

OMINIA

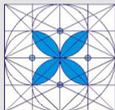
Revista Interdisciplinar de Ciências e Artes

resiliência

n.1

outubro 2014

GREI



Grupo de Estudos
Interdisciplinares

ÍNDICE

Nota Introdutória	3
Que caminhos para a resiliência? Dos equívocos e controvérsias às promessas ainda por cumprir <i>Helena Ralha-Simões</i>	5 / 13
Desenvolvimento humano e resiliência: Pessoalidade e profissionalidade do educador resiliente <i>Nora Almeida Cavaco</i>	15 / 22
À luz da resiliência: O riso e a perda na educação para a saúde <i>Ana Maria Albuquerque</i>	23 / 29
Contextualizar a delinquência juvenil: Para uma intervenção centrada nos recursos de resiliência <i>Ida Lemos</i>	31 / 37
Resiliência, saúde e educação: Uma revisão de literatura de publicações periódicas brasileiras entre 2009-2013 <i>Mary Rangel & Carolina Silva Sousa</i>	39 / 44
Resiliência e psicomotricidade na educação pré-escolar: Um estudo com crianças socio, cultural e economicamente desfavorecidas <i>Maria de Lourdes Cró & Livia Andreucci</i>	45 / 54
Resiliência e auto-conhecimento: O desenvolvimento psicológico no contexto das turmas de currículos alternativos <i>Carla Fonseca Tomás</i>	55 / 62
A resiliência no contexto da supervisão: Sua relevância no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores <i>Marília Dias</i>	63 / 70
Informação aos autores:	71

NOTA INTRODUTÓRIA

Os meios tecnológicos, cuja utilização nos últimos anos se tem massificado, nomeadamente no que respeita ao uso de computadores, *tablets* e *smartphones*, têm criado condições para o aparecimento de novas plataformas para a disseminação de conteúdos e para o desenvolvimento de novas redes de comunicação.

Foi na base desse entendimento, duma sociedade dos media como refere McLuhan, em que os dispositivos eletrónicos se constituem cada vez mais como extensões do próprio indivíduo, que procurámos criar e desenvolver um espaço virtual como ponto de partida para a partilha, reflexão e estudo interdisciplinar nas diferentes áreas do saber.

Em junho de 2013 demos início ao nosso projeto em linha, com a primeira publicação eletrónica dos Cadernos do GREI. Textos de cariz científico, construídos numa perspetiva interdisciplinar. Até ao presente já foram publicados 20 volumes.

O modelo dos cadernos tem exigido aos seus autores grande disciplina formal, o que para determinadas abordagens poderá condicionar uma participação mais alargada e plural, limitando de alguma forma o espaço de intervenção e reflexão que está na base desta iniciativa editorial. Dessa forma, propõe agora o GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares, alargar o âmbito da participação, permitindo através da edição semestral da OMNIA, revista interdisciplinar de ciências e artes, a publicação de textos e artigos cujas componentes estéticas e formais possam ser de facto mais flexíveis.

Este novo projeto do GREI prevê a edição anual de dois números de acesso livre através da plataforma *grei.pt* sendo que um deles será temático, visando o aprofundamento por pares de assuntos mais circunscritos e o segundo de tema aberto, plural e diverso.

Esperamos pela vossa receptividade e pela vossa interação e participação.

Francisco Batista Gil, editor

FICHA TÉCNICA

OMNIA

**Revista Interdisciplinar
de Ciências e Artes**

Número: 1
Outubro 2014

ISSN: 2183-4008

Diretora:
Helena Ralha-Simões

Diretor-Adjunto:
Francisco Baptista Gil

Conselho Editorial:
Helena Ralha-Simões, Francisco
Baptista Gil, Carlos Marques
Simões, Ida Lemos, Maria
Helena Martins e Rosanna
Barros

Edição:



Editor:
Francisco Baptista Gil

Número temático:
Resiliência

Coordenação:
Helena Ralha-Simões

Contactos:
Rua Vergílio Ferreira, 11
8005-546 Faro
grupo@grei.pt

www.grei.pt

Helena Ralha-Simões*

QUE CAMINHOS PARA A RESILIÊNCIA? Dos equívocos e controvérsias às promessas ainda por cumprir

Resumo: Desde que a psicologia descobriu acidentalmente o termo resiliência utilizado na engenharia e, subsequentemente, se serviu dele para nomear uma paradoxal e inesperada capacidade demonstrada por alguns indivíduos face à adversidade, muito se tem esperado que ela se possa constituir como um conceito redentor. Porém, tais perspectivas otimistas têm teimado em não dar rapidamente frutos, estando as hipotéticas soluções para muitos dos problemas a que se supunha vir a dar resposta muito aquém do caráter promissor deste conceito. Por esse motivo, o presente artigo pretende encetar uma reflexão crítica sobre alguns dos tópicos subjacentes à constelação teórica que enquadra a noção de resiliência, esperando assim contribuir para superar alguns equívocos e controvérsias que lhe estão associados, a fim de reequacionar esta problemática sob novos ângulos e salientar as suas virtualidades no sentido da compreensão da singularidade e complexidade da pessoa humana.

Palavras-chave: Resiliência; adversidade; proteção; vulnerabilidade; adaptação.

WHICH PATHWAYS MUST WE FOLLOW TOWARD RESILIENCE? From misconceptions and controversies to the still unfulfilled promises

Abstract: Since psychology accidentally discovered the term resilience used in engineering sciences and subsequently has named a paradoxical and unexpected ability, shown by some individuals exposed to adversity, much has been expected of this redemptive concept. However, the promising character of this construct is still unrealized because it is not easy to meet these optimistic outlooks and the promises of imminent solutions for many psychological problems, that we expected resilience would easily help to answer. Therefore, this article intends to engage in a critical reflection on some of the topics underlying the theoretical constellation that fits the notion of resilience, hoping to overcome some misconceptions and controversies associated with it, in order to rethink this issue from new angles that will emphasize its potentialities towards the understanding of the uniqueness and complexity of the human person.

Keywords: Resilience; adversity; protection; vulnerability; adaptation.

***Professora Coordenadora aposentada da Universidade do Algarve**
Pós-graduada em Psicologia Genética pela Universidade Católica de Lovaina
Doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade de Aveiro

Tópicos de reflexão

Estar vivo envolve muitas situações de alto risco das quais, incessantemente, saímos magoados, apesar de, em geral, nos obstinarmos em caminhar harmoniosamente para atingir a plenitude e o bem-estar, sem muito esforço nem muita dor.

É neste nosso deambular num percurso pessoal, histórica e contextualmente situado – direcionado para atingir a auto-realização e a concretização da esperança mas, quase invariavelmente, pontuado por contratempores e dificuldades – que nos defrontamos com condições desfavoráveis que põem à prova tão legítimos quanto agradáveis objetivos.

Procurar entender o que poderíamos fazer para impedir o frequente desfecho negativo das nossas pretensões a um caminhar tranquilo para a felicidade é, compreensivelmente, algo que tanto os teóricos da resiliência como o senso-comum são unânimes em eleger como um desiderato que vale a pena ser prosseguido.

Por conseguinte, foi com facilidade que, neste enquadramento, o conceito de resiliência emergiu, se destacou e vem ganhando progressiva relevância, desde que a psicologia o importou da engenharia, onde explica a capacidade dos materiais para enfrentar pressões sem atingir o ponto de rotura, resistindo-lhes através da flexibilidade estrutural interna.

O seu surgimento no domínio das ciências humanas foi invocado para tentar compreender um efeito inesperado que em certas pesquisas psicológicas, levadas a cabo com seriedade e rigor, não legitimava que se associasse a exposição continuada de alguns indivíduos à adversidade com o seu respetivo insucesso pessoal, uma vez que os resultados efetivamente obtidos nas populações então estudadas eram claramente contraditórios com o que seria de esperar em consequência da vivência dessas circunstâncias negativas.

No entanto, ao longo do tempo, as promessas implícitas, subjacentes ao novo foco de estudo que constituiu a resiliência, têm demonstrado alguma dificuldade em serem cabalmente cumpridas, o que não é, todavia, imputável ao caráter menos promissor que ela poderia assumir no âmbito da psicologia – explicando a razão por que alguns de nós parecem enfrentar a adversidade, não só sem verem desestabilizada a organização profunda da própria pessoalidade, mas saindo ainda dessa experiên-

cia revitalizados e modificados de uma forma positiva pelo facto de terem passado por ela; isto não obstante esse confronto se poder constituir objetivamente como uma causa desestruturante associável a prováveis consequências desfavoráveis.

Desde que os seus pioneiros a (re)descobriram que a resiliência não tem parado de nos obrigar a questionar-nos sobre o que estará por detrás dessa paradoxal tendência – ou “*capacidade inaudita*” (1) da qual o provérbio popular português estava já bem consciente, ao proclamar que “*o que não mata, engorda*”, ou seja, dito numa linguagem *psicologicamente correta*: se o confronto com a adversidade, não se revelar letal e disruptivo para a pessoa, irá certamente resultar numa alteração favorável da sua estrutura psicológica, passível de se traduzir num aumento da ulterior capacidade para ultrapassar a exposição a outras condições nefastas.

Lamentavelmente, a clareza da compreensão acerca da natureza da resiliência – ou, no mínimo, alguma clarificação do seu campo conceptual – está ainda longe de vir associada ao clima de generalizada concórdia e consenso que reconhece como óbvia a sua utilidade operacional; ora, esta circunstância obsta a que consigamos reconstituir adequadamente a sua génese e a efetiva compreensão dos processos mediante os quais ela se concretiza. Dificulta também que, em muitos casos, se possa avançar de imediato para a sua avaliação – embora, infelizmente, isto seja feito com demasiada frequência – pois que, para medir qualquer coisa, é preciso saber exatamente do que se trata.

Por que não se cumpriu então o desígnio da efetiva fecundidade deste conceito, aparentemente tão previsível, lógica e causalmente traçado como quase inevitável? Na verdade, esta tem que ser a nossa permanente interrogação, desde que a emergência quase acidental deste conceito – que nos relembra que o erro e o imprevisto em ciência são tantas vezes fonte de progresso – nos dotou de uma enriquecedora contradição acerca dos modos que o ser humano encontra para fazer face à adversidade.

Numerosas serão as razões que assim o determinam, o que por si só bastaria para justificar a utilidade de um ponto da situação acerca duma temática que é tão enriquecedora quanto, infelizmente, ainda tendencialmente difusa. A elas acresce, porém, um outro motivo que lhe

confere ainda maior premência; com efeito, face a uma proliferação cada vez maior de estudos e de instrumentos, que visam estabelecer relações entre a resiliência e outros referenciais sem qualquer reflexão prévia, urge começar por traçar algumas das principais linhas orientadoras que se espera poderem vir a contribuir para uma discussão rigorosa sobre este conceito.

Para tal, é conveniente começar por identificar alguns dos principais pontos de controvérsia que lhe podem ser associados. É por esse motivo que, na esperança de ajudar a arrumar ideias sobre o que se sabe e o que ainda não se sabe sobre a resiliência, me irei debruçar sobre algumas das principais questões que, no momento presente, já é possível evidenciar nos diversos autores que teorizam ou investigam acerca da resiliência.

Nesse sentido, começarei por mencionar um mal-entendido hoje já quase ultrapassado, o qual contribuiu para um dos principais equívocos iniciais, isto é, a conceção de resiliência como uma inesperada invulnerabilidade às inevitáveis vicissitudes do percurso de vida que abalam a nossa existência, negativamente e de modo significativo.

Em seguida, debruçar-me-ei sobre um dos principais conceitos-chave, indispensável para a compreensão da resiliência, designadamente o de adversidade. Alertarei, de igual modo, para a necessidade de se fazerem algumas clarificações para que saiba se, quando falamos deste constructo, lhe atribuímos um carácter inato ou diferencial e também se a consideramos como um dom especial e excecional que apenas alguns possuem, não obstante, mesmo estes, não a exibam em todas as circunstâncias.

Por outro lado, há que incluir uma outra focalização que começa a ser introduzida, apesarde ainda de modo incipiente, sobre os eventuais aspetos contextuais que permitiriam a afirmação da resiliência, superando a perspetivação mais estritamente centrada no nível individual, que foi usual ao longo de décadas, a qual carece de novos enfoques que abordem a pessoa resiliente de uma forma mais dinâmica e situada. Nesse sentido, é preciso apelar a uma maior abertura à influência dos contextos em que ocorre o confronto com a adversidade que ultrapasse a mera tomada em consideração dos fatores envolvidos no quadro de um processo visto apenas em termos de causalidade linear.

É ainda importante distinguir, por um lado, se a resiliência tem uma função predominantemente adaptativa – entendendo esta adaptação numa ótica piagetiana, enquanto fator promotor de um reequilíbrio constante no balanço entre a alteração da estrutura psicológica face à adversidade e a imposição a esta última de estratégias resilientes já previamente construídas – ou se, pelo contrário a vemos antes como uma via que se pauta por ajudar o indivíduo a fugir às consequências nefastas da adversidade de um modo conformista, através de uma mera resposta de acomodação a essas condições desfavoráveis.

Por último, assumimos também que, embora a resiliência seja habitualmente encarada no aqui e agora de uma qualquer experiência ou em relação com outros fenómenos humanos, terá que ser necessariamente equacionada como algo que, embora surgindo no presente, tem também um passado e uma história, a qual se prolongará no futuro. Parece assim pertinente problematizar de que modo, no quadro do percurso pessoal de cada um de nós, a resiliência se constitui simultaneamente como um desencadeador e um resultado do processo de desenvolvimento, levando a que, através da construção de modos pessoais de interpretação dos significados mobilizados perante a adversidade – e das correspondentes estratégias que são desencadeadas para lhe fazer face – se vão conquistando e consolidando ao longo da vida, de modo resiliente, os marcos importantes da autonomia e da integração pessoais que pontuam este processo evolutivo.

1. Invulnerabilidade ou resiliência? Das defesas rígidas à flexibilidade face à adversidade

Desde os primórdios da apropriação deste termo pela psicologia que vem sendo posto à prova o seu carácter quase mágico de algo que nos tornaria invencíveis ou, pelo menos, muito pouco vulneráveis. Com efeito, cedo se pôs em causa essa ideia de que a resiliência seria uma capacidade pessoal inesperada e um pouco misteriosa que permitiria – a alguns de nós mais do que a outros – uma inesperada intocabilidade, passando incólumes a circunstâncias de vida disruptivas – face às quais seria de esperar que nos rendêssemos ficando perturbados, doentes ou, no mínimo, muito fragilizados, constatando-se que esta ótica tem vindo a dar progressivamente lu-

gar a uma conceção de resiliência mais complexa e diferenciada (Laranjeira, 2007; Rutter, 1999; Werner & Smith, 2001).

Na verdade, longe já vai o tempo em que se conceitualizava a resiliência como uma particular e inexplicável proteção. No entanto, este equívoco nem sempre está completamente ausente nos pressupostos implícitos de muitas das análises de dados que são apresentadas, donde não é despidendo sublinhar a necessidade de se clarificar se, quando falamos de resiliência, a estamos ou não abordando em termos de uma hipotética ideia de invulnerabilidade aos embates da vida, uma vez que esta noção ainda não se demarcou totalmente das ambiguidades da polaridade vulnerabilidade – invulnerabilidade (Masten & Garmezy, 1985; Rutter, 1985; Taboada, Legal & Machado, 2006).

Assim, é ainda necessário precisar que a resiliência não constitui o pôr em ação de um escudo protetor que explicaria por que certos indivíduos, expostos à adversidade, não são por ela negativamente afetados. Tratar-se-á antes de uma capacidade que estes denotam para mobilizar reações adequadas aquando do confronto com condições adversas, em alternativa a uma mera anteposição de defesas rígidas para evitar serem atingidos pelos seus efeitos prejudiciais. Deste modo, seria por conseguirem dar mostras de grande flexibilidade perante condições nefastas – à semelhança do que se passa com a resistência dos materiais na engenharia – que os indivíduos conseguiriam ultrapassar com êxito as suas previsíveis consequências, resultando deste confronto, por outro lado, um fortalecimento pessoal, desde que as situações de adversidade tenham sido adequadamente superadas (Pinheiro, 2004; Ralha-Simões, 2001, 2014a; Ralha-Simões & Simões, 1998).

2. Adversidade ou contratempos? Das condições objetivas à construção interna de significados

Um outro importante aspeto a ter em conta nesta reflexão implica questionar a partir de que intensidade e de que tipo de circunstâncias nocivas podemos considerar que o sujeito se defronta com a adversidade. Isto torna-se tanto mais relevante quanto esta última está subjacente à própria definição da resiliência enquanto capacidade universal do indivíduo que permite prevenir, minimizar ou superar os efeitos potencialmente desestabili-

zantes das condições negativas, transformando-as em algo de benéfico para a sua estrutura pessoal (Grotberg, 2007; Ralha-Simões, 2014b).

Com efeito, na base da própria aceitação do pressuposto de que a resiliência poderia desempenhar um papel económico no reaproveitamento das reações individuais a eventos tendencialmente prejudiciais, é preciso saber a que nos estamos a referir quando evocamos essas condições desfavoráveis, uma vez que essa designação engloba desde situações um pouco desagradáveis por contrariarem os legítimos desejos e necessidades de cada um de nós – cujo carácter subjetivo é, além disso, proeminente – até à exposição a verdadeiros acontecimentos em situações-limite de violência ou de ameaça à integridade, tais como a privação da liberdade, a guerra ou o genocídio, que não teríamos nenhuma dificuldade, de qualquer ponto de vista, em classificar como indiscutivelmente nefastos (Manciaux, 1999).

Assim, apesar de a adversidade parecer poder constituir um ponto de referência relativamente claro – pois inclui toda a espécie de eventos negativos que podem potenciar a ocorrência de problemas físicos, sociais e emocionais, os quais são vivenciados de modo diferente por cada sujeito – não se trata de uma questão assim tão simples uma vez que as condições ditas adversas diferem bastante, não só ao nível da sua intensidade como da sua relevância e prevalência, incluindo assim desde pequenas contrariedades a verdadeiros acontecimentos disruptivos (Ralha-Simões, 2014a).

Além disso, o carácter nocivo dum dado acontecimento, seja ele mais ou menos objetivável do exterior, só assume a sua verdadeira expressão e só se pode realmente avaliar se nos reportarmos à significação interna que assume para quem o experienciou. Neste enquadramento, muitas vezes, mais do que saber o que realmente aconteceu, importa compreender as significações associadas às situações desafiadoras, as quais são obviamente indissociáveis do que cada um é como pessoa e das suas estruturas mentais resilientes previamente construídas (Cyrulnik, 2003; Garcia, 2001).

3. Natureza da resiliência: inata/diferencial ou adquirida/evolutiva?

Uma outra questão a precisar, quando abordamos a resiliência, tem a ver com decidir se a entendemos como

eminentemente inata e diferencial ou se, pelo contrário, a consideramos como sendo adquirida e, por conseguinte, suscetível de ser influenciada, nomeadamente através de intervenções deliberadas conduzidas nesse sentido (Grotberg, 1995, 2007).

As preocupações dominantes da primeira geração de teóricos da resiliência, que Infante (2007) situa até cerca do final dos anos oitenta do século passado, incidiam prioritariamente na identificação de eventuais fatores protetores e explicativos senão de uma certa invulnerabilidade, pelo menos de uma nítida adequação aquando da exposição a condições adversas desestruturantes. Seriam estes fatores que permitiriam ao sujeito resistir à adversidade sem sequelas significativas, evidenciando mesmo, por vezes, potencialidades por ter passado por essas experiências. Presumia-se – mesmo que apenas implicitamente – que isto sucederia devido a aspetos intraindividuais que permitiriam fazer a diferença nas reações de um dado indivíduo à adversidade, apesar da sua indiscutível pertença a um grupo de risco que se previa que provavelmente não lhes conseguiria resistir (Luthar & Zigler, 1991).

A par destes fatores intrapessoais – ditos de proteção – ponderava-se também a fórmula ideal da sua compensação face a eventuais situações de risco, eleitas como a outra dimensão do problema – tal como então era equacionado – jogando-se então a resiliência numa espécie de saldo positivo que resultaria de um conveniente e adequado balanço entre a proteção e o risco em presença. Urgia, já nessa altura, superar a tónica em quaisquer desses fatores, que nivelariam qualquer coisa de indeterminado que nos tornaria mais ou menos resilientes ou que revelaria a resiliência de que seríamos num dado momento diferencialmente capazes, a fim de ser possível caminhar numa outra direção no sentido de compreender como se conjugariam tais processos para promover a resiliência ou para entender de que modo, algumas vezes, se falhava no cumprimento de tal objetivo (Placco, 2001; Ralha-Simões, 2001; Ralha-Simões & Simões, 1998).

Neste enquadramento, a partir da década seguinte, os estudiosos da resiliência começaram a introduzir a atribuição de um caráter evolutivo a este fenómeno, do que resultou a aceitação – ou a simples esperança – de que este pudesse ser modificável, elegendo, muitas ve-

zes, como objetivo fundamental procurar compreender como seria possível influenciá-lo (Albuquerque, 2005; Grotberg, 2007; Infante, 2007).

Assim, não obstante uma certa aceitação de que a resiliência contém uma componente inata e diferencial, tem sido também progressivamente assumido que é algo que pode ser adquirido e, incentivado, uma vez que, independentemente das potencialidades iniciais de cada pessoa em termos de resiliência, esta seria suscetível de evoluir e de ser influenciada, nomeadamente através de processos educativos ou psicoterapêuticos ou em consequência da alteração de certos fatores contextuais que forneceriam ao sujeito outro apoio e proteção face à adversidade (Rutter, 1999).

Refira-se ainda que este enfoque se distingue também por acentuar um caráter processual à resiliência, concentrando-se no percurso em que ela é originada ou em que é levada a cabo face a uma dada situação – numa perspetiva diacrónica – por oposição a uma focalização que a conceberia, pelo contrário, como um estado singular visto apenas no momento presente, embora suscetível de ser explicado de modo rigoroso pelas variáveis em presença, a partir de cuja análise se poderiam encontrar nexos causais, pondo-a em relação com outras características psicológicas do indivíduo (Taboada, Legal & Machado, 2006).

4. Caráter da resiliência: atributo fixo ou variável?

Na sequência do tópico de reflexão anterior – que hesita entre o caráter inato ou adquirido – é igualmente relevante esclarecer se consideramos a resiliência como um dom, uma competência ou um atributo individual, em conformidade com a conceção inicial de resiliência que aceitava que alguns sujeitos em risco teriam como que um escudo protetor que evitaria que a adversidade os atingisse. Além disso, embora esta presumível virtualidade pessoal possa ser vista como mais ou menos precocemente presente e até como suscetível de ser despoletada sobretudo em certas circunstâncias, no essencial, seria mais proeminente em certos indivíduos, ditos como mais resilientes do que os seus pares (Taboada, Legal & Machado, 2006).

Se assim o entendermos não fica, contudo, tudo resolvido, pois ainda se poderia tentar esclarecer se vemos

a resiliência como qualquer coisa de fixo e de absoluto – uma certa forma de agir e de enfrentar as situações, característica de um dado sujeito e constante durante todo o seu percurso de vida – ou, se em alternativa, a encaramos como algo relativo, bastante variável, que não se manteria estável de situação em situação. Melhor dizendo, poderíamos ser extremamente resilientes em certas circunstâncias ou em certas épocas da nossa vida, não exibindo contudo esta capacidade de um modo consistente e generalizado, quer ao longo do tempo quer de situação para situação (Pinheiro, 2004).

De qualquer modo, entender a resiliência como uma característica pessoal inerente a um certo tipo de indivíduos, mesmo se esta não for encarada como absolutamente fixa – pois pode ser eventualmente ativada e não se mantém necessariamente constante em todas as circunstâncias – condiciona indubitavelmente o modo de equacionar a teoria e a pesquisa nesta área, deslocando, por exemplo, a focalização de outros modos de entender o problema para uma busca de características específicas típicas daqueles que evidenciam uma particular adequação no seu modo de enfrentar as condições adversas, determinando que o caminho a percorrer seja voltado para o estabelecimento de eventuais relações com outras particularidades pessoais, designadamente ao nível da estruturação da personalidade ou da inteligência (Ralha-Simões, 2001; Ralha-Simões & Simões, 1998).

5. A pessoa resiliente: da perspectiva individual à contextualização sistémica

A resiliência começou por ser focalizada sob uma perspectiva individual que procurava compreender o sujeito resiliente independentemente da sua história e das suas circunstâncias. Não obstante o meio circundante fosse levado em linha de conta, enquanto desencadeador da adversidade ou como um suporte e uma fonte de ajuda ou como um recurso que podia contribuir para minimizar ou mesmo para a superação dos seus efeitos nocivos, este enquadramento externo não assumia ainda verdadeiramente uma efetiva importância enquanto fator explicativo na conceptualização deste fenómeno (Ralha-Simões, 2014a; Yunes, 2003).

Ora, se se pretender alcançar uma compreensão abrangente da resiliência é preciso caminhar no sentido da construção de um sistema global e ecológico dos se-

res humanos e das suas estruturas de conhecimento (Simões, 2013). Para tal, é necessário deixar de entender os contextos envolventes da situação de adversidade apenas como algo que, pontual e exteriormente, influencia o sujeito e que poderá resultar em fator de proteção ou, pelo contrário, num acréscimo do seu risco de vulnerabilidade. Com efeito, será preciso introduzir uma outra dimensão mais complexa que assuma a presença da multicausalidade e da multideterminação como elementos incontornáveis a ter em conta para que possamos entender a resiliência individual de uma forma verdadeiramente contextualizada (Ralha-Simões, 2014a).

Embora a família e a comunidade comecem a ser tratadas em muitos estudos sobre a resiliência, muito há a fazer para que deixem o seu lugar de simples variáveis intervenientes e passem a ocupar o lugar que lhes deve competir no núcleo central do campo conceptual da resiliência, pois que a superação de condições desafiadoras, que desencadeiam ou não uma interação resiliente, só pode ser realmente compreendida tendo em conta que ela é protagonizada por alguém inserido em diversos sistemas todos eles em interação, complexa e multideterminada, com a adversidade (Ralha-Simões, 2014b; Yunes, 2003).

Refira-se, porém, que muitos dos estudos que abordam a resiliência em termos de desenvolvimento começam já a conceber a adversidade de modo compatível com estas intencionalidades, pois que a veem em interdependência com múltiplos fatores, tais como os genéticos, os sociais, os económicos, os políticos, os históricos e os culturais. Na verdade, torna-se indispensável situar a discussão sobre a resiliência em termos globais e sistémicos, para que seja possível desbravar o intrincado plano da sua análise quer nos coloquemos ao nível da conceptualização quer da intervenção (Ralha-Simões, 2014a).

Com efeito, só assim será possível apreender, em toda a sua complexidade, como ocorre a superação de condições desfavoráveis que caracteriza a interação resiliente, o que implica aceitar que se trata de algo efetuado por alguém inserido em múltiplos contextos, todos eles indissociáveis do impacto da situação de adversidade e das estratégias que, num dado momento, podem ser mobilizadas com eficácia para a reestruturação necessária ao superar dos seus efeitos negativos (Ralha-Simões

& Simões, 1998; Simões, 2013; Simões & Ralha-Simões, 1999).

6. Adaptação ou conformismo? A resiliência como reequilíbrio

A resiliência também pode ser percebida como um processo de adaptação positiva que ocorre no confronto com situações adversas. Todavia, ao contrário do que muitas vezes acontece, esta adaptação não pode ser entendida como mero conformismo do sujeito para evitar fazer face a circunstâncias exteriores desafiadoras que irão redundar em seu prejuízo caso não as saiba neutralizar adequadamente (Ralha-Simões, 2001; 2014a).

De facto, mais do que conformar-se pessoalmente cedendo aos condicionalismos dessas circunstâncias – impostas externamente e a cujos efeitos desagradáveis o sujeito poderia apenas fugir alterando a sua estrutura interna, acomodando-se às novas exigências que lhe são propostas – é necessário que ele seja capaz de uma reconstrução incessante da sua estrutura psicológica para que haja numa verdadeira superação resiliente da adversidade visando verdadeiramente a adaptação, mesmo que esta reelaboração seja pontuada por picos de desequilíbrio e de desconforto (Piaget, 1967).

Assim, defender que a resiliência é uma reação adaptativa face à adversidade não quer necessariamente dizer que o sujeito desafiado, exibirá, em consequência disso, uma resposta tranquila e isenta de perturbação, pois que, para fazer face a essas circunstâncias nefastas, a procura de superação vai envolver – não raramente – situações de rotura ou de perda momentânea dos equilíbrios já alcançados, cuja eficiência já tinha anteriormente dado provas em idênticas circunstâncias (Ralha-Simões, 2014a).

Acresce que, se por adaptação – como tantas vezes sucede – se entender a mera rendição do indivíduo às condições e às circunstâncias que lhe poderão ser desfavoráveis, fazendo concessões para evitar situações de crise, a resiliência poderia parecer inadaptativa, pois que a procura de formas eficientes para fazer face aos desafios exteriores, superando e rentabilizando o impacto da adversidade, pouco tem a ver com essa sujeição conformista, pautando-se, pelo contrário, pela busca de novos modos de enfrentar os desafios, mesmo que isso envolva refazer os antigos ou mesmo abandoná-los, facto que ca-

racteriza precisamente esse ponto fulcral da resiliência que constitui a flexibilidade interna face às pressões que vão surgindo (Ralha-Simões, 2014b).

7. A resiliência como especificidade estrutural do desenvolvimento humano

A resiliência pode também ser equacionada no quadro do desenvolvimento pessoal, enquanto resultante da confluência de uma multiplicidade de aspetos internos e externos, cuja construção progressiva e reformulação permitiriam especificar modos de atuar bem precisos e específicos de cada indivíduo, os quais seriam forjados no confronto com as eventuais circunstâncias adversas desafiadoras, ativando e consolidando a resiliência que vai, em consequência disso, sendo progressivamente evidenciada no quadro da consecução dos importantes marcos da autonomia, da integração e da construção da identidade que pontuam o desenvolvimento ao longo do ciclo de vida (Placco, 2001; Ralha-Simões, 2001).

Esta perspetiva implicaria posicionar a resiliência face ao desenvolvimento pessoal do indivíduo enquanto mecanismo benéfico que tenderia a permitir-lhe fazer o melhor possível pela sua vida em quaisquer circunstâncias – mesmo que estas sejam muito desfavoráveis e tendencialmente conducentes ao caos, ao fracasso ou à anomia – aproximando-se da concepção de tarefas de desenvolvimento proposta por Erikson e por Havighurst (Ralha-Simões & Simões, 1998).

Com efeito, é preciso identificar qual a eventual relação que é possível estabelecer entre esse desenvolvimento pessoal e a resiliência, sendo esta perspetivada já não como algo de eminentemente diferencial – embora se aceite que este aspeto poderá não estar totalmente ausente como contribuição da diversidade interindividual – mas como essencialmente mutável, influenciável e multideterminada, situada nas circunstâncias, no tempo e no lugar em que e onde o sujeito se move, havendo contudo que colocar a questão se a resiliência resultará apenas do desenvolvimento pessoal ou se não será antes – ou igualmente – um desencadeador desse próprio processo (Placco, 2001; Ralha-Simões, 2001).

Em conformidade com esta focalização tem-se assistido a um cada vez mais generalizado interesse em equacionar a resiliência de modo a identificar, ao longo do percurso de vida do sujeito, os padrões, as característi-

cas e as etapas a que poderia estar privilegiadamente ligada uma ulterior evidência da utilização de estratégias resilientes, na expectativa de melhor saber o que fazer para a poder incentivar (Luthar *et al.*, 2000; Manciaux, 1999; Masten & Garmezy, 1985; Pinheiro, 2004).

Grotberg foi uma das pioneiras deste novo enfoque da problemática da resiliência, identificando três vetores que a permitiriam alicerçar e fazer evoluir, sendo um deles associado ao suporte social de que o indivíduo conseguiria dispor quando confrontado com a adversidade e os outros dois mais ligados com a internalidade, quer em termos da sua identidade pessoal resiliente quer das suas capacidades pessoais mobilizadas para interagir em conformidade com elas (Albuquerque, 2005; Infante, 2007; Ralha-Simões, 2014b; Taboada, Legal & Machado, 2006).

A resiliência seria assim indissociável da construção da personalidade ao longo do desenvolvimento, no quadro da progressiva capacidade de interação eficaz que o sujeito vai tendo junto do meio exterior, sendo a sua crescente maturidade entendida não como uma mera acumulação de experiências de superação vividas no confronto com condições adversas mas como uma consequência do que se vai conseguir tornar em função disso, potenciando-se assim a sua adaptação face a ulteriores confrontos desafiantes, no sentido de uma cada vez maior flexibilidade e complexidade do funcionamento humano (Ralha-Simões, 2001; Ralha-Simões & Simões, 1998).

Recomendações finais

Do exposto, pode concluir-se que temos ainda um longo caminho a percorrer para uma efetiva concretização das virtualidades do conceito de resiliência. De facto, para além da dificuldade inerente à análise deste campo teórico – decorrente da sua própria natureza e multidimensionalidade – e da circunstância de este ter surgido a partir de evidências orientadas numa direção contrária às expectativas inicialmente formuladas, é também necessário contrariar certos aspetos relativos à sua

difusão e falta de clareza generalizados nas abordagens que têm vindo a multiplicar-se sobre o tema.

Considerando o carácter apelativo e eminentemente promissor da resiliência, não é de estranhar que tenha vindo a ser objeto de interesse de numerosos teóricos e investigadores, os quais admitiam que este conceito permitiria dar resposta a muitas das interrogações que nos continuam a impedir de compreender, na sua totalidade, as múltiplas dimensões psicológicas subjacentes aos fenómenos relacionados com a expressão da personalidade humana.

No entanto, para que seja possível alcançar esse exigente objetivo é preciso ainda conseguir ultrapassar numerosos mal-entendidos e ambiguidades. Ora, a proliferação de pesquisas que têm vindo a ser produzidas sobre a resiliência não tem contribuído nesse sentido; além disso, saliente-se que estas, com demasiada frequência, se limitam à simples execução de procedimentos, sem explicitar nos seus considerandos teóricos qual o seu posicionamento face a este constructo, permitindo-nos presumir que, para a generalidade dos autores, seja supérfluo ou dispensável refletir e aprofundar o quadro conceptual que, no momento atual, configura esta problemática.

Finalmente, verifica-se que muitos dos estudiosos que abordam este conceito evitam reportar-se de modo claro e consistente à sua imprescindível fundamentação teórica, facto esse preocupante tanto mais que a resiliência – muito longe de ser algo de evidente, bem estabelecido ou universalmente partilhado – carece de uma indispensável clarificação, a qual se torna essencial para que as suas potencialidades sejam uma realidade que permita compreender a complexidade e singularidade da pessoa humana.

Notas

(1) A edição portuguesa do Instituto Piaget, de 2003, do livro de Boris Cyrulnick – *Les vilains petits canards* – adotou esta expressão no seu subtítulo, caracterizando assim o que seria, para este autor, a resiliência.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, A.M. (2005). *Resiliência: contributos para a sua conceptualização e medida*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (tese de doutoramento).
- Cyrułnik, B. (2003). *Resiliência: essa inaudita capacidade de construção humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Garcia, I. (2001). Vulnerabilidade e resiliência. *Adolescência Latinoamericana*, 2(3), pp.128-130.
- Grotberg, E.H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.
- Grotberg, E.H. (2007). Introdução: novas tendências em resiliência. In A. Melillo & E.N.S. Ojeda. (org.). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas* (pp. 15-22). Porto Alegre: Artmed.
- Infante, F. (2007). A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In A. Melillo & E.N.S. Ojeda (org.). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas* (pp. 23-38). Porto Alegre: Artmed.
- Laranjeira, C.A.S. de J. (2007). Do vulnerável ser ao resiliente envelhecer: revisão da literatura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(3), pp. 327-332.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), pp. 543-562.
- Luthar, S.S. & Zigler, E. (1991) Vulnerability and competence: a review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*. 61(1), pp. 6-22.
- Manciaux, M. (1999). De la vulnérabilité à la résilience: du concept à l'action. In J. Gomes-Pedro (ed.). *Stress e violência na criança e no jovem* (pp. 123-137). Lisboa: Universidade de Lisboa/ Faculdade de Medicina.
- Masten, A.S. & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In B. Lahey & A.E. Kazdin (ed.). *Advances in clinical child psychology*, vol. 8 (pp. 1-52). New York: Plenum Press.
- Piaget, J. (1978). *Biologia e conhecimento*. Porto: Rés.
- Pinheiro, D.P.N. (2004). A resiliência em discussão. *Psicologia em Estudo*, 9(1), pp.65-75.
- Placco, V. (2001). Prefácio. In J. Tavares (ed.). *Resiliência e educação* (pp. 7-12). São Paulo: Cortez Editora.
- Ralha-Simões, H. (2001). Resiliência e desenvolvimento pessoal. In J. Tavares (ed.). *Resiliência e educação* (pp. 55-113). São Paulo: Cortez Editora.
- Ralha-Simões, H. (2014a). *A construção da pessoa resiliente: dos contextos de desenvolvimento à psicologia positiva*. Cadernos do GREI n.º 8, janeiro (e-book).
- Ralha-Simões, H. (2014b). *Resiliência e profissionalidade: a competência do professor enquanto contributo para uma nova perspetiva*. Cadernos do GREI n.º 18, julho (e-book).
- Ralha-Simões, H. & Simões, C.M. (1998). Resiliência e tarefas de desenvolvimento: a educação e as diferentes etapas da vida. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(2), pp. 345-360.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147(6), pp. 598-611.
- Rutter, M. (1999). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), pp. 626-631.
- Simões, C.M. (2013). *Supervisão ou aconselhamento? Contributo para uma perspetiva contextualizada do desenvolvimento do professor*. Cadernos do GREI n.º 6, novembro (e-book).
- Simões, C.M. & Ralha-Simões, H. (1999). *Contextos de desenvolvimento e teorias psicológicas*. Porto: Porto Editora.
- Taboada, N.G., Legal, E.J. & Machado, N. (2006). Resiliência: em busca de um conceito. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16(3), pp. 104-113.
- Werner, E. & Smith, R. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. London: Cornell University Press.
- Yunes, M.A.M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família - *Psicologia em Estudo*, 8 (n.º especial), pp. 75-84.

Nora Almeida Cavaco*

DESENVOLVIMENTO HUMANO E RESILIÊNCIA

Pessoalidade e profissionalidade do educador resiliente

Resumo: O desenvolvimento humano e a resiliência são conceitos de extrema importância cuja emergência suscita uma reflexão e uma análise cuidadas e necessárias, seja a nível pessoal ou profissional. Ser resiliente não significa que este fenómeno é constante ou definitivo, podendo o sujeito – ou neste caso específico o educador – evidenciar esta capacidade em determinados domínios e não noutros. A resiliência é assim vislumbrada como um processo ou como uma característica que se traduz, antes de mais, num equilíbrio de forças que demonstra um potencial que, estando presente em cada um de nós, difere em função das fases de desenvolvimento psicológico, do ciclo de vida e das circunstâncias ambientais .

Palavras-chave: Resiliência, desenvolvimento humano, personalidade; profissionalidade .

HUMAN DEVELOPMENT AND RESILIENCE

Personhood and professionalism of the resilient educator

Abstract: Human development and resilience are concepts of extreme importance whose emergence raises an important and careful reflection and analysis, whether at a personal or at a professional level. Being resilient does not mean that this phenomenon is constant or permanent; thus the subject - or in this specific case the educator - may show this ability only in certain areas. Therefore resilience is viewed as a process or as a feature that translates, first and foremost, a balance of power which shows a potential that is present in each of us and which differs according to the stages of psychological development, depending also according to the moment of the life cycle and from environmental circumstances .

Keywords: Resilience, human development, personhood; professionalism.

***Professora Auxiliar do Instituto Universitário D. Afonso III**
Mestre em Psicologia da Educação pela Universidade do Algarve
Doutorada em Educação Infantil e Familiar pela Universidade de Málaga

Introdução

Ao definirmos o desenvolvimento humano como um sistema complexo de processos e estruturas que evoluem e se consolidam sucessivamente – não de uma forma apenas linear mas gradual e pontuada por avanços e retrocessos – seremos colocados perante a necessidade inequívoca de abordar o conceito de resiliência, o qual traduz uma capacidade que, de certo modo, todos nós possuímos e que nos permite ultrapassar as adversidades com que nos defrontamos ao longo do ciclo de vida.

Por outro lado, sendo a experiência pessoal e subjetiva o fundamento sobre o qual o conhecimento abstrato é obtido e visando, como objetivo último, a auto-realização ou o uso pleno das potencialidades e dos desempenhos individuais, pode concluir-se que o educador como pessoa não é nunca um resultado, um produto acabado, mas alguém que se constrói a si próprio, possuindo uma existência não condicionada *a priori*.

Nesta perspectiva, a personalidade deve ser encarada como resultante de uma multiplicidade de aspetos – não só internos mas também externos – que constitui a configuração do modo como cada indivíduo reage às diversas experiências inerentes ao seu enquadramento contextual. Esta dimensão, que emerge do conjunto de transformações que ocorrem no decurso da trajetória de desenvolvimento, permite concluir que, quanto mais desenvolvida é a pessoa, mais flexível ela é e melhor se adapta a situações desfavoráveis.

No entanto, deste ponto de vista, surgem dúvidas quanto à existência de uma personalidade resiliente, o que pareceria indiciar que a existência de certas características individuais permitiria aceder a uma maior habilidade para resistir a situações desfavoráveis e superá-las. Ora, como refere Ralha-Simões (2001, p. 101) “ (...) *a apreensão da resiliência, afirmar-se-ia de modo indissociável da dimensão diacrónica que envolve a estruturação da personalidade, devendo ser entendida como um aspecto interdependente da progressão do desenvolvimento psicológico ao longo da vida no sentido da complexidade e da diferenciação (...) parecendo ser verdade que esta tenha um carácter simultaneamente evolutivo e diferencial (...)*”.

Consequentemente, considerando-se que os seres humanos estão constantemente a desenvolver-se desde que nascem até ao seu término, tendo que investir, direta

ou indiretamente, no seu próprio crescimento e na sua autoconstrução como pessoas integradas socialmente e em constante interação com o meio e com os outros, pode afirmar-se que a dimensão pessoal é um aspeto a ter em conta, sendo mesmo determinante para compreendermos o desempenho de cada indivíduo a nível profissional. Ora, sendo o educador um ser dinâmico, enquanto pessoa – e não um ser passivo dependente da informação exterior – tal fator é determinante na medida em que constitui um processo de transformação interna e de descoberta que permite ao sujeito transpor na sua prática as ações específicas que ocorrem em função das experiências que retira das situações vividas.

Por conseguinte, pode dizer-se que a forma como cada indivíduo reage às adversidades da vida e às experiências que fazem parte do seu enquadramento contextual contribui para o seu desenvolvimento pessoal. Nesta perspectiva, a resiliência pode ser vista como um conjunto de sistemas intrapsíquicos que possibilitam que o indivíduo tenha uma vida saudável num meio ambiente difícil, o que permite evidenciar a importância das características individuais no desenvolvimento das capacidades resilientes e constitui assim uma particularidade singular de cada ser humano (Ralha-Simões, 2001; Rutter, 1999).

Por outro lado, dado que a personalidade é parte de um processo que envolve uma diversidade de vertentes, entre as quais se destacam a aquisição e a organização de conhecimentos, valores, crenças e atitudes, assim como os sentimentos e as motivações intrínsecas e extrínsecas ao sujeito, este processo terá inevitavelmente consequências ao nível da profissionalidade. Isto implica que a forma como os educadores se adaptam ao seu papel profissional não é independente das necessidades que estes sentem no decurso deste processo, nem das perceções que possuem sobre si próprios, sobre os outros e sobre a sua própria função nesta qualidade, o que em geral vai influenciar os seus comportamentos e, em particular, os seus desempenhos enquanto profissionais (Gehrke, 1981).

Considerando o modo como cada indivíduo descreve, consegue prever e fazer a gestão da experiência profissional que possui, bem como dos significados que as suas vivências lhe foram atribuindo, verifica-se que tudo isto está dependente da essência do seu autoconheci-

mento, uma vez que é através deste processo que o sujeito organiza a informação proveniente do exterior, de forma a utilizá-la eficazmente na interação com um mundo complexo, contraditório e em mutação, mantendo ao mesmo tempo a identidade e a autoestima (Epstein, 1973, *cit. in* Ralha-Simões, 1995)

Finalmente, se admitirmos que a resiliência é uma forma de mobilização de caminhos de desejo por parte dos sujeitos, é importante sublinhar que os educadores resilientes estão dependentes de múltiplos fatores contextuais, nomeadamente os familiares, ambientais e socioculturais que são, sem dúvida, os grandes pilares que influenciam as duas grandes dimensões que são focadas neste texto, isto é, a personalidade e a profissionalidade.

O processo de desenvolvimento humano

Desde o início do século XX vários estudos têm incidido sobre a problemática do desenvolvimento humano ao longo da vida, procurando analisar os processos de organização dos comportamentos, tais como as mudanças que ocorrem e os fatores que originam essas mesmas mudanças. Consequentemente, ao referirmos a esta realidade, podemos admitir que ela constitui um processo multimodal e multifatorial que, embora constante, não é linear nem similar de indivíduo para indivíduo, sendo algo que, sob vários aspetos, acontece através da adaptação a novas situações e da transformação de situações de conflito em situações de bem-estar.

Deste ponto de vista, segundo Lasuita (1989, *cit. in* Simões, 1996) podem considerar-se várias categorias conceptuais, nomeadamente: a multidimensionalidade, a multidirecionalidade e a descontinuidade, considerando-se que a variabilidade individual aumenta na idade adulta e que as mudanças de comportamento podem ser diversas. Assim, a multicausalidade incide sobre a complexidade dos processos de desenvolvimento no decorrer do ciclo de vida, sendo que este pode ser dividido em estádios ou períodos. Tal facto destaca a possibilidade da existência de problemas quando surge algum insucesso num determinado conjunto de tarefas de desenvolvimento, as quais permitem que o comportamento individual, assim como os seus respetivos domínios, possam ser melhor compreendidos através da observação.

No caso exclusivo do desenvolvimento cognitivo, este pode ser entendido através da conceptualização pi-

agetiana, isto é, como algo que consiste numa reorganização das estruturas intelectuais construídas através da ação do sujeito, ao longo de uma sequência de estádios. Consequentemente, resulta da interação do indivíduo com o meio, sendo um processo coconstruído que consiste, essencialmente, na coordenação e sincronização de progressões, em que a crise e o conflito, sempre presentes, irão conduzir à construção de padrões de relações e de significados (Piaget & Inhelder, 1974; Riegel, 1975).

Por outro lado, dado que o ser humano possui uma enorme capacidade de se moldar a nível comportamental, apresentando enormes possibilidades para concretizar ou realizar o seu potencial genético, vários fatores podem influenciar os seus comportamentos, como a hereditariedade e o meio em que o indivíduo se insere e no contexto do qual interage. Saliente-se também que estes fatores não devem ser tratados de forma isolada, mas sim, em simultâneo, pois intervêm de forma interativa com os aspetos gerais do desenvolvimento, embora exista alguma controvérsia no que diz respeito ao papel do sujeito neste processo. Assim, os maturacionistas e os behavioristas consideram o sujeito mais passivo, enquanto que os interacionistas evidenciam o seu papel, considerando-o como um agente ativo no processo de autodesenvolvimento (Jesus, 2004).

É ainda importante salientar que tal processo não é igual para todos os seres humanos, existindo, todavia, uma continuidade e uma descontinuidade que lhe são inerentes pois que os vários domínios do desenvolvimento se distinguem muitas vezes pelas alterações bruscas de uns e graduais de outros. Tal percurso consiste numa relação contínua entre o sujeito e o meio no qual decorrem os processos adaptativos; deste modo, o indivíduo adapta-se ao meio e adapta este último a si próprio, através de diversos mecanismos de assimilação e acomodação, na tentativa de encontrar o equilíbrio desejado (Riegel, 1975).

A equilibração e a maturação são considerados igualmente como fatores de desenvolvimento, existindo assim uma continuidade devido à permanência destes mecanismos; no entanto, existe sem dúvida uma descontinuidade a nível estrutural, uma vez que apesar dos mecanismos que são responsáveis por este processo – a assimilação e a acomodação – assegurarem uma continuidade funcional e se reportarem a uma determinada estru-

tura de conjunto de cada estágio, cada um deles correspondendo a um patamar diferenciado que traduz a descontinuidade estrutural (Piaget & Inhelder, 1974).

Por outro lado, verifica-se que as teorias dos estádios de desenvolvimento estão associadas a um paradigma ou a um meta-modelo filosófico organísmico que evidencia uma abordagem holística que permite compreender as modificações qualitativas, adaptativas e sequenciais de um organismo ativo. Considerando as várias perspectivas existentes, desde a pessoalista à cognitivista, temos de considerar o desenvolvimento humano como algo que progride no tempo, passando por patamares de atualização e de integração crescentes, de forma a possibilitar que o “*self*” do sujeito se torne cada vez mais integrado e atualizado (Simões, 1996; McHale & Lerner, 1985).

Esta conceção transposta para a pessoa do educador, considerado como um adulto que se desenvolve, está interligada com a autoperceção do sujeito e com a perceção que este tem sobre os outros. É importante referir que o autoconhecimento surge neste contexto como uma base importante para o indivíduo que atua e interage, refletindo a sua personalidade na interação com os outros. Tal noção reporta-se ao conhecimento que o indivíduo detém sobre si próprio, não esquecendo que é algo que evolui em relação ao funcionamento mental cada vez mais complexo que o sujeito vai realizando ao longo da vida. Temos também de ter em conta a contribuição que outros fatores vão proporcionar neste processo, nomeadamente os de ordem afetiva (Cavaco, 2010; Ralha-Simões, 1995).

O processo de desenvolvimento surge, assim, como um percurso pontuado por patamares sucessivos, em que o estágio de desenvolvimento em que cada um se situa reflete e condiciona significativamente a intervenção educativa. Por conseguinte é importante perceber o educador como um sujeito que se desenvolve e que progride na sua complexidade em termos da sua maturidade e da sua competência, tornando-se cada vez mais flexível e adaptável às situações, de forma a atingir uma melhor atuação como profissional. Segundo a perspectiva desenvolvimentista a arte de educar está estreitamente associada com o processo de desenvolvimento psicológico de cada pessoa, sendo por isso importante aceitarmos as modificações que ocorrem relativamente às capacidades

individuais de cada um, as quais dependem, ao longo do tempo, de uma adequada intervenção; esta perspetiva afasta-se da conceção de um sujeito estático, com capacidades pré-determinadas que não seriam influenciadas ao longo do seu percurso de vida (Simões & Ralha-Simões, 1999).

De facto, desde que é concebido, todo o ser humano é sujeito a um processo de desenvolvimento psicológico que se empreende em estreita relação com outros processos, nomeadamente o de crescimento e o da maturação. Considerando a maturação mais ligada com a atualização de potencialidades internas hereditariamente determinadas e, deste modo, assumindo a noção de crescimento como tendo um carácter predominantemente quantitativo, o desenvolvimento humano pode ser referido como a evolução qualitativa progressiva da pessoa, a nível estrutural, que se realiza através de diferentes estádios de diferenciação, tendo em conta que esse processo se realizará do mais simples para o mais complexo e do geral para o específico (McHale & Lerner, 1985).

Desenvolvimento pessoal e profissional

Atualmente podemos dizer que o desenvolvimento pessoal constitui uma dimensão fundamental para definir a competência de qualquer educador pelo seu papel potenciador relativamente a todas as demais que, no seu conjunto, são essenciais ao seu adequado desempenho profissional. Efetivamente existe uma evidente inter-relação entre o educador no seu todo e as suas características pessoais, sendo a sua identidade parte integrante da pessoalidade. Por conseguinte, urge encontrar espaços de integração das dimensões pessoal e profissional, de modo a permitir aos educadores apropriarem-se dos seus processos de formação, a fim de lhes dar um sentido no quadro das suas histórias de vida (Ralha-Simões, 1995; 2014).

Com efeito, a pessoalidade é parte de um processo que envolve a pessoa do educador numa diversidade de vertentes, entre as quais se destacam a aquisição e a organização de conhecimentos, valores, crenças e atitudes, assim como os sentimentos e as motivações intrínsecas e extrínsecas, não excluindo os aspetos emocionais que são decisivos e determinantes para as aprendizagens. Ora, sendo o plano emocional tão importante como qualquer outro relativo ao desenvolvimento humano,

sublinhe-se que ele deve explicitar-se num ambiente livre, onde a criatividade transpareça naturalmente, e num clima onde predominem a colaboração, a espontaneidade e a empatia; deste modo ele estrutura-se através de uma atividade contínua de descoberta do próprio ser na sua relação com os outros. Por conseguinte, ao considerar-se que o educador deve ser mais do que um transmissor de conhecimentos ou um simples facilitador das aprendizagens, é relevante evidenciarem-se as suas capacidades intrínsecas para se desenvolver, se autodirigir e se reajustar (Cavaco, 2010).

Consequentemente, é importante que o educador não se acomode às situações e que aposte no seu autodesenvolvimento, pois que o exercício da personalidade implica que ele surja como um solucionador de problemas, um estratega que enquadra e resolve situações práticas, através da ação e das suas características resilientes. Assim, como já se referiu, pode dizer-se que esta dimensão engloba determinadas características do sujeito, nomeadamente, a autocompreensão e as capacidades de interpretação das interações interpessoais. De facto, tal componente assenta na formação da identidade e em “*skills*” de interpelação, como a autoconfrontação, a clarificação de valores e a implicação psicológica, sendo de realçar ainda a aptidão para desenvolver um estilo pessoal no âmbito profissional (Cavaco, 2010; Sá-Chaves, 1997).

Por outro lado, sendo o “*eu*” um dos aspetos mais importantes da pessoa em desenvolvimento, verifica-se que este núcleo da personalidade inclui todas as perceções que o indivíduo tem de si próprio e da sua experiência, assim como a forma como estas se articulam com as perceções dos outros e com os acontecimentos do seu ambiente e do contexto espacial e temporal. Desta forma, o educador não precisa essencialmente de obter conhecimentos nem de exercitar comportamentos, pois que estes se desenvolverão somente em relação às conceções de si próprio e não decorrerão de imposições curriculares (Combs, 1965; Simões, 1996).

Para além disso, dado que o desenvolvimento do educador ocorre através de mudanças que correspondem a um percurso descontínuo em estreita ligação com as suas perspetivas, pode concluir-se que este é um processo evolutivo de interação quotidiana com o meio educativo. Tal facto permite verificar que o desenvolvimento profissional envolve, desde o primeiro momento, uma

multiplicidade de fatores que transcendem a preparação formal para o exercício da profissão, desde a escolha vocacional ou da opção nesse sentido, mesmo que determinada por circunstâncias exteriores ao processo evolutivo, que acontece ao longo de toda a carreira, o qual é vetorizado pelo objetivo de conduzir a um exercício da atividade docente de uma forma cada vez mais adequada (Bonboir, 1988).

Numa outra perspetiva, ao encarar-se a maturidade como um fator de competência, na sequência dos dados que apontam para a existência de relações entre a prática eficaz dos educadores e das suas características pessoais – em particular no que respeita ao desenvolvimento psicológico que atingiram – a atividade educativa surge como algo que se consubstancia na gestão de situações com uma grande complexidade, evoluindo num ambiente interativo e com conteúdos em constante mudança. Esta circunstância leva a que o educador aja com equilíbrio e bom senso, o que lhe permite intervir conscientemente e ser capaz de tomar decisões e de as concretizar em situações muitas vezes imprevisíveis (Glickman, 1985; Ralha-Simões, 1995).

Na verdade, pode afirmar-se que ser competente não é unicamente possuir um domínio sobre conhecimentos e técnicas, conseguidas ao longo do processo de formação, mas essencialmente algo que traduz o que o educador é como pessoa, assim como a forma como organiza e integra as suas capacidades e como atua e age numa situação específica e contextualizada. Assim, podemos deduzir que o resultado do que o educador é como profissional resulta de muitos aspetos da sua identidade pessoal (Ralha-Simões, 1995; Simões, 1996).

Esta circunstância permite admitir que tal relação constitui um dos aspetos da diferenciação do “*teaching self*”, o qual inclui o conhecimento dos outros, de si próprio, das relações interpessoais e da forma como se realiza a perceção entre as pessoas e como cada um pensa que os outros o percebem, o que implica uma dimensão metacognitiva. Nesse sentido, pode ser entendido como uma dimensão referente a um sujeito investido de uma função e papel profissionais, em que coexistem diversos fatores que condicionam a sua atuação. Por seu turno, o “*self*” profissional – que é uma área do “*teaching self*” – é construído através das perceções da realidade subjetiva e pessoal que, desde o início da formação inicial, se

vão formulando através da configuração de interpretações que contribuem para a construção do mesmo (Simões, 1996).

Resiliência e desenvolvimento

A resiliência é a uma capacidade que, no seu percurso de vida, o indivíduo consegue progressivamente construir e integrar. Trata-se de uma forma de autocorreção que pode ser colocada em prática quando o ser humano é confrontado com situações adversas, nefastas e negativas. Com efeito, traduz um potencial presente em cada um de nós – mas diferente em função das diferentes fases de desenvolvimento psicológico – que emerge no decurso do ciclo de vida e face ao confronto com as circunstâncias ambientais (Anthony & Kohler, 1987).

De facto, quando abordamos o desenvolvimento nas suas mais diversas áreas, a resiliência surge como uma propriedade de maleabilidade e de adaptação; todavia, não se trata de reduzir este fenómeno à “invulnerabilidade” que poderia corresponder a uma resistência ao choque ou referir um estado que pudesse implicar a paralisia do sujeito ou, ainda indicar a existência de uma carapaça sólida mas impenetrável e que resultaria em rigidez, o que se afasta completamente do carácter flexível deste conceito (Ralha-Simões, 2001).

A resiliência não é constante nem definitiva – dado que um sujeito pode ser resiliente em certos domínios e não noutros –, constituindo-se num equilíbrio de forças que depende de fatores de proteção que modificam a reação aos perigos presentes no ambiente afetivo e social. Nesta perspetiva, os recursos latentes podem ser ativados espontaneamente ou em resultado de estimulações e ajudas externas. Não obstante alguns investigadores na sua abordagem da resiliência a descrevam apenas como um processo comportamental, ela é, sobretudo, uma capacidade que corresponde à possibilidade de um indivíduo ser bem-sucedido na execução de uma tarefa que pode, portanto, ser mensurável e eventualmente estimulada pela ação educativa ou terapêutica (Cavaco, 2013).

Tendo em conta a literatura científica dedicada a esta temática, é um pouco difícil precisar os contornos teóricos da resiliência; no entanto, consideramos que este constructo pode surgir como um traço de carácter ou de personalidade, como um processo evolutivo ou, ainda, como consequência de um percurso de vida. A sua abor-

dagem pode ser encarada enquanto sistema de análise complexa e, ao mesmo tempo, entendida como resultante de um determinado ajustamento psíquico ou em termos de adaptabilidade e de interação com o meio social e psicoafectivo. Por esse motivo, evidencia uma personalidade resiliente todo o sujeito que se caracteriza por uma elevada autoestima, por ser autoconfiante, por ter uma boa capacidade de funcionamento intelectual, por se enquadrar num ambiente afetivo estável e estruturado a nível familiar, assim como por um relacionamento caracterizado por um alargado leque de amigos e de ligações sociais, ou pelo facto de frequentar a escola ou exercer uma profissão (Taboada, Legal & Machado, 2006).

Por outro lado, na promoção da resiliência são de salientar os fatores que funcionam como um mecanismo protetor e que se podem traduzir pela competência que o sujeito resiliente possui para determinar o seu destino do modo mais adequado, o que lhe permite transformar com sucesso uma situação de risco numa outra com um efeito adaptativo. A ativação de capacidades resilientes constitui por conseguinte uma prioridade e passa pela mobilização das capacidades de *ser, ter, poder e querer*, evidenciadas pelo sujeito (Tavares & Albuquerque, 1998).

Todos os seres humanos revelam uma enorme riqueza de capacidades e recursos cuja descoberta lhes permite conseguir fazer mais e melhor, alcançar os seus objetivos e concretizar as suas metas, conjunto de circunstâncias esse que lhes permite tornarem-se mais resilientes. Esta capacidade resultaria assim de uma incessante reconstrução da estrutura psicológica do indivíduo, no confronto com as circunstâncias adversas, externas e internas, sempre presentes ao longo de todo o desenvolvimento humano. Daí que, segundo Ralha-Simões e Simões (1998, p. 210), seja importante que o indivíduo estabeleça “*um limite até onde ainda é possível mostrar flexibilidade sem que a identidade se perca e sem que seja desencadeada a ruptura do sistema*” devido à estreita ligação existente entre o desenvolvimento da resiliência e a construção ou reconstrução da estrutura psicológica do sujeito que devem manter entre si um certo equilíbrio para que o *self* se mantenha intacto.

Considerada a resiliência uma capacidade, e definida como uma resistência estrutural do indivíduo, de modo não só a resistir à adversidade como a ultrapassá-la com

êxito, podemos, pois, antever a importância da sua existência para a estruturação da personalidade resiliente. De facto, ao ser vislumbrada como um processo ou como uma característica constitui, no essencial um fenómeno que não é constante nem definitivo, podendo o sujeito – ou neste, caso específico, o educador – ser resiliente em determinados domínios e não noutros, o que resulta, antes de mais, num equilíbrio de forças. Desta forma, esta capacidade é algo que está apenas potencialmente presente em cada um de nós, diferentemente desenvolvida não só em função das fases de desenvolvimento psicológico em que nos encontramos como das circunstâncias ambientais a que vamos sendo sujeitos ao longo do ciclo de vida. Saliente-se, como refere Vicente (2000, p. 1), que *“a resiliência é um fenómeno psicológico construído e não é tarefa do sujeito sozinho. As pessoas resilientes contaram com a presença de figuras significativas, estabeleceram vínculos, seja de apoio, seja de admiração. Tais experiências de apego permitiram o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança”*.

Reflexões finais

Falar de desenvolvimento humano implica abordar a existência de uma evolução ao longo da vida e considerar que o indivíduo é um interveniente ativo desse processo, ao não se limitar a reagir passivamente às influências externas. Nesse sentido, o educador é encarado como um sistema em interação com outros sistemas que o alteram, modificam e sobre os quais vai exercer de forma recíproca a sua influência. Tendo em conta estes aspetos, pode deduzir-se que a participação do sujeito em múltiplas atividades e experiências – com a concomitante possibilidade de atualização e de abertura à mudança em relação à sociedade e à sua atividade profissional – leva a que a sua transformação não surja de forma automática, mas sim como um *“crescimento”* flexível e passível de adaptações e reformulações, o qual não é dissociável dos diversos contextos em que está inserido.

Neste enquadramento, pode referir-se que a incapacidade que atualmente os educadores sentem para conseguir adaptar-se às diversas situações emergentes é a responsável pela sua dificuldade em encontrar respostas adequadas e pertinentes, nomeadamente devido a um

sem número de fatores, entre os quais se incluem os de ordem social. De facto, as mutações constantes que têm vindo a ocorrer no sistema educativo provocam nos profissionais um bloqueamento impedindo-os de acompanharem essas mudanças, de modo a poderem agir com coerência face à diversificação com que diariamente são confrontados. Desta forma, a dúvida e os receios em relação à profissão conduzem à necessidade de uma reflexão cada vez maior sobre o seu papel e estatuto social e, também, sobre as condições de trabalho e sobre os próprios objetivos da educação. Por outro lado, a evolução da sociedade implica uma tentativa de evitar a desvalorização da sua autoimagem, o que leva o educador a investir na sua formação de uma forma mais coerente e eficaz, assumindo os seus valores, crenças e conhecimentos mais contextualizadamente; isso pressupõe dominar as situações a que é exposto com mais segurança e controlo dos problemas, sem *“stress”* e sem medo de intervir, de modo a incentivar a sua capacidade de atuação individual, não a limitando a causas internas, mas fazendo, igualmente, a sua atribuição a causas externas.

Por mais crédulos, dogmáticos ou céticos que sejamos, todos nós somos detentores de enormes capacidades que nos permitem questionar a realidade numa companhia permanente que é a dúvida; é esta instância que faz do sujeito um inquiridor nato, levando-o a refletir e a progredir a nível pessoal e profissional. Deste modo, pode dizer-se que é na prática que tudo se conjuga e é posto à prova, pois a maneira como agimos reflete os nossos valores, as nossas atitudes e a sensibilidade que temos em relação a determinadas situações e face às problemáticas com que nos deparamos no âmbito das realidades educativas. Para esse efeito, é importante que o educador aposte no seu autodesenvolvimento, não se acomodando aos condicionamentos que lhe são impostos, a fim de que lhe seja possível dedicar-se ao que é mais relevante, ou seja ao seu imprescindível papel como agente de mudança, afirmando-se, sem medo, através dos valores que defende, os quais devem assentar numa salutar postura resiliente.

Para concluir, saliente-se que a necessidade de compreensão da globalidade do sujeito leva a que consideremos o desenvolvimento humano como um processo iterativo e dinâmico que permite ativar as características resilientes dos indivíduos, assim como a sua capacidade

para se confrontarem consigo próprios. Para isso, consideramos essencial que o educador assuma uma atitude de reflexividade crítica face às suas próprias práticas, construindo permanentemente a sua identidade pessoal e profissional. Nesta perspetiva, a resiliência surge como um campo de investigação bastante útil e positivo, pois

permite entender quais os fatores que tornam cada pessoa mais vulnerável, assim como saber quais os mecanismos que lhe possibilitam – mesmo considerando as situações mais complexas ou adversas – caminhar num sentido que permita aceder a uma personalidade mais harmoniosa e mais saudável.

Referências bibliográficas

- Anthony, E.J. & Kohler, B.J. (ed.). (1987). *The invulnerable child*. New York: Guilford.
- Bonboir, A. (1988). Être enseignant: du projet d'accomplissement personnel au projet vocationnel. In *Actas do V Congresso da A.I.R.P.E.* (pp.102-126). Aveiro: Universidade Aveiro.
- Cavaco, N.A. (2010). *O profissional e a educação especial: Uma abordagem sobre o autismo*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Cavaco, N.A. (2013). *Atitudes parentais e resiliência: as práticas educativas e o desenvolvimento psicológico dos adolescentes*. Cadernos do GREI n.º 2, junho (e-book).
- Cavaco, N.A. (2014). *Minha criança é diferente?* Rio de Janeiro: WAK Editora.
- Combs, A.W. (1965). *The professional education of teachers – a perceptual view of teacher preparation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, pp. 405-416.
- Gehrke, N.L. (1981). A grounded theory study of beginning teacher's role personalization through reference groups. *Journal of Teacher Education*, 32(6), pp. 34-38.
- Glickman, C.D. (1985). *Supervision of instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Jesus, S.N. (2004). *Psicologia da educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lasúita, A. (1989). A life-span framework for adult vocational behavior. *Guidance and Counselling*, 4(5), pp. 15-25.
- McHale, S.M. & Lerner, R.M. (1985). Human development, *Stages of*. In T. Husen & T.N. Postlethwaite (eds.). *The International Encyclopedia of Education*, vol. 4 (pp. 2327-2331) Oxford: Pergamon Press.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1974). *Psychologie de l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Ralha-Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. CIDInE, Aveiro.
- Ralha-Simões, H. (2001). Resiliência e desenvolvimento pessoal. In J. Tavares, J. (ed.). *Resiliência e educação* (pp. 95-113). São Paulo: Cortez Editora.
- Ralha-Simões, H. (2014). *Resiliência e profissionalidade: a competência do professor enquanto contributo para uma nova perspetiva*. Cadernos do GREI n.º 18, julho (e-book).
- Ralha-Simões, H. & Simões, C.M. (1998). Resiliência e tarefas de desenvolvimento: a educação em diferentes etapas da vida. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(2), pp. 345-360.
- Riegel, K. F. (1975). Toward a dialectical theory of development. In K.F. Riegel (ed.). *The development of dialectical operations* (pp. 50-64). Basel: Krager.
- Rutter, M. (1999). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), pp. 626-631.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Maturidade pessoal, dimensões da competência e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Simões, C.M. (1996). *Desenvolvimento do professor e construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Simões, C.M. & Ralha-Simões, H. (1990). *Contextos de desenvolvimento e teorias psicológicas*. Porto: Porto Editora.
- Taboada, N.G., Legal, E.J. & Machado, N. (2006). Resiliência: em busca de um conceito. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16(3), pp. 104-113.
- Tavares, J. & Albuquerque, A.M. (1998). Sentidos e implicações da resiliência na formação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(1), pp. 143-152.
- Vicente, C.M. (2000). *Promovendo a resiliência*. Consultado em 22 de abril de 2014 em <http://www.fundabrinq.org.br/pnc/cc>

Ana Maria Albuquerque*

À LUZ DA RESILIÊNCIA O riso e a perda na educação para a saúde

Resumo: Hoje a resiliência ilumina a saúde e a educação para a saúde e o bem-estar humano, parecendo existirem três abordagens fundamentais, diferentes mas equivalentes, para o seu estudo. São elas a teoria da “*hardiness*”, a teoria do sentido interno de coerência e, por último a teoria da crise. Partindo da avaliação na perspectiva de Kobasa, indicada como holística – pois, para além do controlo (e seu processo) também possibilita obter dados sobre o compromisso (e seu estado) e o desafio (e sua flexibilidade), enceta-se uma reflexão conceptual que procura novos ângulos de análise, mediante a introdução do *riso* e da *perda* como expressões e campos de educação essenciais para compreender a construção positiva da pessoa resiliente.

Palavras-chave: Resiliência; “*hardiness*”; riso; perda; educação para a saúde.

IN LIGHT OF RESILIENCE Laughter and loss in health education

Abstract: Nowadays resilience lightens the health and health and human welfare education. In the study of this concept there appear to be three approaches, different but equivalent: the theory of *hardiness*, the theory of internal sense of coherence and the crisis theory. Starting from the Kobasa’s point of view about evaluation, indicated as holistic – therefore beyond the control (and beyond the process) also providing data about the commitment (and its state), and the challenge (and its flexibility) – we call upon *laughter* and *loss* as expressions and fields of education that are essentials to carry out a reflexive conceptual analysis which aims to understand the positive construction of the resilient person.

Keywords: Resilience; “*hardiness*”; laughter; loss; health education.

***Professora Coordenadora do Instituto Politécnico de Coimbra**

Licenciada em Química (ramo educacional) pela Universidade de Coimbra

Mestre em Química Orgânica pela Universidade de Coimbra

Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro

Introdução: o singular e de âmbito holístico

João Magueijo, na sua lição inaugural, proferida em 2008, ao assumir a cátedra de física teórica no *Imperial College* da Universidade de Londres, referindo-se ao desmentido autor do artigo, publicado na década de 1930, que abriu a *Caixa de Pandora* da variabilidade nas leis da física, sustentou que “(...) *o que levou Dirac a interrogar-se sobre este assunto foi mais do que um saudável ceticismo, foi uma outra questão fundamental: o problema da origem das constantes da natureza*” (2010, p. 3).

Este cientista português, nascido em 1967, licenciou-se na Universidade Nova de Lisboa e doutorou-se na Universidade de Cambridge em 1993, sendo professor catedrático desde 2006 e estando há mais de vinte anos a investigar em Inglaterra. Em 1999, propôs a teoria da velocidade da luz variável (velocidade da luz muito mais elevada no início do universo primitivo) e, subsequentemente, tem vindo a divulgar cientificamente as suas ideias, enfrentando toda a estrutura atual da física e dos físicos, ao afirmar a sua visão, espelhada brilhantemente na referida lição. Tudo isto pressupõe uma clareza de espírito, traduzida por uma perspectiva escandalosa e radical quando afirma que nunca teria “(...) *definido as unidades actuais se não existisse um grande conjunto de dados experimentais (sejam eles as leis de Kepler ou o electromagnetismo de Maxwell) cuja interpretação fica mais simples com as definições que escolhemos*” (Magueijo, 2010, p. 7)

No meu entender, Magueijo – ao percorrer diferentes fenomenologias/perspetivas/quadros de referência da física – aborda a sua teoria e a realidade metafísica, discernindo outras ligações através de observação/experimentação, ou então a partir de perspetivas por definição, procurando uma visão clara, mais simples (incluindo ou não expressões matemáticas que se tornariam mais singelas ou que poderiam revelar-se supérfluas) e alertando também para a necessidade de novos dados experimentais. Por isso, no seu artigo, termina com uma citação do físico Hertz: “*o que vem da experiência pode sempre ser rectificado pela experiência*” (2010, p.8).

A resiliência e o funcionamento psicológico saudável

Após esta breve incursão noutra campo do conhecimento, passo então à reflexão conceptual sobre a resili-

ência, entendendo-a como um constructo uno com um papel essencial enquanto contributo para um funcionamento saudável do ser humano – tomado na sua individualidade – para cujo estudo considero importante evidenciar três perspetivas, diferentes mas equivalentes, designadamente, a de Kobasa/Ouellette – a teoria da *hardiness* ou teoria existencial da pessoa vigorosa, a de Antonovsky – SIC/sentido interno de coerência – e a de gestão de conflitos significativos de Turner e Avison (País Ribeiro, 1999).

Estas três abordagens, hoje estendidas ao desenvolvimento que se prossegue ao longo do ciclo de vida, já estão fundamentadas através de uma fenomenologia experimental/observação. A primeira e a última têm uma base psicossocial e a segunda uma fundamentação eminentemente sociológica. Por outro lado, as duas primeiras são descritas através de três dimensões (respetivamente: 1) desafio, compromisso e controlo; 2) capacidades de significado, de gestão; e 3) capacidades de intervenção) e a terceira abordagem tem uma conceção da saúde e do bem-estar baseada na *teoria da crise*, alicerçada na perspetiva de Erikson. Note-se que tanto Antonovsky (1993) como Turner e Avison (1992) são sociólogos; no entanto, são estes dois últimos investigadores que, fazendo uma revisão dos contributos sociais em situação de *stress* e do seu impacto na saúde do ser humano, estudam e propõem uma orientação para caminhos futuros, ou seja, sugerem que os resultados significativos de razoável sucesso – obtidos nas situações de vida que foram vivenciadas pessoalmente – devem ser considerados como peças-chave para o desenvolvimento do sujeito; distanciam-se assim dos aprofundamentos sociológicos sobre a diversidade, bem como de uma procura de classificação das situações de *stress*. Por outro lado, defendem que, numa perspetiva psicossocial baseada na *teoria da crise*, é necessário concentrar esforços no aprofundamento das resoluções das situações de *stress* pois que estas merecem e exigem considerações sobre o peso da tensão que é efetivamente experienciada pelos indivíduos.

A visão de Kobasa, que entendo que interessa também realçar, é mais abrangente do que a dos autores anteriormente referidos. Além desta, é importante sublinhar, por outro lado, a perspetiva da psicologia social que também está de acordo não só com a posição que

adoto como com a abordagem de Miranda Santos, com quem investiguei, sendo deste ponto de vista que entendo e trabalho a resiliência no momento presente. Assim, fundamentando-me em Kobasa/Ouellette, a minha definição de resiliência é holística, especificando-se através de três temas: 1) atuação confiante (controlo); 2) envolvimento (compromisso); e 3) mudança (desafio). Com efeito, com base na análise de autorregistos, o posicionamento abrangente de Kobasa/Ouellette permite a reflexão sobre a evolução e/ou avaliação de qualquer caso em estudo, abrangendo, não só o significado, a gestão e a intervenção de situações (segundo SIC), mas também a gestão dos conflitos que existirão mais especificamente diferenciados ao longo de toda a vida (Turner & Avison, 1992).

Saliente-se que incluiria a gestão destes conflitos na dimensão do “controlo”, mas também do “compromisso” – tanto no que concerne ao “compromisso pessoal”, como a sua inserção social, como ao “compromisso social”, considerando que existe ainda uma análise referente a uma terceira dimensão, a do “desafio”, que está intimamente ligada à flexibilidade, aspeto esse fundamental no constructo de resiliência. Efetivamente, a subdimensão do “desafio” – que está associada à facilidade com que se consegue exprimir esta realidade utilizando a palavra desafio, a qual designei por “flexibilidade” – traduz esta característica, por exemplo, em circunstâncias relativas ao aprender e mudar, em que o sujeito, ao descentrar-se de si próprio, consegue “ver o positivo no difícil”, sendo disso exemplo, designadamente, a abertura que conse-

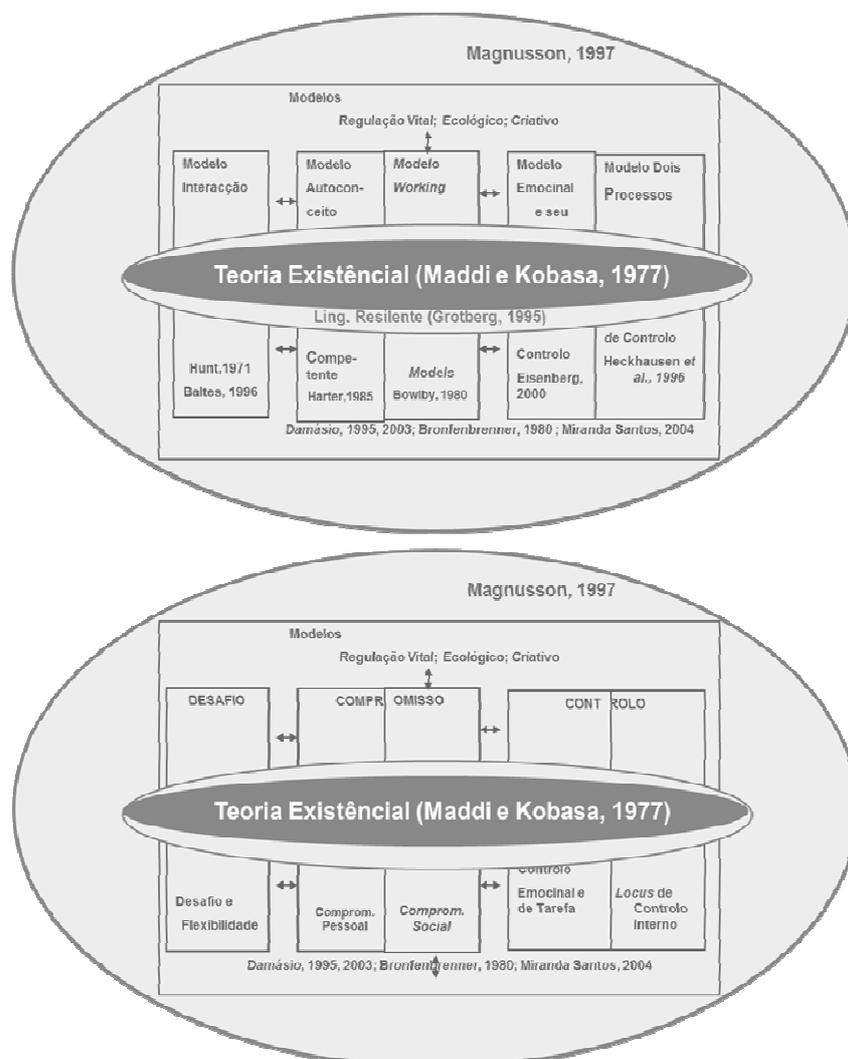


Figura 1. Ilustra-se aqui o modelo acerca do constructo de resiliência que adotei, identificando as dimensões, as subdimensões, as teorias e a investigação que o informam.

guimos ter face a religiões exigentes bem como a ideais ou a perspectivas diferentes das nossas, assim como o facto de conseguirmos mostrar-nos sensíveis, saudavelmente, sem nos desestruturarmos e sem evidenciarmos a necessidade de um controlo quotidiano demasiado estrito. Ora, muitas vezes, isto é alcançado mediante a expressão externa de emoções de fundo sem tensão, relacionadas com a nossa tranquilidade e o nosso bem-estar (Albuquerque, 2005, 2012; Damásio, 1995, 2003).

Tendo trabalhado ao longo da vida a temática da resiliência (não só produzindo e utilizando material pedagógico como sistematizando resultados de autoprojeção) em crianças, junto de jovens adultos e de pessoas mais velhas (Albuquerque, 2005, 2012, 2013), tenho procurado contextualizar uma avaliação deste fenómeno que entendo como essencialmente holística e que, desde 2005, venho a aprofundar no quadro do desenvolvimento curricular em diferentes cursos, lecionados no Instituto Politécnico de Coimbra, em unidades curriculares cuja designação é precisamente *Resiliência*; considero, por isso, pertinente mencionar aqui dois subtemas que presumo que poderão dar um maior equilíbrio ao conjunto de tópicos usualmente abordados com referência a este conceito, nomeadamente, a abordagem do “*humor, riso e resiliência*” e a do “*luto e educação para a perda*”.

O humor, o riso e as emoções positivas sempre estiveram ligados à nova visão que o constructo de resiliência se propunha consubstanciar – surgindo designadamente na história da passagem do espanto de Anthony (1974) face aos “*invulneráveis e invencíveis*” para a posição mais realista acerca da “*resiliência*” tal como a entendem Masten e Garmezy (1985) – sendo este termo associado, por muitos, à vulnerabilidade ou, pelo menos, a uma fragilidade vencedora (*e.g.*, Albuquerque, 2005).

Relativamente ao luto, as abordagens existentes na literatura científica não me parecem protagonizar cabalmente a relevância que, de um modo geral, lhe atribuíam, por exemplo, os estudantes dos nossos mestrados em Educação para a Saúde. No entanto, tendo sido os formadores por eles alertados para a importância desta problemática, foi a partir daí iniciado um trabalho sobre este tema que deu origem a um material que irei posteriormente referir dado considerar que equaciona esta faceta do problema de modo bastante interessante (Craveiro da Costa, 2012).

Humor, riso e resiliência

O riso encanta qualquer um! Podendo ser considerado, juntamente com o humor, um fenómeno essencialmente social e passível de ser associado à resiliência (Jáuregui & Solís, 2012). Nesse mesmo sentido, refira-se que já Grotberg, em 1995, o incluía como um de entre os quinze indicadores que constavam da sua lista de verificação de resiliência.

Jáuregui (2007) e Jáuregui e Solís (2012) definem o humor em termos da sua relação com o riso, entendendo-o como um estado de ânimo associado a diferentes emoções (alegria, satisfação, gratificação, esperança, otimismo, sossego, etc.), em que o humano experiencia ou ativa uma reação muito especial, o “*riso*”, o qual, sendo causa ou reflexo de uma emoção, se encontra entre outras reações que exprimem prazer (descrevendo a indução do eixo de recompensa mesolímbico e do sistema dopaminérgico, entre outros circuitos neuroquímicos).

A este propósito, refira-se Damásio (2000, 2002, 2003, 2010) que conferiu um novo estatuto ao sistema límbico e às emoções que assegurariam duas funções biológicas: a regulação básica da vida – nomeadamente dos estados internos – e a produção de reações específicas para uma determinada indução, dando a conhecer ao grande público uma hierarquização das emoções (e seus percursos neurológicos, nomeadamente a existência específica e o papel dos *estímulos emocionais competentes EEC*). A sua proposta aceita os pressupostos da evolução das espécies, no quadro dos quais as emoções não seriam luxos supérfluos mas algo que asseguraria a preparação do ser biológico para a sobrevivência (vindo associadas aos diferentes níveis de consciência que vão sendo possíveis).

Assim, no ser humano, para além do seu papel para a conservação da vida, as emoções possibilitariam também o acesso à qualidade de vida. Estariam, deste modo, incluídas numa espécie de “*kit*” de sobrevivência, que permitiria o nível da regulação básica da vida mediante padrões de resposta muito simples e estereotipados, concretizados através da disponibilização de mecanismos subjacentes ao que se irá tornar dor e prazer, impulsos e motivações. Nesta regulação homeostática e com sentidos de causalidade, ascendente e descendente, as emoções (e subsequentemente, os sentimentos ou,

ainda acima deles, a razão superior) seriam secundados com padrões de resposta cada vez mais complexos.

De entre as diversas emoções, Damásio, inclui as *de fundo* (bem-estar e mal-estar/ calma e tensão), as *primárias* (alegria tristeza, medo, cólera, surpresa, aversão) e as *secundárias* (vergonha, ciúme, culpa e orgulho), tendo acrescentado, em 2003, também as *emoções secundárias/sociais* que, tendo por base a felicidade e a alegria, se reportariam nomeadamente ao espanto, à admiração, à elevação, à gratidão e ao orgulho.

Neste contexto, quero salientar que o riso do indivíduo induz uma envolvente encantada que é comunicada, recebendo o indivíduo risonho, da sua envolvente, em consequência disso, o empenho e a maior facilidade na tarefa proporcionada na cooperação com o outro. Exemplos disso, em duas fases distintas da vida, são a minha progenitora, com mais de 90 anos, cujo pensamento lógico preservado não dispõe, contudo, de memória, em consequência da doença de Alzheimer, e o mais novo dos meus netos, agora com seis meses. Os dois riem-se com toda a facilidade; o pequenito está-se sempre a rir, quando chegamos perto dele e chamamos a sua atenção e a minha Mãe, que tem muito bom feitio, diz sempre que “*está tudo bem*” e, espontaneamente, sorri quando a apertamos em grandes abraços ou simplesmente sempre que a interpelamos.

No que concerne aos diversos tipos de humor que é possível identificar, Juárez e Solís (2012) referem o humor *positivo* (inofensivo ou paradoxal) e o *negativo* (agressivo ou hostil), aos quais se poderia juntar o *cínico* – de dor e angústia, bem ilustrado pelas esculturas do pintor e escultor Yue Minjun que estão num museu em Berlim. Yue pertence ao *movimento do realismo cínico*, nascido após o massacre de Tiananmen, ocorrido na China em 1989. Na sua obra, este artista assume que as gargalhadas são muitas vezes de dor e de angústia, procurando traduzir o que se está a sentir perante os horrores das tragédias a que humanidade, não raramente, se encontra exposta.

Falando do humor de tipo *positivo*, há o que designei por riso espontâneo e expectável (existente em relações funcionais) que é bem ilustrado pela reação de Kiki, a criança de 7 anos que, em 2010, saiu dos escombros 8 dias após o sismo do Haiti, de braços abertos e a sorrir, não obstante deixar “*lá de baixo*” três dos seus irmãos.

Passado uns dias, surgiram outras imagens suas com o que interpretei como um riso feliz, pois salta e brinca, continuando a manter uma expressão de riso resiliente (pessoal e individual).

Com base numa revisão bibliográfica, referente à investigação e às implicações em educação, Juárez e Solís (2012) propõem seis efeitos do riso (no âmbito *cognitivo, emocional e social*) ou de benefícios do humor *positivo* em resiliência: 1) aumento das emoções positivas; 2) redução das emoções negativas; 3) analgésico; 4) variação de perspetivas – por exemplo, *ver o copo meio cheio versus vê-lo meio vazio*; 5) facilitação no sentido da resolução de problemas, mediante o aumento da flexibilidade e da criatividade; e 6) potenciação da agregação social. De entre eles, sublinho aqui três aspetos, sendo o primeiro ligado ao quarto tópico, a partir da desconstrução proporcionada pela anedota, do não esperado ou paradoxal, que é bem ilustrado pelo “*Dono do Riso*”, o ator e comediante Raul Solnado, que nos proporcionou outrora numerosos momentos de lazer muito bem conseguidos, nomeadamente com a sua interpretação do monólogo “*Tá lá, é o inimigo?*”; o segundo, ligado ao quinto tópico, destaca a criatividade, característica que João Magueijo (2010) realça na cultura inglesa, bem como a flexibilidade, aspeto esse também tão importante na resiliência. Por último, em associação com o sexto tópico, temos ainda a perspetivação do humano como um ser eminentemente sociável, encarada numa visão psicossocial e não apenas exclusivamente sociológica (Miranda Santos, 2004).

O luto e a educação para a perda

“*Como ser feliz com a perda*” é o título do livro elaborado numa unidade curricular do mestrado de Educação para a Saúde do Instituto Politécnico de Coimbra, em 2011. Numa outra edição do mesmo mestrado foi produzido um trabalho muito bem elaborado, intitulado “*O Luto como o vivemos: Educar para a Perda*”, que inclui uma brochura (1) referente a um projeto de intervenção, incluindo temas tais como: “*algumas formas de como se deve ou não falar com as crianças sobre a morte e o luto*” e “*14 mandamentos para o diálogo sobre a morte*”.

Como regista a autora do referido manual (Craveiro da Costa, 2012, p.4), “*(...) acredita-se que reflexões e*

construções baseadas em leituras e debates possam resultar no desenvolvimento da cidadania e da promoção da saúde, a partir da abertura de espaços que possibilitem a inserção da educação para a perda e o cuidado de si e do outro, no contexto da educação para a saúde em meio escolar”.

Este documento, bem fundamentado (bibliográfica e metodologicamente), pode ajudar a entender a resiliência da envolvente e da criança, situando esta última dentro e fora do seu contexto familiar, sendo este enquadramento feito com amorno âmbito de uma educação para a resiliência, pois que se assume que este sentimento possa constituir uma força sadia suscetível de ajudar a transpor o túnel do luto (Craveiro da Costa, 2012).

Nesse sentido, propõe-se o debate entre educadores numa intervenção que utilizou, no quadro de cinco sessões pedagógicas, para além do referido *Manual para Educadores*, a prova projetiva “*Era uma vez*” (Fagulha, 1997). Foram então distribuídos 25 manuais na comunidade educativa (pais, encarregados de educação, professores e amigos) de apoio às sessões que incluam objetivos, material e estratégias/atividades (de sensibilização, concretização e integração), tendo também sido feita uma entrega final de diplomas aos participantes nesta experiência.

As técnicas lúdicas utilizadas com as crianças constituíram uma estratégia muito eficaz com efeito extraordinariamente positivo na partilha dos seus sentimentos, emoções, medos, anseios, preconceitos e até das suas experiências vividas, presumindo-se que terão contribuído, deste modo, para a promoção da educação para a saúde através da abordagem, em contexto educativo, da temática da perda e do luto.

Não deixando de se considerar algumas limitações inerentes ao referido estudo, foi no entanto possível estabelecer a partir daí uma discussão relevante e chegar a algumas conclusões bastante interessantes. Na verdade, seguindo os objetivos traçados na estruturação das sessões (sendo um deles a construção do próprio manual), pode afirmar-se que os resultados obtidos permitiram evidenciar tendências interpretativas que apontam para a importância de se educarem as crianças para lidar adequadamente e de modo resiliente com a perda, tanto mais que, no nível etário da população estudada – por volta dos 7 e 8 anos de idade –, como indica Almeida

(2005), ocorre uma significativa mudança na construção do conceito de morte, a qual coincide com a transição do período pré-operacional para o operacional concreto, numa ótica piagetiana.

Em síntese, é possível afirmar que é indispensável e urgente contribuir no sentido de “(...) *uma “pedagogia da morte” que promova a sua integração como parte da vida, em que o afeto e o bom senso guiem a forma adequada de responder a cada criança, [o que] é indispensável para uma saudável educação para a perda*” (Craveiro da Costa, 2012, p. 30).

Reflexão final

O constructo de resiliência individual parece beneficiar indiscutivelmente do contributo de uma ótica fundamentada na psicologia social, uma vez que para delinear estratégias educativas conducentes à sua promoção é preciso ter em consideração a envolvente dos sujeitos dessa intervenção.

Para ilustrar esta importância, termino servindo-me de uma imagem que utilizei numa tarefa formativa, que designei como “*Dia da Mãe e do Pai*”, a qual apresentava uma menina que, tendo perdido a mãe na guerra, já no orfanato, a desenhou com giz no chão do pátio, aconchegando-se depois num colo que não existe mais quando, em seguida, se deitou, encolhida sobre si e dentro do desenho, deixando, todavia, as suas sandálias de fora do desenho. Agia assim, em obediência ao preceito evidenciador de respeito na cultura oriental que prescreve que se deve proceder deste modo quando se entrar num lugar santo. O AMOR FAZ DO OUTRO SAGRADO!

Quero assim salientar a relevância da envolvente do sujeito na construção da resiliência e a sua conseqüente grande responsabilidade no domínio da educação, como algo que pode desempenhar uma função essencial criando situações para o desenvolvimento salutogéneo, particularmente enquanto o indivíduo não é autónomo ou quando não está saudável e sempre que necessita, muito especialmente, que a envolvente tenha uma iniciativa nessa direção, bem como as respetivas interpretação e ação pedagógico-didática. Isso constituirá também um hino a este papel difícil da envolvente, que a educação tão bem consegue protagonizar (mas de que deve saber retirar-se quando a sua participação já não é necessária).

Também ela o terá de fazer com carinho, justamente porque pode ser assumida como sagrada, o que julgo que a descrição anteriormente referida consegue exprime bastante bem!

Notas:

“Manual para educadores”, com ilustrações produzidas por 18 crianças do 3.º ano do ensino básico (8 rapazes e 10 raparigas) com quem foi realizado o projeto.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, A.M. (2005). *Resiliência: Contributos para a sua conceptualização e medida*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (tese de doutoramento)
- Albuquerque, A.M. (2012). Releitura de “touchpoints” em caminhos para a qualidade da educação: a resiliência na AEPEC. In M.F. Patrício, L. Sebastião, J.M.M. Justo & J. Brito (org.). *Da exclusão à excelência: caminhos organizacionais para a qualidade da educação* (pp. 305-315). Montargil: AEPEC.
- Albuquerque, A.M. (2013). *The different: Look to our oldest people. The resilient puzzle pieces*. Comunicação apresentada no Encontro Internacional da IWE. Coimbra.
- Albuquerque, A.M., Tavares, J. & Ralha-Simões, H. (2004). *A construção de si na construção dos saberes: o “entrar em cena” na escola*. Comunicação apresentada no VIII Congresso da AEPEC.
- Almeida, F. (2005). Lidando com a morte e o luto por meio do brincar: a criança com câncer no hospital. *Boletim de Psicologia*, 123, pp.149-167.
- Anthony, E.J. (1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child. In E. J. Anthony e C. Koupernik (eds.). *The child in his family: Children at psychiatric risk*. New York: Wiley.
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science and Medicine*, 36, p. 725.
- Craveiro da Costa, T. (2012). *O luto como o vivemos: Educar para a perda*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra. (tese de mestrado)
- Damáso, A. (2000). *O sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damáso, A. (2002). *Understanding the tools for the development of a human mind: New views on emotion, consciousness, memory and language*. Comunicação apresentada no Encontro Internacional “Mais Criança”. Lisboa.
- Damáso, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa: As emoções sociais e a neurobiologia do sentir*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damáso, A. (2010). *O livro da consciência: A construção do cérebro consciente*. Maia: Círculo de Leitores.
- Fagulha, T. (1997). “Era uma vez...” *Material e manual*. Lisboa: Cegoc/Tea, 2ª ed..
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Jáuregui, E. & Solís, (2012). El humor y la resiliencia. In A. Forés e J. Grané (ed.). *La resiliencia en entornos socioeducativos* (pp. 58-82). Madrid: Narcea.
- Jáuregui, E. (2007). *El sentido del humor: Manual de instrucciones*. Barcelona: RBA.
- Kobasa, S.C. & Maddi, S.R. (1977). Existential personality theory. In R. Corsini (ed.) *Current personality theories*. Itasca: Peacock.
- Magnusson, D. (1996). Foreword: Towards a development science. In D. Magnusson (ed.). *The lifespan developments individuals: behavioral, neurobiological, and psychosocial perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Magueijo, J. (2010). A anarquia e as leis da física, *Gazeta de Física*, 33(2), pp. 2-8.
- Masten, A.S. & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In B.B. Lahe & A.E. Kazdin (eds.). *Advances in clinical child psychology*. New York: Plenum.
- Miranda Santos, A. (2004). *Indisciplina e educabilidade*. Comunicação nas Primeira Jornadas de Educação da Escola Superior de Educação João de Deus “Violência Escolar e Saúde Infantil”. Lisboa
- Pais Ribeiro, J.L. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: CLIMEPSI.
- Turner, R.J. & Avison, W.R. (1992). Innovations in the measurement of life stress: Crisis theory and the significance of event resolution. *Journal of Health and Social Behavior*, 33(1), *ProQuest*.

Ida Lemos*

CONTEXTUALIZAR A DELINQUÊNCIA JUVENIL Para uma intervenção centrada nos recursos de resiliência

Resumo: A investigação sobre o desenvolvimento de comportamento antissocial na infância e na adolescência tem concluído da incidência de diversos tipos de fatores de risco sociais e familiares e de características individuais, os quais agem cumulativamente na etiologia da perturbação. No presente artigo apresentamos uma revisão da literatura focando tópicos relevantes para entender as variáveis associadas ao envolvimento dos adolescentes num percurso delinvente, assim como os aspetos contextuais e individuais que têm um efeito atenuador ou protetor face ao risco de comportamento antissocial – designadamente, os recursos de resiliência. Para melhor nos situarmos, começamos por descrever sucintamente o enquadramento jurídico português relativo aos menores que cometem atos criminais. Em seguida, discutimos a importância do estudo do constructo de resiliência e a sua aplicabilidade na intervenção junto dos adolescentes em risco psicossocial.

Palavras-chave: Adolescência; delinquência juvenil; resiliência; risco psicossocial; fatores protetores.

CONTEXTUALIZING THE ADOLESCENTS' INVOLVEMENT IN DELINQUENT PATH

Toward an intervention focalized in the effect of resilience resources

Abstract: Research on development of antisocial behavior in childhood and adolescence has concluded of the incidence of different types of social and family risk factors, and of individual characteristics, which act cumulatively in the etiology of this disorder. In this paper we present a review of the literature on the study of the variables that are associated with the adolescents' involvement in delinquent path, as well as the contextual and individual variables that may have a buffering or protective effect on the presence of risk factors for the onset of antisocial behavior – namely, resilience resources. For this, we begin by briefly describing the Portuguese legal framework on minors who commit criminal acts. Then we discuss the importance of studying the resilience construct and his applicability in the intervention with adolescents in psychosocial risk .

Keywords: Adolescence; juvenile delinquency; resilience; psychosocial risk; protective factors .

***Professora Auxiliar da Universidade do Algarve**

Licenciada em Psicologia Clínica pela Universidade de Coimbra
Mestre em Psicologia da Saúde pela Universidade de Liverpool
Doutorada em Psicologia Clínica pela Universidade do Algarve

Introdução

A delinquência é o produto de um processo social dinâmico, envolvendo numerosas variáveis etiológicas e lacunas de nível individual e social. Em última instância, segundo um ponto de vista sociológico, é um sintoma de profunda perturbação socioeconómica e social (Tomovic, 1979). Se o comportamento antissocial é uma característica dimensional que as todas as pessoas podem manifestar em maior ou menor grau e que diz respeito a um vasto espectro de comportamentos que violam as normas sociais e/ou as leis, o termo delinquência é utilizado para referir especificamente os comportamentos antissociais que implicam necessariamente a infração da Lei, podendo resultar em condenação pelo sistema de justiça (Rutter, Giller, & Hagell, 1998).

O significado cultural do termo delinquência juvenil indica que dado comportamento está em contradição com as normas e os valores da cultura dominante na qual uma dada criança ou adolescente vive (Tomovic, 1979). Nesta linha de pensamento, o conceito de delinquência juvenil tem na sua origem uma finalidade reguladora, constituindo uma forma de classificar jovens considerados indesejáveis pela sociedade e de separá-los dos seus pares pró-sociais (Cox, 2002).

Neste artigo centrar-nos-emos numa perspectiva desenvolvimental-contextual da delinquência juvenil. Em primeiro lugar e para melhor nos situarmos face ao estudo das intervenções junto dos menores que cometem delitos considerados crime pela Lei, descreveremos sucintamente o enquadramento jurídico atual face à delinquência juvenil, assim como, os limites etários de responsabilidade criminal segundo um conjunto de países. Abordaremos posteriormente algumas questões empíricas e éticas relacionadas com a intervenção junto dos menores que cometem delitos criminais.

Num segundo momento focar-nos-emos no estudo dos fatores de risco psicossocial, identificados na literatura como estando associados à gênese e manutenção do comportamento antissocial, assim como na identificação dos fatores protetores de envolvimento dos adolescentes em risco num percurso delinquencial – os recursos de resiliência. Finalmente serão referidos os contributos de alguns autores para o estudo do constructo de resiliência e discutida a sua relevância para a prevenção da delinquência juvenil.

A regulamentação face aos menores que cometem delitos criminais

O aumento da regulamentação internacional relativa ao tratamento das crianças e a criação de regulamentação específica face à prevenção e ao tratamento da delinquência juvenil é ilustrada na *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*, que através do documento “*Regras de Beijing*” (ONU, 1985), estabelece as *Regras Mínimas para a Administração de Justiça Juvenil*, no qual é salientada a “*necessidade de promoção do bem-estar do jovem e da sua família*” (ponto 1.1.), com a concomitante atenção a ser dada a “*medidas positivas que envolvam a mobilização total de todos os recursos possíveis, incluindo a família, voluntários e outros grupos comunitários, assim como escolas e outras instituições comunitárias*” (ponto 1.3.). Posteriormente, as “*Diretrizes de Riade*” (ONU, 1990) constituíram a regulamentação para a *Prevenção da Delinquência Juvenil*, da qual salientamos as seguintes recomendações: a) “*(...) o foco de qualquer programa de prevenção deverá ser o bem-estar das pessoas jovens desde a sua mais tenra infância*” (ponto 4), e b) “*a necessidade e a importância do desenvolvimento de políticas de prevenção da delinquência, do estudo sistemático e da elaboração de medidas (...)*” (ponto 5).

No que diz respeito à regulamentação portuguesa atual, é pressuposto da Reforma do Direito de Menores que os menores que cometem atos criminais carecem de uma intervenção de cariz educativa a cargo do sistema de justiça: “Quando é o próprio menor a pôr em causa, através do seu comportamento, os valores jurídicos essenciais da comunidade traduzidos nas normas penais, justifica-se a intervenção do Estado com a finalidade de o educar para o direito e para os valores fundamentais da vida em sociedade, por forma a que ele interiorize aqueles valores e normas básicas essenciais à vida em comunidade (...).” (MJ / MTS, 1999, pp. 300-305). Assim, são abrangidos pela Lei Tutelar Educativa os jovens no grupo etário dos 12 aos 16 anos que cometam um ato considerado crime pela Lei Penal. Ou seja, embora as ofensas cometidas possam não ser sancionáveis pelo direito penal quando são cometidas por jovens cuja idade é menor que a idade de responsabilidade criminal (neste caso, os 16 anos) é dada ao Estado a possibilidade de intervir, de forma a avaliar sobre a adequação do

controle ou da supervisão parental e das necessidades de educação e de proteção do menor.

A idade considerada para imputação de responsabilidade criminal varia segundo os países e segundo as jurisdições. No entender de Negreiros (2001), a partir do início do século XX, as medidas de reabilitação, tratamento e reeducação constituíram o aspeto mais relevante na justiça de menores, manifestando-se a emergência deste modelo de reabilitação através da implementação dos tribunais de menores em vários países.

A intervenção na delinquência juvenil e mais especificamente, *“o tipo e a natureza das medidas adoptadas neste domínio é, em larga medida, determinado pelas concepções jurídico-legais prevalecentes num dado momento sócio histórico, as quais não são imunes à influência relativa das orientações e filosofias gerais de ressocialização do indivíduo delinquente”* (Negreiros, 2001, p. 120). Assim, consoante refere o autor, seria incauto supor que a aplicação de medidas de controlo de um fenómeno social como a delinquência juvenil poderia ser determinada exclusivamente pelos progressos obtidos na investigação científica e ainda, que tais regulamentações estejam devidamente fundamentadas nas concepções teóricas e empíricas vigentes sobre o desenvolvimento humano.

Uma questão que é frequentemente ignorada – embora seja relevante quer do ponto de vista académico quer social – é a de que as tomadas de decisão sobre a responsabilidade social e legal dos menores não são suficientemente fundamentadas, não só no que concerne ao conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil, como no que respeita ao conhecimento dos seus contextos sociais e culturais (Rutter *et al.*, 1998). Tal explicará, pelo menos parcialmente, a significativa variabilidade entre países relativamente à idade de responsabilidade criminal (1). Por exemplo, na Irlanda, em Singapura, no Liechtenstein e na Suíça, a responsabilidade criminal tem início a partir dos 7 anos de idade, na Escócia e na Irlanda do Norte aos 8 anos, em Malta e na Jordânia aos 9 anos, em Inglaterra e no País de Gales aos 10 anos, no Canadá, na Grécia, na Holanda e na Turquia, aos 12 anos, na França aos 13 anos, na Áustria, na Bulgária, na China, na Alemanha, na Hungria, na Itália, na Rússia e no Japão, aos 14 anos, na Dinamarca, na Finlândia e na Suécia aos 15 anos, na Espanha e na Polónia

aos 16 anos, na Costa Rica e nas ilhas Fidji aos 17 anos e na Bélgica, no Luxemburgo, no Peru, na Síria e na Roménia aos 18 anos. Relativamente aos Estados Unidos, vários estados não estipulam uma idade mínima específica, de acordo com a qual um jovem seja transferido de um tribunal juvenil para um tribunal adulto, mas nos casos em que existe uma idade mínima, esta varia entre os 10 e os 16 anos de idade. Por sua vez, países com federações compreendendo vários estados autónomos, como é o caso da Austrália e dos Estados Unidos da América, apresentam variações entre Estados no que respeita à idade de responsabilidade criminal (Rutter *et al.*, 1998). Estas informações sugerem que a idade atribuída para responsabilidade criminal se encontra longe de ser uma matéria consensual e que, o desenvolvimento económico dos países parece não ser um indicador de menor utilização de medidas legais punitivas com os mais jovens. A menor capacidade das crianças e dos adolescentes, comparativamente aos adultos, em pensar nas consequências a longo prazo dos seus atos, em refletir sobre os efeitos dos seus comportamentos, particularmente se estes causarem danos a outros, merece que se adote uma abordagem prudente no que se refere à aplicação do conceito de responsabilidade criminal aos mais jovens. Assim, um argumento favorável ao aumento da idade de responsabilidade criminal apoia-se no pressuposto de que a exposição da criança ao sistema de justiça não lhe é benéfico pela estigmatização social a que fica sujeita.

A intervenção na delinquência juvenil

A intervenção na delinquência juvenil baseia-se na premissa de que, para que se possa remover os fatores de risco para o comportamento antissocial ou incrementar a resistência a estes, é necessária a adequada identificação dos indivíduos e dos contextos de risco (Lemos, 2010). A pertinência da intervenção junto de adolescentes em risco depende pois da escolha de quando e de como intervir. No entanto qualquer decisão neste âmbito depende da análise das circunstâncias de risco e das necessidades do menor (Mulvey, Arthur & Reppucci, 1993).

A investigação sobre o comportamento antissocial na adolescência

A investigação sobre o comportamento antissocial na adolescência têm contribuído para um aumento

substancial no conhecimento sobre as suas causas e sobre os fatores que influenciam a sua perpetuação na vida adulta. Os resultados destes estudos contribuíram para que as teorias sobre a delinquência baseadas numa única dimensão de fatores causais tenham vindo a perder consistência. Na verdade, a versatilidade e o polimorfismo que caracteriza o percurso delinquential tem tornado difícil a identificação clara dos mecanismos subjacentes ao seu desenvolvimento (Mulvey *et al.*, 1993; Negreiros, 2001).

Se os resultados dos estudos criminológicos têm consistentemente identificado variáveis criminológicas que caracterizam, no global, o comportamento delinquent, como sejam, a preponderância de jovens do sexo masculino comparativamente ao sexo feminino, a tendência para o início da atividade delinquent se situar por volta dos 14 anos e ainda, a propensão para o pico dos comportamentos antissociais se situar por volta dos 17-18 anos (Moffit, 1993), no entanto, estas variáveis são insuficientes para explicar o quer o início, quer a persistência da atividade criminal. Inúmeros outros fatores de risco têm sido identificados, nomeadamente, o abuso de substâncias, uma história familiar de comportamentos de alto-risco, a falência da supervisão parental, expectativas parentais negativas em relação ao adolescente, castigos parentais inconsistentes ou excessivamente severos, os conflitos familiares, a violência doméstica, a falta de investimento escolar, o insucesso escolar, a imaturidade emocional, a socialização com pares antissociais e ainda, a presença de comportamentos disruptivos na infância precoce. Por sua vez, Wasserman e Seracini (2001) referem como variáveis criminogêneas sociofamiliares, a criminalidade paterna, a dimensão da família, os problemas mentais maternos, a criança ter sido sujeita a colocação familiar, competências parentais pobres e a violência doméstica, destacando-se como fator de risco elevado a falência da parentalidade.

Muitos dos estudos realizados neste âmbito (*e.g.*, Agnew, 2003; MacCrystal, Higgins & Percy, 2006), apoiam uma conceptualização sócio ecológica da delinquência juvenil, a qual sugere que esta é multideterminada pela inter-relação recíproca e dinâmica das características do indivíduo e dos sistemas sociais chave destes jovens (a família, o grupo de pares, o contexto esco-

lar e o contexto comunitário mais vasto). Nesta linha de pensamento, na presença de risco psicossocial, importa identificar fatores protetores face ao envolvimento num percurso antissocial.

Se concebemos o desenvolvimento de comportamento antissocial na adolescência como uma consequência da presença elevada de fatores de risco ou adversidade psicossocial continuada e também de baixa frequência de fatores protetores, a prevenção do comportamento antissocial e especificamente, da delinquência juvenil, deverá merecer igualmente o estudo dos recursos individuais e contextuais destes jovens (Lemos, 2010).

A este propósito, Barnoski (1997) indicou como fatores individuais protetores face ao comportamento delinquent, ser do sexo feminino, apresentar um nível intelectual acima da média, uma orientação pró-social (isto é, normas sociais interiorizadas), apresentar um temperamento resiliente para lidar com situações adversas e a vinculação a elementos da família e a adultos prossociais do contexto extrafamiliar. A nível contextual, referiu o autor, importa que as famílias, as escolas e as comunidades apresentem expectativas claras e regras consistentes no que diz respeito aos comportamentos pró-sociais dos jovens. Convém referir que, para que estas expectativas positivas e regras consistentes possam ter impacto junto das crianças ou adolescentes, estas devem ser transmitidas por adultos significativos e por grupos sociais com os quais a criança estabeleça vínculos relacionais fortes.

LeBlanc (1998) colocou algumas questões éticas que interessa referir, relativamente às intervenções preventivas e à identificação de possíveis infratores juvenis. Assim, idealmente, não deveriam ser feitos programas de prevenção nem classificação de adolescentes delinquentes, pelo risco de etiquetar inadequadamente sujeitos ou grupos da população. No entanto, consoante refere o autor, não existe atualmente uma solução ética adequada para este problema. A solução prática será estudar e melhorar medidas e procedimentos que permitam reduzir a identificação de falsos-positivos e de falsos-negativos. Nesta ordem de ideias, ressalvamos que toda a intervenção precoce junto dos grupos de risco deve enquadrar-se em pressupostos científicos e éticos adequados.

Uma outra questão diz respeito aos possíveis efeitos estigmatizantes dos programas de prevenção secundária para delinquentes juvenis. Embora tal problema não se coloque aos programas de prevenção primária, por estes serem universais por natureza, nem aos programas de prevenção terciária, porque nestes casos a estigmatização decorrente da intervenção do sistema de justiça não pode ser evitada, a prevenção secundária pode levar a estigmatização decorrente da identificação de subgrupos de potenciais delinquentes. No entanto, LeBlanc (1998) sublinha que a estigmatização de crianças enquanto potenciais delinquentes tem sido evitada pela maioria dos programas de prevenção, ao proporem ao público-alvo objetivos desenvolvimentais para as intervenções. A título de exemplo, encontramos programas centrados na identificação e prevenção de maus-tratos na criança (e.g., Eckenrode *et al.*, 2001), e ainda, programas de prevenção na parentalidade em populações minoritárias (e.g., Spoth *et al.*, 2003).

Encontramos, grosso modo, dois pontos de vista vigentes na literatura contemporânea sobre as intervenções na delinquência juvenil. Por um lado, estudos criminológicos de cariz governamental, em que os programas de intervenção/prevenção junto das crianças e adolescentes que cometem atos antissociais encontram a sua razão de ser na necessidade de proteção social e jurídica dos cidadãos em geral. Como exemplo, referimos as investigações levadas a cabo sob a tutela do *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention*, nos EUA, de que é exemplo o *Study Group on Serious and Violent Juvenile Offenders* (Loeber, Farrington & Waschbusch, 1998). Estes autores defendem que a importância de atender a crianças que estejam em risco de cometerem delitos de forma continuada e/ou grave advém da necessidade em identificar e possivelmente intervir, antes da acumulação de ofensas múltiplas e portanto, antes que estas se tornem delinquentes crónicos.

Por outro lado, autores com preocupações de cariz social defendem que o contexto político, socioeconómico e familiar em que se nasce, influenciam grandemente as oportunidades de cada indivíduo no seu percurso de vida (e.g., Yakub, 2002). Assiste-se aqui à necessidade de perspetivar o período da infância como um determinante da saúde psicossocial a longo prazo. Esta linha de pensamento protecionista em relação à infância, que

também nós defendemos, preconiza que a responsabilidade pelos comportamentos antissociais das crianças e dos adolescentes deverá ser imputada de forma partilhada ao Estado, à sociedade civil e à família.

Delinquência juvenil e resiliência

Olsson e outros (2003) definem resiliência como um processo dinâmico de adaptação a um contexto de risco, o que implica uma interação entre uma amplitude de fatores de risco e fatores protetores individuais e sociais, que funcionam como mediadores no processo de resiliência, influenciando o resultado adaptativo num dado momento do desenvolvimento do indivíduo. No que diz respeito ao estudo dos recursos de resiliência nos adolescentes que cometem delitos criminais, encontramos resultados divergentes. Alguns estudos referem uma presença de índices elevados de perturbações psicopatológicas em amostras de adolescentes delinquentes (e.g., Robertson *et al.*, 2004). Born, Chevalier e Humblet (1997), num estudo realizado com uma amostra significativa de adolescentes a cumprir medidas de internamento sob tutela do Sistema de Justiça juvenil, concluíram que a resiliência, que os autores definiram como a presença de relações afetivas estáveis, ausência de um diagnóstico psiquiátrico e uma boa adaptação à instituição de reinserção, é um fenómeno raro nestes adolescentes.

No entanto, os resultados de um estudo realizado por Tolan (1996) indicaram que os adolescentes com comportamento delinvente tendem a se auto percecionarem como saudáveis e como resilientes, de forma idêntica aos adolescentes caracterizados como pró-sociais. Também Ungar (2008) defendeu que a investigação sobre o processo da resiliência enquanto construção social preconiza uma relação não hierárquica e não ecológica entre o risco e os fatores protetores, a qual é modelada pelos diversos contextos culturais, políticos e sociais. Assim, importa ter em conta a perspetiva construtivista do autor que defende que o discurso social dominante não reflete a forma como a resiliência é expressa pelos indivíduos, pelas famílias e pelas comunidades. Assim, advoga os indivíduos possuem forças seletivas ou competências que os ajudam a sobreviver na presença de adversidade e podem autoavaliar-se como resilientes apesar de não serem considerados como tal segundo a cul-

tura dominante. Este ponto de vista é importante porque tem em conta a pluralidade de significados que os indivíduos atribuem aos acontecimentos de vida e a forma se definem como resilientes.

Conclusão

Se o estudo dos fatores de risco para o comportamento antissocial na adolescência tem concluído sobre a sua multifatorialidade, todavia, é importante que, ao invés de nos centrarmos exclusivamente nas vulnerabilidades destes jovens, quer a investigação, quer a delimitação de programas de prevenção e de intervenção abranja também os fatores protetores ou recursos de resiliência, para que as intervenções sejam uma fonte de suporte e de oportunidades para a aquisição ou desenvolvimento de competências. Consoante afirmaram Werner e Smith (1992), o desenvolvimento é dinâmico, integra uma dimensão temporal e afeta uma variedade de esferas de funcionamento. Da mesma forma, também a resiliência

deve ser perspectivada de forma temporal, abrangente e os recursos a serem fomentados devem incluir diferentes áreas do comportamento interpessoal dos adolescentes (como sejam a capacidade de empatia e de autocontrolo). Uma abordagem centrada nos recursos de resiliência deverá enfatizar a construção das competências e capacidades individuais que facilitam uma negociação bem-sucedida do indivíduo face ao risco contextual.

Notas

(1) A idade limite de responsabilidade criminal implica que o jovem deixe de estar sujeito a procedimentos judiciais e a tribunais que lidam especificamente com as questões do direito de menores. Os jovens passam a estar abrangidos pelo *Direito Penal*, embora na maioria destes países a legislação considere a possibilidade de modificações legais, com vista a atender às questões dos jovens adultos que cometem ilícitos criminais (Rutter *et al.*, 1998).

Referências bibliográficas

- Agnew, R. (2003). An integrated theory of the adolescent peak in offending. *Youth & Society*, 34(3), pp. 263-299. DOI: 10.1177/0044118X02250094
- Barnoski, R. (1997). *Evaluating early intervention in Washington State Juvenile Courts: A Six-month Progress Report*, retrieved June 2014 from http://www.wsipp.wa.gov/ReportFile/986/WSipp_Evidence-Based-Juvenile-Offender-Programs-Program-Description-Quality-Assurance-and-Cost_Full-Report.pdf
- Born, M., Chevalier, V. & Humblet, I. (1997). Resilience, desistance and delinquent career of adolescent offenders. *Journal of Adolescence*, 20(6), pp. 679-694. DOI: 10.1006/jado.1997.0119
- Cox, P. (2002). Race, delinquency and difference in Twentieth Century in Britain. In P. Cox & H. Shore (eds.). *Becoming delinquent: British and European youth (pp. 1650-1950)*. Hampshire: Ashgate Publishing.
- Eckenrode, J., Zielinski, D., Smith, E., Marcynyszyn, L.A., Henderson, C.R., Kitzman, H., *et al.* (2001). Child maltreatment and the early onset of problem behaviors: Can a program of nurse home visitation break the link? *Development and Psychopathology*, 13, pp. 873-890. DOI: 10.1177/1077559507301839
- LeBlanc, M. (1998). Screenning of serious and violent juvenile offenders. In R. Loeber & D.P. Farrington (eds.). *Serious & violent offenders. Risk factors and successful interventions* (pp. 167-196). California: Sage Publications.
- Lemos, I.T. (2010). Risco psicossocial e psicopatologia em adolescentes com percurso delinquente. *Análise Psicológica*, 28(1), pp. 117-132.
- Loeber, R., Farrington, D. P., & Waschbusch, D. A. (1998). Serious and violent juvenile offenders. In R. Loeber & D. P. Farrington (eds.). *Serious & violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 13-29). London: Sage Publications.
- MacCrystal, P., Higgins, K. & Percy, A. (2006). Brief report: school exclusion drug use and delinquency in adolescence. *Journal of Adolescence*, 29(5), pp. 829-836. DOI: 10.1016/j.adolescence.2006.05.006

- Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade (1999). *Reforma do direito de menores*. Lisboa: Edições Ministério da Justiça.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescent-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), pp. 674-701.
- Mulvey, E.P., Arthur, M.W. & Reppucci, N.D. (1993). The prevention and treatment of juvenile delinquency: A review of the research. *Clinical Psychology Review*, 13, pp. 133-167.
- Negreiros, J. (2001). *Delinências juvenis: Trajetórias, intervenções e prevenção*. Lisboa: Notícias Editorial.
- Olsson, C.A., Bonda, L., Burnsb, J.M., Vella-Brodrickc, D.A. & Sawyerd, S.M. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, pp.1–11.
- O.N.U. (1985). United Nations standard minimum rules for the administration of juvenile justice ("The Beijing Rules"), retrieved June 2014 from <http://www.un.org/documents/ga/res/40/a40r033.htm>
- O.N.U. (1990). *United Nations Guidelines for the prevention of juvenile delinquency (The Riyadh Guidelines)*, retrieved June 2014 from <http://www.un.org/documents/ga/res/45/a45r112.htm>
- Robertson, A., Dill, P., Husain, J. & Undesser, C. (2004). Prevalence of mental illness and substance abuse disorders among incarcerated juvenile offenders in Mississippi. *Child Psychiatry and Human Development*, 35(1), pp. 55-74. DOI:10.1023/B:CHUD.0000039320.40382.91
- Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. (1998). *Antisocial behaviour by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spoth, R., Gyll, M., Chao, W. & Molgaard, V. (2003). Exploratory study of a preventive intervention with general population African American families. *Journal of Early Adolescence*, 23(4), pp. 435-468. DOI:10.1177/0272431603258348
- Tolan, P. (1996). How resilient is the concept of resilience? *Community Psychologist*, 29(4), pp.12-15.
- Tomovic, V.A. (1979). *Definitions in sociology: Convergence, conflict and alternative vocabularies*. Ontario: Diliton Publications.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38, pp. 218-235. DOI: 10.1093/bjsw/bcl343
- Wasserman, G. A., & Seracini, A. M. (2001). Family risk factors and Interventions. In R. Loeber & D. P. Farrington (eds.), *Child delinquents: Development, intervention and service needs* (pp. 165-190). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Werner, E.E. & Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Yaqub, S. (2002). Poor children grow into poor adults: harmful mechanisms or over-deterministic theory. *Journal of International Development*, 14, pp. 1081-1093. DOI: 10.1002/jid.951

Mary Rangel ¹Carolina Silva Sousa ²

RESILIÊNCIA, SAÚDE E EDUCAÇÃO

Uma revisão de literatura das publicações periódicas brasileiras de 2009-2013

Resumo: Partindo da motivação para verificar a literatura brasileira recente, no período de 2009 a 2013, dando uma particular atenção aos enfoques temáticos da *resiliência e saúde*, assim como da *resiliência, saúde e educação*, realizou-se, neste estudo, uma revisão narrativa de artigos disponibilizados na Scientific Electronic Library Online (SciELO), de amplo alcance no que concerne a periódicos qualificados. Nesse sentido, foi feita uma análise integrativa das publicações periódicas localizadas, orientada por indagações preliminares que instigaram a revisão, da qual se destacam a escassez e o carácter incipiente de artigos que contemplem, de modo articulado, *resiliência, saúde e educação*, verificando-se, também – entre vários outros aspetos comuns nos diversos contributos teóricos e conceituais – que a resiliência é em geral entendida na perspetiva da interação entre fatores intrapsíquicos e ambientais, predominando, assim, um entendimento interacionista e multifatorial; complementarmente, nota-se também que este conceito ainda está em processo de construção teórico-prática, recomendando a continuidade e o aprofundamento de pesquisas neste âmbito .

Palavras-chave: Resiliência; saúde; educação; revisão de literatura; publicações periódicas brasileiras .

RESILIENCE, HEALTH AND EDUCATION

A literature review of Brazilian periodicals published from 2009 to 2013

Abstract: This study conducted a narrative review of articles available on the *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) – aiming a broad range of qualified journals – from the motivation for checking the recent Brazilian literature in the period 2009-2013, giving particular attention to thematic approaches on *resilience and health*, as well as on *resilience, health and education*. An integrative analysis of the articles was done, guided by preliminary inquiries that instigated the revision. The review allows us to conclude that articles that address, in an articulated way, *resilience, health and education*, are still in an incipient state. Among other common aspects in the theoretical and conceptual contributions, it was also being found that resilience is usually understood from the perspective of the interaction between intra-psychic and environmental factors, therefore, being predominant an interactional and multi-factorial understanding of the resilience concept, which is still in a theoretical and practical construction process, recommending the deepening of the research in this field .

Keywords: Resilience; health; education; scientific literature; Brazilian scientific reviews.

¹**Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**
Titular na área de aprendizagem da Universidade Federal Fluminense
Doutorada em Educação pela Universidade Federal Fluminense
Pós-doutorada em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

²**Professora Coordenadora aposentada da Universidade do Algarve**
Investigadora do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora
Mestre em Activação do Desenvolvimento Psicológico pela Universidade de Aveiro
Doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho

Introdução

A resiliência tem sido um tema que tem vindo a receber crescente atenção em vários campos do conhecimento, pelo seu interesse na identificação e compreensão de fatores, processos e efeitos e também dado o seu potencial no que concerne às contribuições humanas, sociais e epistemológicas com relevantes possibilidades de aplicação nas áreas da saúde e da educação, acreditando-se na importância da articulação dessas áreas pelo benefício mútuo que poderão propiciar.

A fim de contribuir nesse sentido, a formulação deste estudo foi orientada pelo propósito de rever artigos, disponibilizados na *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), publicados no Brasil em anos recentes (2009 a 2013) sobre resiliência, com enfoque temático em *saúde* e em *saúde e educação*.

Do ponto de vista metodológico, seja pela delimitação e pelo seu alcance de publicações, seja pelo tipo de busca e de análises, este artigo caracteriza-se por ser um ensaio teórico, baseado num estilo de revisão narrativa, não assumindo portanto o protocolo completo de revisão sistemática, embora seja realizada uma análise integrativa dos artigos selecionados. Nesse estilo de processo revisivo, seguiram-se os procedimentos conformes com a conceção apresentada por Cordeiro (2007).

É oportuno lembrar a abrangência da Biblioteca SCIELO, que constituiu a base da opção de busca que foi adotada. Entre as suas características, incluem-se as conexões para as bases LILACS e MEDLINE, além de outras, reunindo, por outro lado, mais de trezentos (300) periódicos, tanto na área das ciências da saúde como na das ciências humanas, constituindo-se portanto como uma ampla fonte de pesquisa de produções académicas.

O encaminhamento metodológico – realizado com o apoio de três bolsiros em *Iniciação Científica* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – utilizou, no processo seletivo dos artigos, os seguintes critérios de inclusão: artigos de autores brasileiros, publicados entre os anos 2009 a 2013, sendo definidos os descritores *resiliência e saúde* e *resiliência, saúde, educação*, considerando-se os termos exatos ou afins que estavam presentes no *título*, no texto do *resumo* ou nas *palavras-chave* de cada uma das publicações. Partindo desse critério de seleção, foi possível incluir vinte e seis (26) artigos, sendo excluídos outros doze (12).

Foram então realizadas, em duas etapas, as análises do texto completo dos artigos incluídos: a primeira das quais consistiu numa análise descritiva sintética de cada artigo e numa ulterior análise integrativa do seu conjunto, procurando-se depois responder às seguintes questões que motivaram a revisão:

- **Qual a incidência de artigos na sequência cronológica de 2009 a 2013, com enfoque em *resiliência e saúde* e em *resiliência, saúde e educação*, disponibilizados na base SCIELO?**
- **Quais aplicações temáticas da resiliência?**
- **Que focos temáticos são recorrentes em mais de um artigo?**
- **No âmbito temático da *resiliência e saúde*, que doenças ou disfunções específicas são contempladas?**
- **No conjunto de artigos, que elementos comuns predominantes da conceção de resiliência podem ser percebidos?**
- **No conjunto de artigos, quais os elementos comuns que os caracterizam – quanto aos seus propósitos, metodologia e resultados – que podem ser evidenciados?**

Dos vinte e seis (26) artigos selecionados, vinte (20) situavam-se no enfoque temático em *resiliência e saúde* e seis (6) no em *resiliência, saúde e educação*. Com enfoque em *resiliência e saúde*, numa gradação dos anos de publicação (2009 a 2013), incluem-se, designadamente, Fortes, Portuguez e Argimon (2009); Sória, Bittencourt, Menezes, Sousa e Souza (2009); Menezes, Lopes e Delvan, (2010); Berlancieri, Beluci, Silva e Gasparelo, (2010); Resende *et al.* (2010); Ribeiro e Gualda, (2011); Norte *et al.* (2011); Pizeta e Loureiro (2012); Gaioli, Fugerato e Santos (2012); Cevada, Cerqueira, Moraes, Santos, Pompeu e Deslandes (2012); Cabral e Levandowski (2013); Andrade, Muniz, Lange, Schuwartz e Guanilo (2013); Freitas e Mendes (2013); Rodrigues, Barbosa e Chiavonte (2013); Fontes e Brandão (2013).

Com enfoque em *resiliência, saúde e educação*, incluem-se, em sequência cronológica, Silva (2009); Peltz, Moraes e Carlotto (2010); Fajardo, Minayo e Moreira (2010); Sanches e Rubio (2011); Chrispino e Gonçalves (2013). Observa-se, portanto, uma diferença

quantitativa de dezanove (19) artigos com enfoques em *resiliência e saúde*, para apenas cinco (5) artigos cuja abrangência temática agrega *resiliência, saúde e educação*. Tendo em atenção o propósito e as indagações deste estudo, apresenta-se, em seguida, a análise integrativa dos artigos.

Embora não se tenha realizado a metanálise recorrendo a cálculos estatísticos, é possível estabelecer, de acordo com as indagações iniciais que conduziram este estudo, vetores de análise integrativa relativos aos aspetos considerados no enfoque em *resiliência e saúde* e em *resiliência, saúde e educação*.

Incidência de artigos na sequência cronológica 2009-2013 disponibilizados na SCIELO

No que respeita ao enfoque em *resiliência e saúde*, encontraram-se, no período de 2009 a 2013, vinte (20) artigos, numa distribuição equilibrada de número de publicações na sequência desses anos. Quanto ao enfoque em *resiliência, saúde e educação*, no decurso dos anos de 2009 a 2013, o número foi também equilibrado, verificando-se uma menor incidência apenas em 2012.

Assim, do ponto de vista quantitativo, considerando os enfoques temáticos, pode afirmar-se o que já havia sido constatado na fase de busca e seleção de artigos quanto à menor incidência no âmbito temático que envolve concepções, fatores e efeitos salutares da resiliência em associação com questões educacionais. Aliás, essa menor frequência de produções sobre resiliência na área de educação é um aspeto que já tinha sido observado em estudos como os de Fajardo, Minayo e Moreira (2010).

Aplicações temáticas da resiliência

Neste vetor de análise, quando se focaliza a *resiliência* em ligação com a *saúde*, as temáticas abordadas incluem questões relativas à família (Silva, Lacharité, Silva, Lunardi, & Lunardi Filho, 2009), ao idoso (Fortes, Portuguez e Argimon, 2009; Resende *et al.*, 2010; Gaio-li, Fugerato e Santos, 2012), ao trabalho (Belancieri, Beluci, Silva e Gasparelo, 2010; Ribeiro, Mattos, Antonelli, Canêo & Goulart Junior, 2011), ao desporto (Cevada, Cerqueira, Moraes, Santos, Pompeu & Deslandes, 2012; Fontes & Brandão, 2013), à gravidez na adolescência (Ribeiro & Gualda, 2011), à saúde do migran-

te (Freitas & Mendes, 2013), à resiliência associada a ações terapêuticas no âmbito da psiquiatria e da psicologia (Menezes, Lopez & Delvany, 2010; Norte *et al.*, 2011; Cabral & Levandovski, 2013) e, finalmente, à resiliência no quadro da enfermagem e da oncologia (Sória, Bittencourt, Menezes, Sousa & Souza, 2009).

Relativamente ao enfoque da resiliência em *saúde e educação* encontram-se aplicações temáticas relativas à gestão de uma faculdade de medicina (Silva, 2009), à resiliência em estudantes (Peltz, Moraes & Carlotto, 2010), à resiliência no quadro da educação escolar (Fajardo, Minayo & Moreira, 2010, 2013), à resiliência e ao desporto enquanto ferramentas educacionais (Sanches & Rubio, 2011), bem como à resiliência em ligação com a violência na escola (Chrispino & Gonçalves, 2013).

Focos temáticos recorrentes em mais de um artigo

No âmbito da *resiliência e saúde*, são recorrentes como focos temáticos em mais de um artigo: a resiliência no caso da família (Silva, Lacharité, Silva, Lunardi & Lunardi Filho, 2009), do idoso (Fortes, Portuguez & Argimon, 2009; Resende *et al.*, 2010), do trabalho (Berlancieri, Beluci, Silva & Gasparelo, 2010; Ribeiro, Mattos, Antonelli, Canêo & Goulart Junior, 2011), do desporto (Cevada, Cerqueira, Moraes, Santos, Pompeu & Deslandes, 2012; Fontes & Brandão, 2013), das ações terapêuticas em psiquiatria e psicanálise (Menezes, Lopes & Delvan, 2010; Norte *et al.*, 2011; Cabral & Levandovski, 2013), com uma frequência de dois (2) artigos no que concerne à família, ao trabalho e ao desporto, e de três (3) artigos no caso das ações terapêuticas em psiquiatria e psicologia, assim como no que respeita à resiliência aplicada a questões relacionadas com o idoso.

No enfoque em *resiliência, saúde e educação*, apenas o contexto da educação escolar foi *locus* recorrente em três (3) artigos, sendo um (1) deles o de Chrispino e Gonçalves (2013) e os outros dois (2) dos mesmos autores embora publicados em anos diferentes (Fajardo, Minayo & Moreira, 2010; 2013). É também oportuno observar, nos limites do alcance teórico e metodológico deste estudo, que o desporto foi o único tema encontrado em comum nos dois enfoques (*resiliência e saúde* e *resiliência, saúde e educação*).

Doenças ou disfunções específicas contempladas no enfoque de *resiliência e saúde*

No enfoque em *resiliência e saúde* foram contempladas doenças ou disfunções específicas referentes ao cancro (Sória, Bittencourt, Menezes, Sousa & Souza, 2009; Andrade, Muniz, Lange, Schwartz & Guanilo, 2013), à *alopecia areata universal* (Menezes, Lópes & Delvan, 2010), à saúde mental (Ribeiro, Mattos, Antonelli, Canêo & Goulart Junior, 2011), à *diabetes mellitus* (Tavares, Barreto, Lodetti, Guerreiro, Silva & Lessmann, 2011), à depressão (Pizeta & Loureiro, 2012), à doença de Alzheimer (Gaioli, Fugerato & Santos, 2012), à ansiedade (Cevada, Cerqueira, Moraes, Santos, Pompeu & Deslandes, 2012) e ao *burnout* (Rodrigues, Barbosa & Chiavante, 2013). No enfoque em *saúde e educação*, os artigos focalizaram conceitualmente os efeitos salutareos da resiliência, embora não mencionassem doenças específicas.

Propósito, estilo metodológico e resultados

De acordo com as indagações preliminares – e considerando as especificações que se apresentam na análise descritiva – procurou-se, na análise conjunta dos artigos, evidenciar características comuns que possibilitassem compreender, integradamente, aspetos do seu propósito e do estilo de abordagem metodológica utilizada.

Dos vinte (20) artigos incluídos no enfoque em *resiliência e saúde*, dezesseis (16) constituem-se como estudos empíricos e quatro (4) como estudos teóricos. No conjunto de estudos empíricos encontram-se, nomeadamente, os de Silva, Lacharité, Silva, Lunardi, e Lunardi Filho (2009); Fortes, Portuguez e Argimon (2009); Menezes, Lópes e Delvan (2010); Berlancieri, Beluci, Silva e Gasparelo (2010), Resende e outros (2010); Ribeiro e Gualda, D. (2011); Tavares, Barreto, Lodetti, Guerreiro, Silva e Lessmann (2011); Norte et al (2011), Pizeta e Loureiro; Gaioli, Fugerato e Santos (2012); Cevada, Cerqueira, Moraes, Santos, Pompeu e Deslandes (2012), Andrade, Muniz, Lange, Schwartz e Guanilo (2013), Freitas e Mendes; Rodrigues, Barbosa e Chiavante; e, finalmente, o de Fontes e Brandão (2013).

No campo temático da *resiliência, saúde e educação*, há um equilíbrio entre as abordagens empírica e teórica. Dos seis (6) artigos com abordagem metodológica empírica, o de Silva (2009) apresenta-se como uma

pesquisa avaliativa, efetuando uma análise qualitativa de depoimento dos sujeitos estudados; por seu turno, o de Peltz, Moraes e Carlotto (2010) é desenvolvido a partir de dados empíricos submetidos a tratamento estatístico e o de Sanches e Rubio (2011) utiliza a entrevista, focalizando-se nas histórias de vida dos sujeitos. Dos três (3) estudos teóricos, os de Fajardo, Minayo e Moreira, (2010; 2013) e o de Chrispino e Gonçalves (2013) caracterizam-se, todos eles, como sendo ensaios baseados em revisões de literatura.

Portanto, constatou-se que, no conjunto dos artigos, existe uma predominância significativa de estudos empíricos em relação aos estudos teóricos, sendo propósito comum a estes estudos empíricos verificar fatores, processos e efeitos da resiliência em sujeitos, bem como nas circunstâncias consideradas significativas para os propósitos da investigação, predominando o uso de testes e escalas padronizadas, já submetidos a validação. Por outro lado, os estudos teóricos aproximaram-se na sua intencionalidade do mapear da literatura na esfera do seu âmbito temático de interesse, a fim de analisar os contributos e astendências conceituais e paradigmáticas, assim como as lacunas ou o carácter ainda bastante incipiente dos estudos existentes.

Elementos comuns, predominantes, da concepção *deresiliência*

Quanto à concepção de resiliência, observa-se que – tanto no que se refere ao enfoque em *resiliência e saúde*, como no em *resiliência, saúde e educação* – a tónica incide na consideração de atitudes positivas decorrentes de fatores intrapsíquicos que favoreceriam o enfrentamento de adversidades e as possíveis transformações dos sujeitos no sentido de os tornarem mais fortalecidos pelo desafio, concorrendo portanto de modo significativo, para a sua saúde, qualidade de vida e bem-estar subjetivo. Predomina também a tomada em consideração do carácter relacional e interativo da resiliência, o qual parece ser favorecido por fatores sociais decorrentes de atitudes da família ou dos grupos de apoio de que os indivíduos dispõem.

A singularidade que é possível evidenciar nos estudos que se incluem no enfoque em *resiliência, saúde e educação* é a referência ao potencial da escola e da ação dos docentes no desenvolvimento da resiliência, sendo,

em geral, também levada em conta a resiliência dos próprios professores como um fator relevante desse desenvolvimento junto dos alunos, introduzindo assim mais um contributo da perspectiva relacional, por oposição a uma concepção individualista.

Foi ainda possível destacar, como aspetos predominantes nos vários estudos, a dissociação que, em geral, é estabelecida entre a resiliência e uma concepção de invulnerabilidade – entendida como atitude definitiva, imutável, de superação de todas as intempéries da vida cotidiana – uma vez que se admite também que o sujeito resiliente não é alguém infalível nem está isento de eventuais dificuldades de superação quando confrontado com a adversidade.

Finalmente, observa-se, no conjunto de contributos conceituais, que existe um entendimento concomitante da resiliência como produto e como processo. Além disso, quando é perspectivada sobretudo enquanto produto, em geral são enfatizados os fatores intrapsíquicos e ambientais geradores de modos de perceber, sentir e agir face às situações de adversidade; por outro lado, se é focalizada como processo, considera-se a possibilidade de desenvolvimento e estímulo da resiliência através da ação coerente e persistente da família, de grupos de apoio, assim como da escola e dos docentes, reconhecendo-se ainda a possibilidade de resultar do estímulo proporcionado em reação às situações adversas, as quais promoveriam nos sujeitos mudanças significativas que os iriam fortalecer.

Parece por isso legítimo observar que a concepção de resiliência como produto e como processo é algo que ainda está em construção e que tem um potencial significativo no que concerne ao seu aprofundamento em pesquisas futuras, que deverão ser conduzidas numa perspectiva que articule contributos teóricos e conceituais no âmbito temático da *saúde e educação*, destacando-se, ainda, a importância de se dar maior atenção às investigações que contemplem a escola e o desenvolvimento

processual da resiliência, tanto em alunos, como nos próprios professores.

Comentário conclusivo

A análise integrativa dos artigos revistos neste estudo propicia salientar o valor da continuidade de investigações que ampliem e consolidem a compreensão de fatores, processo e efeitos da resiliência de modo a melhor poder considerar vetores de investigação que associem elementos de expressão pessoal a elementos do ambiente e às circunstâncias que envolvem os sujeitos resilientes, tornando assim mais abrangentes e multifocais as possibilidades de discussão teórica e empírica, numa ótica interacionista.

Outra perspectiva de alargamento do campo de pesquisa é a que procura de uma focalização mais ampla dos efeitos sociais da resiliência, agregando-a a atitudes como a de respeito por valores como a diversidade, a autonomia dos sujeitos, a liberdade, a democracia ou os direitos humanos, entendendo-os como fatores que desempenham um papel essencial na saúde social, uma vez que se opõem a discriminações e preconceitos – bem como à consequente rejeição do outro –, os quais se assumem como “*vírus*” que contaminam o corpo orgânico e o corpo social.

Nesse sentido, ao concluir este estudo, não queremos deixar de sublinhar aqui a nossa proposta de que a resiliência seja assumida tendo em consideração a sua relevância como fator de saúde social, devendo para tal ser focalizados os seus efeitos, não só nos indivíduos e nos grupos, mas também tendo em vista a sua repercussão mais ampla na sociedade pois que, como defende Boris Cyrulnik, para que se torne possível ao indivíduo retomar, de modo resiliente, o seu processo de desenvolvimento, após ter enfrentado a adversidade, não basta intervir a nível individual, sendo indispensável agir sobretudo sobre a própria cultura que o configura.

Referências bibliográficas

- Andrade, F., Muniz, R., Lange, C., Schwartz, E., Guanilo, M. (2013). Perfil sociodemográfico e econômico dos sobreviventes ao câncer segundo o grau de resiliência. *Texto, Contexto, Enfermagem*, 22(2), pp. 476-484.
- Belancieri, M., Beluci, M., Silva, D. & Gasparelo, E. (2010). *Estudos de Psicologia*, 27(2), pp. 227-233.
- Cabral, S. & Levandowski, D. (2013). Resiliência e psicanálise: aspectos teóricos e possibilidades de investigação. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 16(1), pp. 42-45.
- Cevada, T., Cerqueira, L., Moraes, H., Santos, T., Pompeu, F. & Deslandes, A. (2012). Relação entre esporte, resiliência, qualidade de vida e ansiedade. *Revista de Psicologia Clínica*, 39(3), pp. 85-90.
- Chispino, A. & Gonçalves, D. (2013). Políticas públicas sistêmicas para a redução da violência: a visão de futuro e a resiliência. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(1), pp. 821-838.
- Cordeiro, A. (2007). Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*, 34(5), pp. 428-431.
- Fajardo, I., Minayo, M. & Moreira, C. (2010). Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. *Revista Ensaio*, 69(18), pp. 761-774.
- Fajardo, I., Minayo, M. & Moreira, C. (2013). Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica. *Revista Educação & Sociedade*, 122(34), pp. 213-224.
- Fontes, R. & Brandão, M. (2013). A resiliência no âmbito esportivo: uma perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano. *Revista Motriz*, 19(1), pp. 151-159.
- Fortes, T., Portuguese, M., & Argimon, J. (2009). A resiliência em idosos e sua relação com variáveis sociodemográficas e funções cognitivas. *Estudos de Psicologia*, 26(4), pp. 455-463.
- Freitas, C. & Mendes, A. (2013). A resiliência da saúde migrante: itinerários terapêuticos plurais e transnacionais. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 40(21), pp. 69-92.
- Gaioli, C., Fugerato, A. & Santos, J. (2012). Perfil de cuidadores de idosos com doença de Alzheimer associado à resiliência. *Texto, Contexto, Enfermagem*, 21(1), pp. 150-157.
- Menezes, M., Lopez, M., & Delvan, J. (2010). Psicoterapia de criança com alopecia areata universal: desenvolvendo a resiliência. *Revista Paidéia*, 46(20), pp. 261-267.
- Norte, C., Souza, G., Pedrozo, A., Mendonça-de-Souza, A., Figueira, I., Volchan, E. & Ventura, P. (2011). Impacto da terapia cognitivo-comportamental nos fatores neurobiológicos relacionados à resiliência. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38(1), pp. 43-45.
- Peltz, L., Moraes, M. & Carlotto, M. (2010). Resiliência em estudantes do ensino médio. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), pp. 87-94.
- Pizeta, F. & Loureiro, S. (2012). Adversidades e resiliência no contexto da depressão materna: estudos de casos comparativos. *Estudos de Psicologia*, 29(Supl.), pp. 727-735.
- Resende, M., Ferreira, A., Naves, G., Arantes, F., Roldão, D., Sousa, K. & Abreu, S. (2010). Envelhecer atuando: bem-estar subjetivo, apoio social e resiliência em participantes de grupo de teatro. *Fractal: Revista de Psicologia*, 22(3), pp. 591-608.
- Ribeiro, A., Mattos, B. Antonelli, C., Canêo, L. & Goulart Junior, E. (2011). Resiliência no trabalho contemporâneo: promoção e/ou desgaste da saúde mental. *Psicologia em Estudo*, 16(4), pp. 623-633.
- Ribeiro, P. & Gualda, D. (2011). Gestação na adolescência: a construção do processo saúde-resiliência. *Revista da Escola Anna Nery*, 15(2), pp. 361-371.
- Rodrigues, R., Barbosa, G. & Chiavonte, P. (2013). Personalidade e resiliência como proteção contra o burnout em médicos residentes. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 37(2), pp.245-253.
- Sanches, S. & Rubio, K. (2011). A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. *Educação e Pesquisa*, 37(4), pp. 825-842.
- Silva, M., Lacharité, C., Silva, P., Lunardi, V. & Lunardi Filho, W. (2009). Processos que sustentam a resiliência familiar: um estudo de caso. *Texto, Contexto, Enfermagem*, 18(1), pp. 92-99.
- Silva, R. (2009). Avaliação do processo de gestão na implantação de processos inovadores na faculdade de medicina de Marília: aspectos de resiliência docente e discente. *Revista Avaliação*, 14(2), pp. 471-485.
- Sória, D., Bittencourt, A., Menezes, M., Sousa, C. & Souza, S. (2009). Resiliência na área de enfermagem em oncologia. *Acta Paulista de Enfermagem*, 22(5), pp.702-706.
- Tavares, B., Barreto, F., Lodetti, M., Guerreiro, D., Silva, V. & Lessmann, J. (2011). Resiliência de pessoas com diabetes mellitus. *Texto, Contexto, Enfermagem*, 20(4), pp. 751-756.

Maria de Lourdes Cró¹Lívia Andreucci²

RESILIÊNCIA E PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Um estudo com crianças brasileiras socio, cultural e economicamente desfavorecidas*

Resumo: O presente trabalho tem como objectivo estudar a importância da resiliência e da psicomotricidade e o seu respectivo impacto na aprendizagem de crianças desfavorecidas em idade pré-escolar, particularmente expostas a factores pessoais e sociais adversos. Nesse sentido, apresenta-se um projecto desenvolvido numa região do Brasil (Botucatu), no âmbito do qual se recorreu ao *Modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico*, a actividades de psicomotricidade padronizadas e facilmente reproduzíveis, e, no que concerne à resiliência, ao programa *Strong Start Pré K*. Foram igualmente aplicados como instrumentos de avaliação os testes *WeBest*, na área da resiliência – particularmente focalizada neste artigo –, e o *Inventário Portage*, na área da psicomotricidade. Pretendeu-se avaliar a eficácia dos referidos programas de intervenção quando utilizados em conjunto e enquanto forma de promover a activação de comportamentos resilientes nas crianças deste nível de educação. São finalmente aqui evidenciadas algumas das principais implicações deste estudo, as quais sugerem a necessidade de se proceder a alterações no processo ensino/aprendizagem, bem como, a conveniência de se efectuarem mudanças nas avaliações e nas intervenções no sentido da obtenção do sucesso educativo e da promoção da resiliência em crianças em idade pré-escolar.

Palavras-chave: Resiliência; psicomotricidade; intervenção educativa; ensino/aprendizagem.

RESILIENCE AND PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT IN PRESCHOOL EDUCATION

A research report about their impact in disadvantaged Brazilian children

Abstract: The aim of this study is to analyse the importance of resilience and of psychomotor development and their impact in the learning of disadvantaged preschool children that are exposed to adverse social and personal factors; we intend also to assess the efficiency of an intervention program based jointly in psychomotor development's activation and resilience. Therefore, a project, developed in a region of Brazil (Botucatu), is presented, where a *Psychological Development Activation Model* was used in association with standardised and easily replicable psychomotor exercises, and with the *Strong Start Pre K* resilience program. The assessment instruments employed here were the *WeBeST Test* for resilience – that is discussed in this paper –, and the operational *Portage Inventory Test* for psychomotor development evaluation. The results show that there was an evolution in resilience among children in the group that participate in this program. In fact, at the end of the intervention, most of the children had improved their resilience capacity, they were more able to deal with learning situations, and they showed a better control of their emotions. Some implications of this research were analysed, suggesting that changes in the teaching/learning process – as well as in testing and intervention planning – are needed, in order to achieve educational success in preschool children .

Keywords: Resilience; psychomotor activities; educational intervention; teaching/learning.

*As autoras não seguem o novo acordo ortográfico.

¹**Professora Coordenadora Principal do Instituto Politécnico de Coimbra
(Equiparada a Professora Catedrática)**

Investigadora do CIDInE – Centro de Investigação e Difusão Educacional
Doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade de Aveiro

²**Directora Pedagógica do Instituto Educativo Professor Eurípedes Barsanulfo**

Investigadora do CIDInE – Centro de Investigação e Difusão Educacional
Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro

Competências pessoais, sociais e emocionais e desenvolvimento integral da personalidade

Ansiedade, medo, insegurança, agressividade, barreiras emocionais, *bullying*, raiva, alegria, surpresa e tristeza fazem parte do nosso dia-a-dia, a partir da infância até à idade adulta. No entanto, é desde a mais tenra idade que podemos aprender a lidar com as nossas próprias emoções e com as dos outros, assim como a ver o mundo sob diferentes pontos de vista, o que nos poderá ajudar a ter uma maior qualidade de vida, uma melhor saúde e um maior sucesso pessoal e profissional, metas essas que constituem um dos mais importantes desafios que se colocam no século XXI.

Ora, como aliás provam certos estudos sobre *inteligência emocional* é certo que o desenvolvimento das competências sociais e emocionais, aliado ao desenvolvimento cognitivo, constitui a chave para o sucesso escolar e para a nossa realização pessoal ao longo da vida (Meyer & Damásio, 2009).

Ser competente é ter a capacidade para aplicar conhecimentos e atitudes, a habilidade para utilizar o conhecimento a fim de chegar a um propósito, a capacidade de utilizar conhecimentos e habilidades adquiridos para o exercício profissional, a capacidade de mobilizar saberes como o *saber-fazer*, *saber-ser*, *saber-agir* e, por fim, a capacidade para a resolução de problemas. Neste enquadramento, uma competência pessoal é um conjunto integrado e estruturado de saberes a que o indivíduo terá de recorrer e que necessita de saber utilizar para a resolução efectiva de várias tarefas com que é defrontado ao longo da sua vida, tendo consciência crítica das suas potencialidades e recursos, bem como dos constrangimentos psicossociais em que se contextualiza a sua acção, a fim de poder concretizar projectos nas várias dimensões em que está envolvido e em que interfere durante a sua existência (Cró, 2006; Cró, Andreucci & Pereira, 2009).

É do conhecimento geral que as emoções afectam o modo como aprendemos e que as relações *afectuosas* são a base para uma educação duradoura, de tal modo que importantes competências podem ser ensinadas em simultâneo com os conteúdos. As pesquisas mostram igualmente que os efeitos positivos obtidos através do desenvolvimento dessas competências sociais na *performance* académica trazem não só benefícios para a saúde

do corpo como uma melhoria ao nível da auto-imagem, do auto-conceito e da auto-estima, além de proporcionarem bem-estar físico e mental e de estarem na base de uma cidadania responsável, sendo, por isso, essenciais ao sucesso ao longo da vida, pois que permitem a prevenção do risco de má adaptação, das relações fracassadas, da violência interpessoal, do abuso de substâncias e, muitas vezes, da própria infelicidade (Zins, Walberg & Weissberg, 2004).

Efectivamente, como já refere a OMS, a saúde é um recurso da vida diária, já não sendo passível de ser apenas considerada como a simples ausência de doença, mas constituindo antes um estado de bem-estar físico, psicológico e social do ser humano. É neste contexto que a psicomotricidade surge directamente relacionada com a área da educação, da saúde e do bem-estar e que todos estes aspectos caminham unidos na procura do equilíbrio pleno do ser humano que tem como objectivo promover o desenvolvimento integral da sua personalidade (Hensius, 2010).

A resiliência: do enfrentar da adversidade à ressignificação da própria vida

Segundo Hensius (2010), Bowlby foi o primeiro autor a usar o termo resiliência em sentido psicológico, conceito esse já antes utilizado na física. Ele também define a resiliência como sendo uma qualidade não fixa que mudaria segundo o período de vida e as circunstâncias, consoante o tipo de trauma e o modo como a pessoa o vivencia, mas também de acordo com os factores histórico-culturais quem envolve, o sujeito.

É um processo dinâmico, que constitui uma simbiose entre o interior e o exterior do indivíduo, num contexto social, resultando da interacção de vários microsistemas (família, escola, amigos) e macrosistemas (comunidade, crenças, ideologias, valores e costumes, meios de comunicação, situação económica e sistema educacional), na perspectiva do modelo de desenvolvimento bioecológico de Bronfenbrenner. É neste enquadramento que a resiliência leva a uma metamorfose do indivíduo em que este aprende com a experiência vivida e tira lições de vida e para a vida (Bronfenbrenner & Morris, 1987; Portugal, 1992).

Manciaux (2003) destaca a definição da *Foundation pour l'Enfance* (Paris) que trata a resiliência como a ca-

pacidade de uma pessoa – ou de um grupo – para se desenvolver e para se conseguir projectar no futuro, apesar dos acontecimentos desestabilizadores, de condições de vida difíceis e de traumas que, por vezes, assumem certa gravidade.

Esta resiliência consistiria pois na capacidade que os indivíduos denotam para, individualmente ou em grupos, resistirem às situações adversas de modo a conseguirem lidar com as situações difíceis sem perderem o equilíbrio inicialmente existente. Pode ser desenvolvida e adquirida ao longo das diferentes etapas do ciclo de vida, a partir das relações que o sujeito estabelece com o seu meio, parecendo ser fortalecida com o desenvolvimento do auto-conceito e da auto-estima, contribuindo então para que o indivíduo se torne mais forte, mais eficaz e apto a colaborar para uma sociedade menos violenta.

Em todas as definições deste conceito a que tivemos acesso aparecem as noções de adversidade, trauma, *stress*, doença e situação desfavorável ou vulnerabilidade. A partir daí, são muitas vezes equacionados, para os compreender, os factores de protecção internos inerentes ao próprio indivíduo ou os ligados com a família e o ambiente a que o sujeito resiliente recorre para encontrar forças para enfrentar as situações críticas e sair fortalecido e mesmo responsável pelo seu destino, o que não raramente é conseguido através de um ressignificado da sua própria vida.

Educação pré-escolar e psicomotricidade

A UNESCO propõe como modelo de educação o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser, aspectos esses reputados essenciais para que o indivíduo formule os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si próprio como deve agir nas diferentes circunstâncias e adversidades da vida, a fim de conseguir ter relacionamentos saudáveis e, também, para que possa haver uma consequente transformação pessoal que redunde em prol da cidadania.

A escola tem um papel mais amplo que o de transmitir conhecimentos académicos. Na verdade, ela não é apenas um espaço onde se ensina e se aprende, mas é – principalmente nesta era da globalização e da informação – um espaço de formação humana de pessoas em

que cabe aos professores ajudar as crianças a compreender o seu papel na sociedade, através de novas atitudes e estratégias, a fim de que estas possam enfrentar a realidade contemporânea.

Na perspectiva de Barros (2008) a psicomotricidade expressa-se numa acção educativa integrada, através da linguagem e dos movimentos naturais e espontâneos da criança, de forma consciente e intencional, que a ajudam a reencontrar o caminho da comunicação consigo mesma e com os outros, além de lhe conferirem o poder de transformar o mundo em seu redor.

É por meio do movimento que ocorrem as reacções de origem interoceptivas, propioceptivas e exteroceptivas e é através da educação pelo movimento (educação psicomotora) – nos seus aspectos orgânicos, motores e psicológicos – que ocorre a formação do carácter e o desenvolvimento da capacidade de resolução de tarefas da vida quotidiana que permitem à criança viver em harmonia com o seu corpo, com os outros e com o ambiente que a rodeia, favorecendo o desenvolvimento dos gestos, dos movimentos e a capacidade de percepção, desenvolvendo o equilíbrio, estimulando a confiança em si, atenuando os bloqueios que interferem na aprendizagem escolar, favorecendo o aperfeiçoamento da força de vontade, da tomada de decisão e da perseverança e, por último, estimulando a criatividade, a tolerância e a aceitação dos desafios com responsabilidade (Cró, 2006).

Para Hensius (2010), a psicomotricidade estimula os vínculos que a criança estabelece com as outras pessoas e objectos, através das suas acções, constituindo uma disciplina que tem como objecto de estudo o corpo e suas manifestações. O que interessa à psicomotricidade é a construção do corpo na integração das dimensões motora-instrumental (esquema corporal), emocional-afectiva (necessidades, conflitos vinculares, proibições, símbolos e marcas inconscientes) e prático-cognitiva (conhecimento do próprio corpo e seu alcance no espaço e no tempo), onde corpo e psiquismo formam uma totalidade, sendo o indivíduo construído com base nos vínculos e relacionamentos com os outros sujeitos, dentro de um contexto social em determinado enquadramento histórico; efectivamente, ao interagir, a criança dá sentido às experiências vividas (Pinto, 2008).

O direito de brincar na infância foi instituído pelo artigo nº 31 da *Convenção dos Direitos da Criança* na

ONU, em 1989, e garante à criança a possibilidade ao descanso, ao tempo livre, a participar em actividades de jogos e recreação apropriados à sua idade e a usufruir livremente da vida cultural e artística (Cohen, Faria & Magna, 2010).

Ora, é através das brincadeiras que a criança desenvolve a sua psicomotricidade e se relaciona com o meio em seu redor, através da acção do seu próprio corpo, localizando-se no tempo e no espaço, o que lhe permite melhorar a sua qualidade de vida e bem-estar, além de elaborar e resolver situações conflituosas que fazem parte do seu dia-a-dia. Ao interagir com um adulto, em actividades previamente planeadas e devidamente registadas, a criança aprende a falar e a interiorizar valores, conceitos e papéis sociais, apropria-se do repertório cultural do qual faz parte, fortifica-se enquanto indivíduo e afirma a sua existência enquanto ser social.

O bem-estar de uma criança depende da qualidade da educação de infância que lhe é dada; por conseguinte, uma educação de qualidade deve ser centrada na criança, nos seus interesses, necessidades e, sobretudo, ter em conta o seu nível de desenvolvimento. A própria OCDE defende que a qualidade dos programas educacionais só se encontra garantida se existirem, simultaneamente, uma base político-legal de sustentação, boas infra-estruturas, recursos humanos de competência elevada, uma proporção adulto-criança adequada, interacções adulto-criança positivas, um currículo programado de acordo com os interesses e necessidades das crianças, a promoção da interacção criança-criança, além de um planeamento e replaneamento frequente de actividades para o grande grupo ou para o trabalho individualizado e respectiva observação/avaliação, seja do desenvolvimento das crianças, seja da acção da educadora e também da participação das famílias e da comunidade em que a criança se insere.

Ora, como é do conhecimento comum, cada criança é uma personalidade única, sendo o seu desenvolvimento o resultado de múltiplas influências: da espécie, da cultura, do momento histórico, do grupo social e das características individuais de cada uma. Por outro lado, os primeiros anos de vida são de extrema importância para a criança, uma vez que o desenvolvimento da inteligência, da afectividade e das relações sociais se manifestam em ritmos acelerados e, ao mesmo tempo, são determi-

nantes para o seu futuro. Quaisquer perturbações – não detectadas e não tratadas de maneira adequada – poderão diminuir consideravelmente as suas capacidades futuras. (Alves, 2008; Hensius, 2008).

Neste contexto, podemos defender que o desenvolvimento integral do indivíduo implica não só o desenvolvimento do nível cognitivo, físico, afectivo e social, mas também o incentivar de capacidades que ajudem a criança a saber lidar com as adversidades, mesmo que estas não sejam entendidas em termos dramáticos mas, tão somente, estejam ligadas às mudanças que fazem parte do quotidiano mas que, não obstante, exijam constantes esforços de adaptação da sua parte.

Contributos de um estudo para activação da resiliência conduzido no Brasil

A nível de educação, já se começam a evidenciar programas promotores da resiliência e da psicomotricidade, bem como uma procura de indicadores de uma vida saudável, em diversas fases da vida, da infância à idade adulta. Destacaremos aqui, um programa que focalizou não só a resiliência como a psicomotricidade em crianças em idade pré-escolar, de meio sócio, cultural e economicamente desfavorecido, residentes na cidade de Botucatu, no Brasil. Na pesquisa referida - foram utilizados tanto o programa *Strong Start* (2008) como o *Modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico* (Cró, 2006; Cró, Pereira & Andreucci, 2008; Cró, Andreucci & Pereira, 2009), o qual entende a psicomotricidade como promotora da aquisição de competências pessoais, sociais e emocionais. A educação centrada na criança, que é um dos pressupostos deste modelo, preconiza ainda que esta pode e deve desenvolver as suas potencialidades através de uma intervenção e de uma abordagem metodológica que considere as suas especificidades, tanto ambientais como individuais.

Com base neste modelo de activação, foi elaborado na cidade de Botucatu, no *Núcleo Joanna De Ângelis*, um projecto para “*educar e incluir*” cujo objectivo era diminuir as consequências das dificuldades apresentadas pelas crianças desfavorecidas, apoiar e interagir com as famílias e aumentar as possibilidades de evolução dessas crianças para que pudessem vir a estar integradas na vida em sociedade (Andreucci, 2007; Andreucci, Pereira, Cró & Rocha, 2009).

Frequentemente, as crianças pertencentes a classes desfavorecidas não usufruem das mesmas oportunidades para o desenvolvimento pessoal, escolar e laboral, o que gera, naturalmente, o seu insucesso educativo. Assim, quando não se consegue atingir os objectivos propostos, não existe apenas um tipo de insucesso escolar; este reparte-se pelo insucesso centrado na escola, quando a criança não se encontra preparada para este desafio, pelo insucesso centrado na família e na sociedade para além do insucesso centrado na criança (Macedo, Andreucci & Montelli, 2004).

Para uma mudança efectiva desse quadro, foram utilizadas técnicas de informação e comunicação, condizentes com a comunidade visada, para divulgação de informações cruciais. Assim, estruturou-se uma rotina diária com actividades planeadas – quer pela professora, quer pela criança – que foram incluídas no *currículum* escolar e analisadas no final de cada dia, em grandes ou pequenos grupos, num ambiente instrucional favorável que dispunha de meios adequados para desenvolver cada uma das habilidades envolvidas nas tarefas.

Estabeleceu-se, então, um plano de investigação onde as áreas da psicomotricidade e da resiliência surgiram integradas, na perspectiva do *Modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico*, a fim de verificar se esta forma de intervenção promove de facto o desenvolvimento global, alargando o campo de conhecimento que o sujeito pode experimentar num determinado momento do seu desenvolvimento, por forma a ultrapassar dificuldades sentidas ao longo do percurso.

Opções metodológicas, sujeitos envolvidos e instrumentos utilizados

O estudo, previamente realizado no Brasil por Andreucci (2007), teve como objectivo promover a resiliência e a psicomotricidade em 151 crianças brasileiras – divididas num grupo experimental e grupo controlo, de ambos os sexos, com idades entre os 3 e os 5 anos –, através da aplicação do programa *Strong Start* (2008) e do *Modelo da Activação do Desenvolvimento Psicológico*, através da psicomotricidade, procurando também contribuir para avaliar a eficácia desses programas.

Este estudo longitudinal, de tipo *quasi-experimental*, envolveu um grupo experimental (que foi submetido ao *Programa Strong Start Pre K* para a avaliação da resili-

ência) e um grupo controlo (não submetido ao programa), tendo sido realizadas medidas pré e pós-teste em ambos os grupos antes (pré-teste) e depois (pós-teste) da manipulação da variável independente.

No que concerne aos dados aqui apresentados, procura-se analisar os resultados obtidos, quanto à psicomotricidade, das crianças do grupo experimental que tiveram actividades psicomotoras, através de um programa pré-estabelecido, comparando-os com os das crianças do grupo controlo que não efectuaram essas actividades.

Nesse sentido, evidenciam-se as avaliações dos grupos mediante a utilização do *Inventário Portage*. Convém salientar que a psicomotricidade não é uma actividade obrigatória nas escolas brasileiras (foi implementada apenas em Curitiba e na cidade de São Paulo); todavia, o grupo experimental da cidade de Botucatu seguiu um programa de psicomotricidade desde 2000, o qual foi relatado por Andreucci (2007) na sua investigação de mestrado.

Sexo	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Idade						
3	10	14,3	19	23,5	29	19,2
4	19	27,1	34	42,0	53	35,1
5	41	58,6	28	34,6	69	45,7
Total	70	100	81	100	151	100

Tabela 1 – Distribuição da amostra segundo a idade e o sexo

Participaram no estudo crianças provenientes de famílias desfavorecidas e expostas a factores pessoais e sociais adversos, tais como desnutrição, *stress* familiar, ambientes domésticos e de estimulação empobrecidos, apresentando dificuldades de aprendizagem específicas, quer ao nível da percepção visuo-motora, quer ao nível da integração do esquema corporal e da linguagem, mas que foram submetidas às mesmas técnicas de informação e comunicação e também de activação utilizadas no pré-escolar, adaptadas à sua faixa etária e ao seu nível de desenvolvimento.

De acordo com a Tabela 1, que ilustra as características da amostra em função da idade e do sexo, o maior número de crianças pertence ao grupo etário dos 5 anos

de idade (45,7 %) e o grupo com o menor número de indivíduos é o dos 3 anos (19,2%). A maioria dos rapazes e raparigas tinham idades correspondentes aos 5 anos de idade, ou seja 42,5% e 50%, respectivamente.

As idades das crianças situam-se, assim, entre os 3 e os 5 anos, correspondendo-lhe uma média de 4,26 anos ($\sigma=0,763$). Para o sexo masculino, a média de idades é de 4,44 anos ($\sigma=0,735$) e para o sexo feminino a média de idades é de 4,11 anos ($\sigma=0,758$), sendo a média de idade dos rapazes mais elevada do que a das raparigas.

No grupo experimental, os níveis etários mais representativos são os 4 e os 5 anos, cada um deles contendo 39% das crianças; incluindo o de 3 anos apenas 22,1%. No grupo controlo, 45,7% das crianças tinham 5 anos, contra apenas 19,2 % das que contavam 3 anos.

Sexo	Experimental		Controlo		Total	
	N	%	N	%	N	%
3	17	22,1	12	16,2	29	19,2
4	30	39	23	31,1	53	35,1
5	30	39	39	52,7	69	45,7
Total	77	100	74	100	151	100

Tabela 2 - Distribuição do grupo experimental e controlo segundo a idade

No grupo experimental, que inclui 42 raparigas (54,55%) e 35 rapazes (45,45%), a média etária é de 4,17 anos ($\sigma=0,768$). Por seu turno, o grupo controlo, com 39 raparigas (52,7%) e 35 rapazes (47,3%), apresenta uma média etária de 4,36 anos ($\sigma=0,751$).

Para investigar a resiliência, foi escolhido o programa *Strong Start Pre K* (2008), destinado a crianças entre 3 e os 5 anos de idade, que é o programa inicial de projecto mais abrangente, uma vez que visa a intervenção precoce e tem carácter preventivo, com várias áreas de actuação. Este programa foi desenvolvido na Universidade do Oregon pelo *Departamento de Educação Especial e Ciências Clínicas*, chefiado por Kenneth Merrell (Strong Kids, 2008) e tem continuidade nos Programas *Strong Kids* (para crianças dos 5 aos 14 anos de idade) e *Strong Teens* (para jovens dos 14 aos 18 anos de idade).

O programa tem como pressuposto que o fortalecimento interior permitirá que a criança estabeleça liga-

ções afectivas precoces sadias, adquirindo competências pessoais e sociais apropriadas à idade, desde que seja exposta a abordagens que favoreçam consequências de bem-estar e que a ajudem a saber lidar efectivamente com o *stress*.

Com efeito, através de uma aprendizagem activa, centrada no aluno, têm-se como pontos fundamentais o ensino e a aprendizagem dos elementos essenciais da educação emocional, a reestruturação cognitiva, a resolução de problemas interpessoais, as competências pessoais e sociais, da empatia, a resolução de problemas, a redução do *stress* e o relaxamento, que são entendidos como componentes necessários para produzir mudanças importantes na afectividade, na cognição e no comportamento em geral, mudanças essas que se presume serem consequentes à participação dos alunos nas referidas intervenções.

A finalidade do programa é pois desenvolver aptidões sociais e emocionais, promover a resiliência, reforçar o que já se possui e aumentar as estratégias de *cooping*. O Programa *Strong Start Pre K* pode ser utilizado em várias situações e com diferentes grupos de indivíduos, tais como crianças de risco ou alunos considerados como apresentando distúrbios comportamentais e emocionais. Tem uma estrutura curricular que inclui 10 sessões, cuja duração é de aproximadamente 25 a 40 minutos cada, e pode ser conduzido por uma professora/educadora. De um modo geral, os alunos acham as sessões envolventes e divertidas, uma vez que utilizam literatura infantil popular para ajudar a enfatizar os principais conceitos, do que decorrem benefícios afectivos e comportamentais.

As dez sessões contidas no manual apresentam os seguintes temas e finalidades:

Sessão n.º 1: “O grupo dos exercícios dos sentimentos/emoções”, cuja finalidade é introduzir aos alunos o curriculum *STRONG START PRE - K*;

Sessão n.º 2: “Perceber os teus sentimentos/emoções I”, com o objectivo de ensinar os alunos a nomear sentimentos/emoções básicos;

Sessão n.º 3: “Perceber os sentimentos/emoções 2”, cujas finalidades são rever os seis sentimentos/emoções básicos (alegria, tristeza, raiva, medo, surpresa e nojo) e ensinar aos alunos maneiras apropriadas de expressar os seus sentimentos e emoções;

Sessão n.º 4: “Quando estás zangado ou com raiva”, ensina como gerir a raiva e maneiras que ajudam a lidar com a raiva ou com a zanga;

Sessão n.º 5: “Quando estás feliz”, ensina aos alunos como se sentirem contentes e a confortarem-se quando estão tristes;

Sessão n.º 6: “Quando estás preocupado (nervoso)”, ensina os alunos a gerirem a ansiedade, a preocupação e o medo;

Sessão n.º 7: “Perceber os sentimentos/emoções das outras pessoas”, ensina os alunos a identificarem os sentimentos/emoções dos outros;

Sessão n.º 8: “Ser um bom amigo”, ensina aos alunos comunicação básica e aptidão para fazer amizades;

Sessão n.º 9: “Resolver os problemas das pessoas”, tem por objectivo ensinar os alunos a resolverem os problemas com os outros;

Sessão n.º 10: “Conclusão”, os alunos revêem os conceitos principais e aptidões do *curriculum STRONG START PRE - K*.

Tendo como finalidade obter o apoio e colaboração dos pais no programa, cada sessão tem ainda um boletim com a informação referente aos conteúdos que as crianças aprenderam e às actividades que desempenharam naquele dia, para que estas aquisições possam ser reforçadas em casa.

Em complemento às 10 sessões básicas, o programa *Strong Start* inclui ainda duas sessões extras que visam ajudar e reforçar os conceitos e as aprendizagens do *curriculum*, semanas depois de ter sido completada a última sessão. Os manuais *Strong Start* são complexos e minuciosos e incluem todos os materiais necessários para o ensino das referidas sessões.

Também complementam o programa os seguintes instrumentos de avaliação: *WeBeST (Well-Being Screening Tool)*, que mede o afecto “negativo”, o *SEARS-P*, que é destinado aos pais, e o *SEARS-T*, destinado aos professores. No estudo realizado apenas foi feita referência aos testes aplicados às crianças.

Para medir a capacidade de resiliência na criança em idade pré-escolar foi aplicado o teste *WeBeST – Well-Being Screening Tool*, desenvolvido no mesmo departamento da Universidade de Oregon, o qual foi traduzido e adaptado por Andreucci (2008) a fim de permitir a sua

adequada utilização junto das crianças brasileiras.

O *WeBeST* regista sintomas de afectos negativos, problemas emocionais e sociais, bem como a resiliência em crianças de jardim-de-infância e do 1.º e do 2.º ano do 1.º ciclo de ensino básico. É constituído por 22 questões fechadas com 3 opções cada (*não; mais ou menos; e sim*), que podem obter pontuações entre 0 a 2 segundo o método de *Likert*, sendo possível obter-se na prova um *score* máximo de 44 e um *score* mínimo de 0; uma vez que o teste é de aferição negativa, quanto maior o *score* obtido do somatório das respostas, menor será a capacidade de resiliência da criança e vice-versa.

No estudo realizado, o instrumento foi aplicado somente às crianças em idade pré-escolar, individualmente e directamente pelas investigadoras, antes e após a implementação do programa *Strong Start Pre-K*, quer no que concerne ao grupo experimental quer ao de controlo.

O programa de activação psicomotora teve por finalidade activar o desenvolvimento cognitivo, sócio-emocional, simbólico, psicolinguístico e motor, essenciais ao processo de maturação e aprendizagem, através de actividades lúdicas organizadas e integradas, durante 30 minutos, em dois períodos, em que as crianças foram estimuladas a observar e descrever os movimentos que realizavam. Compreendeu exercícios padronizados e facilmente reproduzíveis, que visam a estimulação da noção de esquema corporal, lateralidade, orientação espacial, temporal e linguagem, os quais são fundamentados nas perspectivas de diversos autores, nomeadamente, Lambert (1972), Oliveira (2008) e Almeida (2008),

O teste de avaliação – *Inventário Portage Operacionalizado (IPO)* – é um guia de descrição de comportamentos de crianças de 0 a 6 anos de idade, elaborado e introduzido experimentalmente por Bluma, Shearer, Frohman e Hilliard (1972), é composto por 580 itens de avaliação de comportamentos, investigando cinco áreas de desenvolvimento: cognição (108 itens), desenvolvimento motor (140 itens), linguagem (99 itens), socialização (83 itens) e auto-cuidados (105 itens), distribuídos pela faixa etária de 0 a 6 anos, e ainda por uma sexta área – estimulação infantil (45 itens) – que é de utilização específica para bebés. Neste estudo considerámos apenas crianças a partir dos 3 anos de idade que utilizaram jogos, bolas e brinquedos de plástico.

O inventário foi adaptado por duas psicólogas brasileiras, Williams e Aiello (2009), que traduziram o instrumento para a língua portuguesa e operacionalizaram cada um dos itens, propondo-lhes definições, critérios, bem como especificando as condições de avaliação e descrevendo o material a ser utilizado. Para a padronização do registo do desempenho da criança em cada prova, fez-se uso de uma *folha de registo*, obtendo-se o número de acertos em cada prova e a respectiva percentagem de sucesso.

Procedimento e discussão dos resultados da implementação dos programas e dos instrumentos

Após solicitação e autorização junto aos órgãos responsáveis, procedeu-se ao envio de pedidos de autorização aos pais e ou encarregados de educação, para que os alunos pudessem participar neste estudo. No que concerne ao grupo experimental, em cada sessão, foi enviado um boletim aos pais, com a informação referente aos conteúdos que as crianças aprenderam e às actividades que desempenharam naquele dia, para que o programa fosse reforçado em casa, e pudesse assim obter o apoio e colaboração dos pais.

A recolha de dados foi realizada através dos instrumentos anteriormente descritos, ou seja, na área da resiliência, através de pré-teste (antes do emprego do programa *Strong Start Pré K*) e pós teste (após a aplicação do referido programa) e na área da psicomotricidade, mediante a aplicação do *Inventário Portage* (antes do programa de activação psicomotora, para o grupo experimental), o qual foi aplicado a todas as crianças da amostra de forma individual.

Refira-se ainda que para a análise estatística dos dados foi utilizado o programa estatístico SPSS, versão 16.0 e que, para avaliar a resiliência entre o pré-teste e o pós-teste em função do grupo, foi utilizado o teste de Wilcoxon.

A resiliência e a psicomotricidade nos grupos experimental e controlo

No grupo experimental (submetido ao programa de resiliência), relativamente ao pré-teste, o *score* mínimo

observado foi de 1 e o máximo de 24, sendo a média de 10,12 ($\sigma=4,896$). No pós-teste, no grupo experimental, o *score* mínimo observado foi de 0 e o máximo de 16, com uma média de 5,79 ($\sigma=3,446$).

No pré-teste do grupo de controlo, o *score* mínimo observado foi 1 e o *score* máximo 25, sendo a média 10,97 ($\sigma=5,584$). Relativamente ao pós-teste, o grupo de controlo apresenta um *score* mínimo de 4 e *score* máximo de 36, com uma média de 13,92,82 ($\sigma=6,339$).

Grupo		Resiliência				
		N	Min.	Max.	x	σ
Experimental	Pré-teste	77	1	24	10,12	4,896
	Pós-teste	77	0	16	5,79	3,446
Controlo	Pré-teste	74	1	25	10,97	5,584
	Pós-teste	74	4	36	13,92	6,339
Total	Pré-teste	151	1	25	10,536	5,244
	Pós-teste	151	0	36	9,77	6,495

Tabela 3 – Estatísticas descritivas relativamente à resiliência (grupo experimental e de controlo)

No grupo experimental, as pontuações do pós-teste são superiores à do pré-teste. Sendo que o valor da probabilidade é estatisticamente significativa, o que constitui um indicador de que a intervenção realizada teve influência nas crianças ($p = 0,01$).

Os resultados obtidos sugerem que as crianças que foram submetidas ao programa educativo destinado a promover a resiliência demonstraram diferenças em relação às que não foram objecto do mesmo tipo de intervenção, sendo tal diferença indicativa da sua melhoria de competências para lidar com situações difíceis e com as emoções que daí decorrem, tornando-as mais aptas para enfrentar as adversidades.

Analisando os resultados da aplicação do teste de resiliência nos grupos experimental e controlo podemos constatar que, relativamente ao pré-teste, o *score* mínimo observado foi de 1 e o máximo de 25, sendo a média de 10,536 ($\sigma=5,244$). No pós-teste, o *score* mínimo observado foi de 0 e o máximo de 36, com uma média de 9,77 ($\sigma=6,495$). De facto, no grupo experimental, o *score* mínimo observado no pré-teste foi de 1 e o *score* máximo de 24, sendo a média 10,12 ($\sigma=4,896$); no pós-teste o *score* mínimo de 0 e o máximo de 16, sendo a média 5,79 ($\sigma=3,446$). Quanto ao grupo controlo, o *score* míni-

mo observado no pré-teste foi de 1 e o *score* máximo de 25, sendo a média 10,97 ($\sigma=5,584$); no pós-teste o *score* mínimo de 4 e o máximo de 36, sendo a média 13,92 ($\sigma=6,339$).

Tais resultados são muito semelhantes aos descritos relativamente aos estudos exploratórios realizados pela equipa de investigadores que compõe o projecto do *Strong Start Pre K* de Kenneth Merrell (2008) da ORP da Universidade do Oregon. O seu alcance poderá carecer de ulterior investigação pois, para além dos estudos que estão a ser realizados nos Estados Unidos da América, não há pontos de comparação que nos permitam servir de referência e fazer uma discussão mais detalhada.

Na área da resiliência, particularmente aqui focalizada, verificámos não haver diferenças significativas entre as pontuações obtidas nos grupos de controlo. Nos grupos experimentais, as pontuações do pós-teste são superiores às do pré-teste em ambos os grupos. Sendo que o valor da probabilidade é estatisticamente significativa, indica que o programa de intervenção realizado teve efeito positivo nas crianças brasileiras ($p = 0,01$).

Estes resultados indicam ainda que a evolução dos comportamentos resilientes foi bem sucedida ao nível do grupo que se submeteu ao programa *Strong Start Pre K*, sendo tais valores indicadores de que estas crianças melhoraram a sua capacidade de resiliência, especialmente ao nível do controle das suas emoções e no lidar com os problemas e as emoções próprias e dos outros, como também a nível da empatia.

Os resultados da área da psicomotricidade, que não serão aqui descritos, demonstraram que as crianças submetidas ao *Programa de Ativação Psicomotora* apresentaram também resultados positivos a este nível e que desenvolveram as suas competências pessoais e sociais, obtendo uma melhoria significativa da sua qualidade de vida e bem-estar, além de progredirem a nível académico.

A pesquisa envolveu um programa de intervenção aqui descrito, de forma breve e sintética, nas áreas da re-

siliência e psicomotricidade. Dada a sua natureza exploratória apresenta as limitações inerentes a este tipo de estudo. Todavia, os resultados globais desta intervenção directa com as crianças permitem salientar a importância dos seus princípios e objectivos, bem como a adequabilidade das metodologias utilizadas, sugerindo que será pertinente a continuação da aplicação desses programas de intervenção em contextos escolares, com crianças em idade pré-escolar e escolar.

Considerações finais

Através do estudo aqui descrito, esperamos ter contribuído para dar a conhecer os resultados da implementação do *Programa de Ativação do Desenvolvimento Psicológico*, na área da psicomotricidade e do *Programa Strong Start Pre K*, para a promoção da resiliência.

Dado que os estudos nestas áreas são ainda muito escassos, gostaríamos que a pesquisa aqui relatada fosse entendida sobretudo como um incentivo para os profissionais da educação, de forma a estarem mais sensibilizados para o exercício da promoção do desenvolvimento da resiliência e da psicomotricidade.

Por outro lado, apesar dos resultados até agora obtidos serem gratificantes, consideramos que estes dados deverão ser analisados com alguma precaução, pois que serão necessárias mais pesquisas futuras que dêem mais robustez a esta problemática.

Não obstante, pensamos poder afirmar que é extremamente pertinente que a formação inicial e contínua dos profissionais que trabalham na área da educação comece a debruçar um olhar mais atento na promoção da resiliência, na implementação da psicomotricidade, no estudo das emoções e dos sentimentos, para que as crianças possam lidar melhor com as adversidades da vida e consigam assim desenvolver as suas competências emocionais, sociais e profissionais, de forma a, em consequência disso, exercerem uma cidadania mais responsável, activa e participativa.

Referências bibliográficas

- Almeida, G. (2008). *Teoria e prática em psicomotricidade: Jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis*. Rio de Janeiro: WAK Editora.
- Alves, F. (2008). *Psicomotricidade: Corpo, ação e movimento*. Rio de Janeiro: WAK Editora.
- Andreucci, L. (2007). *Ativação do desenvolvimento psicológico: um estudo com crianças brasileiras socialmente desfavorecidas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (tese de mestrado)
- Andreucci, L. (2008). *Strong Start: Versão brasileira do Programa de Promoção da Resiliência Strong Start*. Botatucu: (documento não publicado)
- Andreucci, L., Pereira, A., Cró, M.L., & Rocha, A. (2009). Promoção da resiliência no pré-escolar: estudos comparativos entre Portugal e Brasil. In M.L. Cró (org./coord.). *Currículo e Formação* (pp. 67-77). Coimbra: Ed. IPC-Inovar para Crescer (e-book).
- Barros, D.(2008). A psicomotricidade, essência da aprendizagem do movimento especializado. In C. Ferreira, A. Hensius & D. Barros (org.). *Psicomotricidade Escolar* (pp.65-76). Rio de Janeiro: WAK Editora.
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. & Hilliard, J. (1972). *Portage Guide to Early Education*. Wisconsin: Cooperative Educational Service Agency, 12.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R.M. Lerner (org.). *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). New York: John Wiley.
- Cohen, R., Faria, M. & Magnan, V. (2010). Projeto Brincante: O brincar no ambiente hospitalar. In C. Ferreira & A. Hensius (org.). *Psicomotricidade na saúde* (pp. 129-141). Rio de Janeiro: WAK Editora.
- Cró, M. L.(2006). *Atividades na educação pré-escolar e ativação do desenvolvimento psicológico*, 2.^a ed.. Lisboa: ESEJD – Artes Gráficas, Lda.
- Cró, M.L., Pereira A. & Andreucci, L. (2008). Innovation as a form of intervention in education. ICERI 2008 *International Conference of Education, Research and Innovation*. Madrid: Ed. IATED.
- Cró, M.L., Andreucci, L. & Pereira, A. (2009). Formação de professores e desenvolvimento de competências. In M.L. Cró (org/coord). *Currículo e Formação* (pp. 43-53). Coimbra: Ed. IPC-Inovar para Crescer (e-book).
- Hensius, A. (2010). Fundamentos psicológicos da psicomotricidade na área da saúde. In C. Ferreira & A. Hensius, A. (org.). *Psicomotricidade na Saúde* (pp. 47-64). Rio de Janeiro: WAK Editora.
- Lambert, M. (1972). *Répertoire d'activités psycho-motrices pour l'acquisition et la consolidation des "aptitudes requises" à l'apprentissage et la prévention scolaire*. Paris: Hachette.
- Macedo, C., Andreucci, L. & Montelli, T. (2004). Alterações cognitivas em escolares de classe econômica desfavorecida. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 62(3b), pp. 852-857.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliência: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Merrell, K., Whitcomb, S. & Parisi, D. (2009). *Strong Start Pre K: A social and emotional learning curriculum*. Pre K. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Meyer, K. & Damásio, A.R. (2009). Convergence and divergence in a neural architecture for recognition and memory. *Trends in Neuroscience*, 32(7), pp. 376-382.
- Oliveira, G. (2008). *Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Pinto, K. (2008). A psicomotricidade na educação infantil. In C. Ferreira, A. Hensius & D. Barros (org.). *Psicomotricidade Escolar* (pp. 97-113). Rio de Janeiro: WAK Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. CIDInE: Aveiro.
- StrongKids Website, ORP, University of Oregon*, consultado em 10 de Setembro de 2008 em <http://strongkids.uoregon.edu/strongkids.html>.
- Williams, L. & Aiello, A. (2009). *O inventário Portage operacionalizado: Intervenção com famílias*, 1^a ed.. São Paulo: Memnon Editora.
- Zins, J. E., Walberg, H. J., & Weissberg, R. P. (2004). Getting to the heart of school reform: Social and emotional learning for school success. *NASP Communiqué*, 33(3), p. 35.

Carla Fonseca Tomás *

RESILIÊNCIA E AUTO-CONHECIMENTO

O desenvolvimento psicológico no contexto das turmas de currículos alternativos

Resumo: No momento atual em que a escola enfrenta realidades complexas que, muitas vezes, não consegue superar adequadamente, torna-se necessária a ativação de processos psicológicos que permitam a professores e alunos lidar com as situações de adversidade e geradoras de *stress* com que se deparam no seu quotidiano, de modo a conseguir superá-las mantendo uma estruturação mental intacta. Por esse motivo, na investigação aqui relatada, pretendeu-se estudar a resiliência num grupo de docentes responsáveis pela lecionação de turmas de currículos alternativos, a fim de evidenciar uma possível conexão entre esta variável e os níveis de autoconhecimento apresentados pelos seus alunos. Nesse sentido, recolheu-se um conjunto de dados que visam identificar possíveis relações entre a resiliência e os níveis de desenvolvimento psicológico dos professores e dos respetivos alunos.

Palavras-chave: Resiliência; autoconhecimento; desenvolvimento psicológico; fatores de risco; currículos alternativos.

RESILIENCE AND SELF-KNOWLEDGE

Psychological development in the context of alternative curricula

Abstract: Nowadays, since school confronts itself with complex realities to which, sometimes, it cannot give a positive answer, it becomes necessary to active psychological processes that allow teachers and students to come out of stress confrontation with an intact mental structure. Therefore, this research intends to study resilience in a group of teachers teaching alternative curricula, in order to analyze the existing relationship between resilience and the pupil's self-knowledge. Pupil's resilience was also analyzed in the sense of finding possible relationships between teacher's levels of psychological development and those shown by their pupils.

Keywords: Resilience; self-knowledge; psychological development; risk factors; alternative curricula.

* Docente do Instituto Universitário Manuel Teixeira Gomes
Técnica de Psicologia e Orientação do Ministério da Educação
Licenciada em Psicologia pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Mestre em Psicologia da Educação pela Universidade do Algarve
Doutoranda em Desenvolvimento Psicológico ao Longo do Ciclo Vital na Universidade de Extremadura

Introdução

O ser humano é constantemente confrontado com situações de grande mudança, geradoras de níveis de *stress* elevados, as quais exigem da sua parte uma cada vez maior flexibilidade cognitiva, a fim de que, face à realidade em que vive, lhe seja possível fazer uma adaptação saudável que requer não só o enfrentar de situações adversas mas que implica também que consiga sair desse confronto com a aquisição de novas competências. Ora, é deste processo dinâmico que vai resultar o eventual acesso a um nível desenvolvimental superior, o qual, segundo alguns autores, pode ser ligado a uma maior resiliência (Grotberg, 1995; Vaillant, 1993; Werner & Smith, 2001).

A investigação realizada pretendeu, por isso, focar o modo como a noção de resiliência pode ser equacionada com relação a uma das realidades com que se defronta o indivíduo, ou seja, a escola, pois a instabilidade presente nesta instituição é um facto bem real, dado ser um contexto onde se evidenciam, de modo repetido, situações de indisciplina, agressividade, absentismo escolar e falta de motivação para as aprendizagens.

O que é a resiliência?

A resiliência, pode ser definida como uma resistência estrutural do indivíduo, manifesta durante o processo de desenvolvimento psicológico, que resulta da sua *capacidade pessoal para enfrentar a adversidade, de modo não só a resistir-lhe ou a ultrapassá-la com êxito, mas a extrair daí uma maior resistência a condições negativas subsequentes, tornando-se os sujeitos mais complexos e menos vulneráveis em função daquilo em que se modificaram após terem sido submetidos a esse tipo de experiência* (Ralha-Simões, 2001, pp. 96-97).

Dada a crescente complexificação dos contextos em que os indivíduos se movimentam – que envolve o surgimento de novos desafios e uma consequente maior vulnerabilidade nos sujeitos neles implicados – a resiliência aparece como um campo útil de investigação pois contribui para perceber que situações tornam o sujeito mais vulnerável no decurso do seu processo de desenvolvimento e quais os mecanismos que lhe permitem, apesar das condições mais complexas

ou desfavoráveis, projetar-se para um crescimento física e psicologicamente saudável.

Esta capacidade – de autocorreção – é colocada em prática quando o sujeito se confronta com a adversidade, tenha esta última um carácter crónico e consistente ou, pelo contrário, intenso e pouco frequente. Pode então afirmar-se que a resiliência constitui uma forma de funcionamento passível de ser utilizada por todas as pessoas – em maior ou menor grau e com intensidades diferentes – nas diversas áreas e nos vários momentos da sua vida, com certas oscilações, consoante a interação dinâmica que se estabelece entre os fatores protetores e de vulnerabilidade que cada indivíduo apresenta. Com efeito, a idade, o estágio de desenvolvimento, o número e a frequência de situações de adversidade, bem como os recursos internos e externos para lidar com ela, são outras das variáveis que se relacionam e que interferem nos graus de resiliência que é possível ao indivíduo demonstrar. A resiliência enquadra-se, assim, numa perspetiva de desenvolvimento ao longo da vida, pois que se fundamenta num contínuo de ajustamentos face às dificuldades presentes no quotidiano dos indivíduos e na sua capacidade para as enfrentar, presumindo-se que cada sujeito, ao sair desse confronto, acede em geral a patamares desenvolvimentais superiores. (Rouse, 1998; Wyman *et al.*, 1999).

Ser resiliente implica, portanto, a presença, a procura e o aumento gradual das competências de confronto face à adversidade, sendo, para tal, utilizados todos os recursos: sejam eles biológicos, psicológicos ou contextuais. Neste enquadramento, podemos considerar que quanto mais elevado o grau de competência for, maiores serão, potencialmente, os níveis de resiliência que o indivíduo irá evidenciar, dado que o grau de competência é fortemente influenciado pelo nível de desenvolvimento atingido pelo sujeito (Ralha-Simões, 2001; Ralha-Simões & Simões, 1998; Rouse, 1998).

Por outro lado, a elasticidade e a flexibilidade cognitivas, inerentes a estes estádios superiores, direccionam-nos para uma maior adaptação, aspeto esse que constitui um conceito fundamental para a compreensão do processo de resiliência, o qual não se relaciona diretamente com mecanismos de resistência

ou de dessensibilização (Tavares & Albuquerque, 1998).

A importância dos significados individuais

Vivemos num mundo complexo, repleto de situações que configuram a adversidade e que são, por conseguinte, potencialmente de risco. Contudo – e apesar disso – nem sempre a vulnerabilidade se apresenta como um padrão inevitável em todas as situações idênticas nem para todos os indivíduos de um modo homogêneo, o que aponta, antes de mais, para a existência de vários “filtros” pelos quais a realidade passa ao adquirir para os indivíduos significados diferenciados, sendo traduzida em interpretações diversas consoante o ator desse acontecimento ou a época em que ele foi interpretado; seriam esses “filtros” que condicionariam fortemente o fator de risco que certa situação representa ou não efetivamente para um dado sujeito. Deste modo, os acontecimentos difíceis poderão ou não serem percebidos como traumáticos consoante a capacidade que o indivíduo tem de integrar esses eventos na sua experiência pessoal, sendo esta capacidade afetada pelo contexto cultural do sujeito que providencia organizadores para a sua percepção e para a sua compreensão das próprias vivências. O significado aparece assim como um algo que é modelado por processos de socialização ocorridos ao longo da vida do ser humano, constituindo aquilo que é possível personalizar e contextualizar numa história de vida, e que vai estar por detrás de uma certa reatividade (Rutter, 1993).

Considera-se que estamos perante uma situação de vulnerabilidade quando o sujeito, face ao elemento *stressor*, não é capaz de mobilizar mecanismos de *coping* que lhe permitam um desfecho que supere esta situação de um modo positivo. Estamos então em presença de fatores de risco sempre que as características da pessoa ou do contexto surjam associadas a um aumento da probabilidade de um desenvolvimento desadequado, o que ocorre sempre que as exigências de um desafio ultrapassam a capacidade adaptativa do sujeito, o que vai ocasionar, na maior parte dos casos que a sua reação a esse desafio seja disfuncional (Compas, Hinden & Gerhardt, 1995)

Todavia, é importante salientar que não existe uma única fonte de vulnerabilidade, uma vez que muitos são

os fatores interativos que intervêm neste processo, tornando muitas vezes o efeito do risco indireto. Por esse motivo, a investigação tem determinado que fatores particulares não constituem exclusivamente funções de risco inevitáveis, pois o sujeito e o seu contexto desempenham um importante papel na interpretação e na vivência da vulnerabilidade. Portanto, os sujeitos não são receptores passivos das forças ambientais mas, pelo contrário, estão ativamente envolvidos no seu contexto; consequentemente, a forma como o fazem desempenha um papel primordial na determinação do caráter protetor ou de fonte de vulnerabilidade das experiências por que passam.

Outro aspeto relevante a considerar tem a ver com os *timings* de vulnerabilidade, no sentido em que o sujeito não apresenta níveis de risco iguais ao longo da sua vida. Por outro lado, a presença de múltiplos *stressores* é uma das situações que mais contribuirá para a vulnerabilidade; vários autores considerando-a como preditora de acentuadas dificuldades de adaptação, chegando mesmo a atribuir-lhe um efeito multiplicativo e não apenas cumulativo na exposição ao risco. Consequentemente é necessário examinar não só os processos e os mecanismos que ligam os diversos *stressores* ao disfuncionamento, mas ir mais além, estudando aprofundadamente a ligação interna entre a sua multiplicidade e as respetivas consequências que acarretam em termos de desadequação (Masten & Garmezy, 1985; Rutter, 1993).

O indivíduo resiliente face às situações de adversidade

O conceito de fator protetor – por vezes também chamado mediador por alguns autores – surge aliado a uma nova perspetiva na psicologia que assume uma postura diferente da que é em geral adotada, na qual predominava a procura do risco para explicar alguns comportamentos humanos, desafiada pelo facto de existirem sujeitos que, apesar de se desenvolverem em contextos de risco conseguem, ainda assim, apresentar uma trajetória de desenvolvimento saudável. Da procura da compreensão deste fenómeno paradoxal, surgiu a noção de proteção, cujos fatores ou mecanismos eliminariam ou amenizariam a reação do indivíduo a situações *stressantes* ou à adversidade crónica, produzindo efeitos que não só não se repercutiriam desfavoravelmente na sua evolução

mas que, pelo contrário, contribuiriam para que a sua adaptação viesse a ser mais saudável do que a que ocorreria na ausência dessa exposição à adversidade (Werner & Smith, 2001).

Todavia, importa referir que estes fatores de proteção não são necessariamente opostos aos que contribuem para a vulnerabilidade do indivíduo a condições adversas, existindo evidências acumuladas na investigação que sugerem que raramente um fator serve exclusivamente funções protetoras ou de risco, não sendo também inequívoco que um sujeito considerado resiliente o seja em todos os domínios, nem que apresente valores de resiliência idênticos face à mesma situação, podendo por outro lado evidenciar diferenças em momentos diferentes da vida (Freitas & Downey, 1998).

Pode também afirmar-se que é indispensável a experiência de situações emocionais estáveis para que se torne possível desenvolver estes fatores de proteção, os quais podem, além disso, ser categorizados em três grandes grupos, designadamente os atributos de personalidade do próprio indivíduo, as características da família, e as influências do seu contexto envolvente (Brown, D'Emidio-Caston & Benard, 2001; Garnezy, 1971; Grotberg, 1995; Vaillant, 1993; Werner & Smith 2001).

Diversos enquadramentos, como é o caso do familiar e do educativo, podem ser identificados como constituindo um lugar privilegiado para a ativação da resiliência de cada indivíduo. No que respeita às famílias, estas parecem influenciar a resiliência dos seus filhos quando demonstram elas próprias características resilientes, existindo mesmo estudos, como os que referem Wyman e outros (1999), que defendem que as variáveis que refletem a competência parental são das mais sensíveis como sendo predictoras do nível de resiliência dos sujeitos. Além disso, também a presença de adultos cuidadores, exteriores à família, é também referido por muitos autores – nomeadamente por Grotberg (1995), Vaillant (1993) e Werner e Smith (2001) – como representando um pilar estrutural fundamental para o desenvolvimento de crianças e jovens cujas vidas, por diversos motivos, se encontram imersas em situações de risco.

O impacto da resiliência no autoconhecimento

A resiliência implica grande flexibilidade e uma boa capacidade de adaptação ao inesperado, pelo que se

pressupõe a presença, em indivíduos resilientes, de um funcionamento em níveis de desenvolvimento mais elevados que se caracterizam precisamente por estas capacidades. Estas trajetórias desenvolvimentais mais resilientes podem ser identificadas, pois que se traduzem na aquisição de formas qualitativamente diferentes nas autodescrições dos sujeitos que se incluem neste grupo, tornando possível o emprego de um maior número de categorias nas análises feitas para a sua interpretação, possibilitando distinções mais finas entre cada categoria e recorrendo também a aspetos mais diferenciados, que valorizam, enquadram e interpretam, de uma forma flexível, a situação vivenciada, sem dar lugar à sua generalização abusiva.

No entanto, para que isso ocorra, é necessário que o sujeito tenha atingido por um lado, competências cognitivas que lhe permitam coordenar, interpretar e contextualizar diversos atributos do seu *self* e, por outro, competências sociais que o ajudem a perceber empaticamente, o funcionamento do seu mundo interno e o dos outros com quem estabelece relações interpessoais. Estes aspetos, reveladores de um autoconhecimento trabalhado, são referidos por alguns autores que abordam esta problemática como sendo características diferenciais que são apresentadas pelos indivíduos resilientes (Grotberg, 1995; Werner & Smith, 2001).

Assim, constata-se que, entre a resiliência e o autoconhecimento, existem fatores em comum e que parecem interagir estimulando ou inibindo, cada um deles, a intensidade do outro, parecendo ser, por conseguinte, legítimo equacionar uma intervenção planeada que incida em cada uma destas variáveis, seja de forma conjunta ou isolada, pois isso será muito importante para estimular o desenvolvimento de sujeitos flexíveis e competentes no confronto com as dificuldades inevitáveis das vivências humanas.

Aspetos metodológicos do estudo realizado

A pesquisa que aqui se relata teve um caráter exploratório pretendendo essencialmente “abrir caminho” na compreensão de mecanismos e fatores que podem tornar mais resiliente a atuação do professor, tendo envolvido docentes, em diferentes fases das suas carreiras, e alunos que beneficiam de um percurso diferenciado no ensino básico, procurando evidenciar particularidades no que

concerne à resiliência e ao autoconhecimento.

A amostra utilizada foi constituída por um grupo de professores que trabalhavam com turmas de *currículos alternativos* e pelos seus respetivos alunos dessas mesmas turmas com quem trabalhavam. A escolha desta população de professores prendeu-se com a realidade particular em que se movimentavam, o que os tornava, à partida, num grupo de risco, no que se refere aos níveis de *stress* vivenciados neste enquadramento, tanto devido às características complexas dos alunos que os levavam a confrontar-se, ao longo do ano letivo, com múltiplas e diversificadas situações problemáticas, requerendo respostas imediatas e diversificadas, como pela necessidade de uma constante de avaliação, discussão e reformulação das suas práticas pedagógicas, no sentido de as conseguirem adequar ao seu grupo/turma.

Foram utilizados diversos instrumentos, designadamente uma adaptação do *Perfil de autoperceção do adulto* de Susan Harter, O SCT – *Sentence Completion Test* de Jane Loevinger para avaliação do nível de desenvolvimento do ego, o PCM – *Paragraph Completion Method* de David Hunt para a avaliação do nível de complexidade conceptual, bem como um questionário de resiliência, uma adaptação da escala de resiliência de Grotberg e um questionário aos alunos no sentido da sua autodescrição.

O perfil de autoperceção do adulto foi elaborado a partir do perfil original construído por Susan Harter, visando avaliar o autoconhecimento, numa perspetiva multidimensional e integradora, o qual é constituído por 50 itens bipolares que se agrupam em subescalas, que correspondem a 11 domínios (*sociabilidade, competência profissional, nurturance, competência atlética, aparência física, adequação como cuidador, moralidade, gestão doméstica, relacionamentos íntimos, a inteligência, e sentido de humor*). A *autoestima global* é medida numa subescala autónoma de 6 itens e relaciona-se com a perceção acerca do próprio valor pelo sujeito, em termos gerais (Harter & Messer, 1986).

O *Sentence Completion Test* é um teste projetivo que é realizado mediante o completamento de frases, tendo nesta investigação sido utilizado uma forma abreviada (com 18 itens), o qual pretende avaliar o nível de desenvolvimento do ego, averiguando a forma como os sujeitos controlam os seus impulsos, o nível de desenvolvi-

mento moral, o estilo de relacionamento interpessoal e a sua complexidade cognitiva (Loevinger & Wessler, 1983).

O *Paragraph Completion Method* é um teste semi-projetivo, elaborado por David Hunt (1987) que avalia o nível de desenvolvimento conceptual dos indivíduos. É constituído por 6 frases incompletas, relativamente às quais os sujeitos deverão fornecer alternativas de completamento dentro de um tempo limitado. As temáticas identificadas nas respostas pretendem perceber como o sujeito controla uma situação de conflito ou incerteza, como vivencia relações de autoridade e o que pensa sobre a estrutura das regras. Considera-se que a resposta fornecida constitui uma amostra da forma de pensar do sujeito, do ponto de vista da complexidade conceptual (Hunt, Butler, Noy & Rosser, 1987; Simões, 1994).

Foi construído no contexto desta investigação um *Questionário de Resiliência*, o qual teve como intencionalidade, a partir de referenciais teóricos considerados pertinentes para o efeito, verificar sinais de resiliência nos comportamentos e nas cognições dos professores. Com esse objetivo, para a sua construção, foram identificados potenciais fatores de *stress* na carreira docente (Jesus, 1998), com base nos quais foram criadas situações que pressupõem a presença dos mesmos, tentando verificar – a partir da resposta a questões abertas – qual a reação dos professores face a estes desafios. Foram ainda incluídos itens que se relacionam com a autoestima, o *locus de controlo*, a resolução de problemas e as atitudes face às dificuldades, por serem frequentemente citados como promotores de resiliência - por exemplo por Grotberg (1995) e por Werner e Smith (2001) – tendo a análise das suas respetivas respostas de tipo qualitativo recorrido à análise de conteúdo, mediante a criação, relativamente a cada uma das questões, de categorias pré-definidas que se consideraram poder constituir indicadores reveladores de resiliência.

Foi utilizada igualmente usada uma escala de resiliência, adaptada a partir da apresentada por Grotberg, que é constituída por 3 grupos de fatores, que a autora considera como promotores da resiliência e que denominou: “*eu tenho*”, “*eu sou*” e “*eu posso*”. Estes fatores ligam-se à qualidade de relações interpessoais e à comunicação com os outros, à autonomia, ao *locus de controlo*, ao sentido de humor, à capacidade de se projetar no

futuro e a uma eventual competência para desenvolver projetos e para os levar até ao fim com êxito (Albuquerque, 2005; Grotberg, 1999).

Além desta escala, foi ainda distribuído aos alunos um questionário que pretendia perceber como se situavam em termos de autodescrição e no que concerne a certos fatores de resiliência. Para tal, foi-lhes pedido que se descrevessem a si próprios respondendo à pergunta “*quem sou eu?*”, tendo por objetivo, a partir das suas respostas, os sujeitos poderem ser classificados segundo os diferentes estádios de conhecimento do *self* que foram evidenciados por Harter (1996).

Análise crítica dos resultados

Com base nos resultados obtidos junto de alunos e professores, verificou-se existir uma relação entre autoconhecimento e resiliência, permitindo fornecer uma resposta positiva relativamente à questão de pesquisa formulada que presumia que resultados positivos nas provas de resiliência se associariam a resultados positivos nas provas de autoconhecimento, sendo o inverso também verdadeiro. Contudo, nalguns sujeitos a relação estabelecida entre as duas variáveis não é tão nítida quanto o inicialmente esperado, pois, a partir do referencial teórico abordado poder-se-ia presumir que níveis de desenvolvimento superiores corresponderiam também inequivocamente a níveis de resiliência também elevados, o que nem sempre sucede. A constatação de que esta relação não é tão inequívoca como se tinha antecipado quando do delineamento da pesquisa leva a supor que ainda que o autoconhecimento desempenhe um papel importante na aquisição da resiliência existirão provavelmente outros fatores que, na sua globalidade, poderão definir mais claramente esta relação.

Foi ainda possível verificar que, entre os professores, existe uma coincidência, relativamente nítida, entre os valores registados na resiliência e os percebidos no que concerne à sua respetiva competência profissional. De facto, sujeitos com níveis de resiliência elevados não apresentam baixa percepção no desempenho das suas funções, o que pode querer indicar que a existência de um funcionamento resiliente poderá ajudar a que se vejam de uma forma positiva, relativizando e contextualizando as eventuais falhas na sua atuação junto dos alunos.

Constatou-se, ainda, a existência de uma relação entre os níveis de desenvolvimento apresentados pelos professores e os dos respetivos alunos. Contudo, esta inter-relação não se apresentou totalmente linear. No entanto, os dados analisados podemos verificar que, na presença de um professor em estádios mais avançados de resiliência – talvez em resultado do exemplo e pelas dinâmicas que impõe na sala de aula – parece contribuir para o desenvolvimento da mesma variável nos alunos.

Considerações finais

Nos últimos tempos, o conceito de resiliência tem-se revelado atrativo dadas as muitas aplicações que a partir dele podem ser feitas no que concerne ao desenvolvimento humano. Por esse motivo, nesta investigação procurou-se identificar, ainda que de forma exploratória, a relação entre a resiliência e o autoconhecimento, presumindo-se que a níveis mais elevados de informação sobre si corresponderia uma maior resiliência dos sujeitos.

A pesquisa realizada permitiu evidenciar que os docentes, na sua generalidade, apresentam valores positivos na capacidade de ultrapassar obstáculos, manifestos na sua intervenção junto dos alunos, retirando daí conhecimentos e formas de funcionamento globalmente superiores, processo esse que se presume ser resiliente. Constatações análogas foram feitas no que respeita ao adequado autoconhecimento por parte dos professores, o qual, na perspetiva em que foi aqui focado, corresponde a autoperceções positivas, a um desenvolvimento conceptual e do *ego* superior ou igual aos valores esperados, reportando-nos aos resultados em geral obtidos com os instrumentos aqui utilizados junto de uma população adulta.

No que respeita à relação existente entre as duas variáveis – resiliência e autoconhecimento -, esta foi identificada com tendo um sentido positivo pois que a níveis mais elevados de autoconhecimento estavam associados comportamentos resilientes e, na sua ausência, os sujeitos denunciavam dificuldades na gestão de situações adversas. Todavia, o grau em que se verifica esta relação não é tão nítido quanto inicialmente se poderia supor. De facto, presumia-se que a níveis de autoconhecimento mais elaborados, denotando uma estruturação da personalidade mais consistente – a qual permite mais facilmente ajustar as atitudes, crenças e afetos às situações

difíceis – poderiam corresponder, em igual medida, funcionamentos mais diferenciados, potenciadores de um maior controlo de comportamentos ou emoções; no entanto, o que se verificou foi que níveis elevados de auto-conhecimento poderiam gerar funcionamentos meramente médios de resiliência, e vice-versa, ou seja, que a existência de funcionamentos onde predomina a elasticidade e a manutenção de comportamentos adequados e direcionados a objetivos específicos – mesmos a acontecimentos adversos no exterior – é também conseguida

por indivíduos cujos níveis de elaboração do *self* se mantém apenas nos valores médios.

Assim, a profundidade da relação entre as duas variáveis não corrobora as expectativas iniciais, apesar de se ter evidenciado uma coincidência entre níveis aprofundados de conhecimento do *self*, e de resiliência, o que pode indicar a necessidade de introduzir novos olhares na relação aqui estabelecida, incluindo outros fatores que atuam igualmente no sentido do seu reforço ou da sua compreensão.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, A.M. (2005). *Resiliência: contributos para a sua conceptualização e medida*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (tese de doutoramento) Consultado em 22 de maio de 2011 em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1110/1/2009001075.pdf>.
- Benetti, I. C. & Crepaldi, M.A. (2012). Resistencia Revisitada: una abordaje para los principiantes interesados en el tema. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 7(1), pp. 7-30. Consultado em 2 de abril de 2014 em <http://www.revistareid.net/revista/n7/REID7art1.pdf>.
- Brown, J., D'Emidio-Caston, M. & Benard, B. (2001). *Resilience education*. Corwin Press: Thousand Oaks.
- Compas, B. Hinden, B. & Gerhardt, C. (1995). Adolescent development: pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, pp. 265-293.
- Freitas, A. & Downey, G. (1998). Resilience: a dynamic perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 22(2), pp. 263-285.
- Garmezy, N. (1971). Vulnerability research and the issue of primary prevention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 41, pp. 101-116
- Grotberg, E.H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.
- Grotberg, E. (1999). *Tapping your inner strength. How to find the resilience to deal with anything*. Oakland: New Harbinger Publications, Inc.
- Harter, S. & Messer, M. (1986). *Adult self-perception profile*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. Bracken (ed.). *Handbook of self-concept*. New York: John Wiley and Sons.
- Hunt, D.E., Butler, L.F., Noy, J.E. & Rosser, M.E. (1987). *Evaluation du niveau conceptuel par la méthode du paragraphe à compléter*. Paris: Presses Universitaires du Québec.
- Jesus, S. (1998). *Bem-estar dos professores – Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Loevinger, J. & Wessler, R. (1983). *Measuring ego development, vol. I – construction and use of a sentence Completion Test*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), pp. 543-562. Consultado em 2 de dezembro de 2000 em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1885202/>.

- Martineau, S. (1999). *Rewriting resilience: a critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to "kids at risk"*. University of British Columbia. (tese de doutoramento)
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), pp. 227-238.
- Masten, A.S. & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In B. Lahey (org.). *Advances in clinical child psychology*. Vol. 8 (pp. 1-52). New York: Plenum Press.
- Ralha-Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. CIDInE, Aveiro.
- Ralha Simões, H. & Simões, C. (1998). Resiliência e tarefas de desenvolvimento: a educação e as diferentes etapas da vida. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(2), pp. 345-360.
- Ralha-Simões, H. (2001). Resiliência e desenvolvimento pessoal. In J. Tavares (org.). *Resiliência e educação* (pp. 95-114). São Paulo: Cortez.
- Rouse, K. (1998). *Resilience from poverty and stress*. Consultado em 20 de abril de 2001 em www.hec.ohio-state.edu/famlife/bulletin/volume.4/bull41f.htm.
- Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, pp. 626-631.
- Simões, C.M. & Ralha-Simões, H. & (1999). *Contextos de desenvolvimento e teorias psicológicas*. Porto: Porto Editora.
- Simões, C.M. (1994). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (tese de doutoramento)
- Souza, M.T.S. de & Ceverny, C.M. de O. (2006). Resiliência psicológica: revisão da literatura e análise da produção científica. *Revista Interamericana de Psicologia*, 40(1), pp. 119-126. Consultado em 7 de maio de 2007 em http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000300012&lng=pt-.
- Taboada, N.G., Legal, E. J. & Machado, N. (2006). Resiliência: em busca de um conceito. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16(3), pp. 104-113. Consultado em 8 de dezembro de 2007 http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000300012&lng=pt-.
- Tavares, J. & Albuquerque, A. (1998). Sentidos e implicações da resiliência na formação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(1), pp. 143-153.
- Vaillant, G. (1993). *The wisdom of the ego*. Harvard University Press: Cambridge.
- Werner, E. & Smith, R. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. London: Cornell University Press.
- Wyman, P.A., Cowen, E.L., Work, W.C., Hoyt-Meyers, L., Magnus, K.B. & Fagen, D.B. (1999). Caregiving and developmental factors differentiating young at-risk urban children showing resilient versus stress-affected outcomes: a replication and extension. *Child Development*, 70(3), pp. 645-659.

Marília Dias*

A RESILIÊNCIA NO CONTEXTO DA SUPERVISÃO Sua relevância no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores

Resumo: A vida do estudante/futuro profissional de educação comporta muitos e variados desafios a que deverá saber corresponder, nomeadamente analisando de forma coerente as circunstâncias em que decorre a sua imersão na sala de aula durante a prática pedagógica. Neste enquadramento, a pesquisa aqui relatada realça a importância da resiliência no contexto de supervisão através do evidenciar desta capacidade num grupo de futuros professores do primeiro ciclo do ensino básico, de modo a identificar algumas das condições que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional durante este processo, uma vez que se presume que os estudantes mais resilientes e com maior desenvolvimento psicológico serão aqueles que conseguirão atingir melhores resultados durante a prática pedagógica.

Palavras-chave: Resiliência; supervisão; formação de professores; professores-cooperantes; desenvolvimento profissional.

RESILIENCE IN SUPERVISION CONTEXT

Its relevance to the student teacher's personal and professional development

Abstract: Students teachers' life involves many and different challenges that they must know how to meet; in particular, they have to achieve a consistent analysis of the circumstances of their classroom's immersion during teaching practice, where they are faced with situations that generate stress, challenging their competence and their resilience. Thus, the research reported here aims to enhance the importance of resilience in the supervision context of the basic education teacher's training, seeking to identify some of the conditions – during this supervision process – that may contribute to its personal and professional development, assuming that the more mature and resilient students are better results they will reach in teaching practice.

Keywords: Resilience; supervision; teacher training; cooperating teachers; professional development.

***Professora do 1.º ciclo do ensino básico do Ministério da Educação**

Mestre em Supervisão pela Universidade do Algarve

Doutora em Análise e Observação da Relação Educativa pela Universidade do Algarve

Introdução

O dia-a-dia do estudante/futuro profissional – dentro de uma sala de aula onde não se sente ainda confortável – é uma experiência complexa, pois este contexto inclui alunos muito diferentes e uma multiplicidade de situações imprevisíveis às quais precisa de dar uma resposta imediata nas inúmeras situações práticas com que se vê confrontado, as quais são além disso pontuadas por acontecimentos que surgem em simultâneo, o que representa para ele um constante e difícil desafio para o qual que não está ainda preparado, exigindo também da sua parte grande capacidade de enfrentamento (Castro, 2001).

Todavia, os futuros professores não reagem a esta situação de uma maneira uniforme; muitos deles são levados ao desânimo, ao desencorajamento ou mesmo à desistência da profissão, enquanto outros evidenciam, pelo contrário, um aumento do ânimo e da força necessários para seguir em frente, disparidade de atitudes essa que conduziu à formulação das seguintes questões: *Por que razão existirão tais diferenças entre os estudantes em prática pedagógica? Será que estas poderão decorrer apenas do facto de não serem todos confrontados com as mesmas situações?*

A resposta a tais interrogações pode estar ligada com a resiliência de cada ser humano e com a correspondente atuação que dela decorre, razão pela qual, neste relato de uma investigação realizada no âmbito de uma dissertação de mestrado, se procura focalizar esta problemática partindo dos dados obtidos num estudo – protagonizado por estudantes em contexto de supervisão – do qual será referido, sinteticamente, a metodologia utilizada, os resultados a que conduziu, a fim de traçar aqui, a partir daí, uma breve reflexão sobre o assunto.

1. A resiliência e o contexto de supervisão

A resiliência pode ser relacionada com muitos dos fatores que intervêm do contexto de supervisão, tais como as relações que aí se estabelecem, as diversas formas de atuação daqueles que nele estão envolvidos e as suas respetivas reações face às situações que aí se desenrolam. Todavia, como o emprego do termo “resiliência” não é usado numa única aceção, é útil clarificar que nos referimos aqui à capacidade do indivíduo para resistir às adversidades, aproveitando-as para crescer pessoal e

profissionalmente (Monteiro *et al.*, 2001).

Além disso, reportando-nos a outros autores que abordam esta matéria (Anaut, 2005; Grotberg, 1995; Melillo & Ojeda, 2000; Ralha Simões, 2001; Rutter, 1996; Tavares, 2001; Yunes & Szymanski, 2001), entendemos a resiliência como uma resistência estrutural do indivíduo, que se revela durante o processo de desenvolvimento psicológico e se traduz na “*capacidade que permite enfrentar contrariedades e situações de risco, sendo transformado por elas e conseguindo superá-las, de forma positiva, utilizando esses fatores adversos no sentido de um desenvolvimento psicológico e social saudáveis*” (Dias, 2007, p. 73).

Este conceito é especialmente adequado para equacionar as particularidades do contexto da supervisão, pois assume aí uma especial importância para compreender o desenvolvimento do futuro professor, numa altura em que vai sendo incentivada a sua capacidade para superar as situações *stressantes*. Com efeito, quer a resiliência quer as estratégias que esta permite forjar ajudam cada indivíduo a identificar e a saber lidar com as situações de risco ou de *stress* com que se depara já durante o processo formativo. Contudo, o termo resiliência, tendo aplicações bastante diversificadas e um uso muito abrangente – não se distinguindo além disso de outros, como os de risco, vulnerabilidade, *stress*, *coping*, competência ou proteção – torna indispensável precisar a sua aplicação aos contextos e às situações pois que a sua definição sofre a influência do entendimento e da aceitação do indivíduo face a cada uma das situações por si vivenciadas.

Isto remete-nos ainda para um outro aspeto – o da significação – que não pode deixar de ser tido em conta, pois que o que para uns pode ser uma situação de *stress* para outros pode, até, ser perspectivado como fator de proteção. Ora, como o contexto da supervisão não é exceção à ambiguidade introduzida por esta circunstância, é preciso ter presente que as situações adversas têm para cada pessoa significados diversos, em função das suas características individuais, da sua estrutura familiar e do seu próprio percurso de vida.

Ser ou não ser resiliente depende também da manutenção de um equilíbrio entre o risco introduzido pela adversidade e o recurso a fatores de proteção. Estes últimos influenciam os indivíduos diretamente, modificam-

nos, melhorando-os e alterando a sua forma de atuar face às situações de risco. Ou seja, são as suas “*forças internas e externas que ajudam a atenuar os efeitos do risco [pois] são as modificações que ocorrem no sujeito levando-o a dar respostas positivas às situações de risco que lhe vão surgindo*” (Dias, 2007, p. 55), podendo provir quer dos atributos de personalidade do próprio sujeito – que o tornam mais ou menos capaz para enfrentar situações de risco –, das características familiares, que lhe transmitiram segurança e autoestima ou, ainda, provir do papel mediador dos supervisores que gerem as influências do contexto/meio, levando o supervisionado a extrair novas oportunidades de situações que objetivamente lhe seriam desfavoráveis (Rutter, 1985).

Entre os fatores de proteção que se evidenciam no contexto da situação de prática pedagógica podem referir-se as capacidades de *coping* do estudante em formação e a sua competência educativa, considerando-se que para as modelar muito contribuem os supervisores e os professores-cooperantes, uma vez que as suas ações, reações e atitudes influenciam em muito o desenvolvimento profissional do futuro professor, embora, esta influência nem sempre seja vista por ele de modo positivo, uma vez que depende muito do modo como é encarado esse apoio no contexto da supervisão.

Por seu turno, os fatores de risco - o *stress* e a exposição a situações difíceis de resolver e a eventual fragilidade do sujeito determinada por motivos vários – estão ligados a uma certa vulnerabilidade, podendo, todavia, concorrer ou não para esse resultado, pois que a “*vulnerabilidade opera apenas quando o risco está presente; sem risco, a vulnerabilidade não tem efeito*” (Yunes & Szymanski, 2001, p. 28).

Por outro lado, para identificar se um indivíduo é ou não resiliente não basta recorrer às suas características pessoais – tais como a sua idade, género ou aspeto físico – devendo também estar-se atento a outras circunstâncias, tais como saber se tem um “*QI elevado; é capaz de ser autónomo e eficaz nas relações com o meio; tem a percepção do seu próprio valor; tem boas capacidades de adaptação relacional e de empatia; é capaz de prever e planificar; tem sentido de humor*” (Cyrułnik, 1998, cit. in Anaut, 2005, p. 64), todas elas relevantes para definir um certo perfil que tipificaria o indivíduo resiliente. A este propósito, Giglian (1997, cit. in Anaut, 2005)

destaca três domínios – o sentimento de possuir uma base de segurança interna, a autoestima e o sentimento da sua própria eficácia – que se adaptam particularmente bem ao contexto de supervisão, estando “*o primeiro associado à competência pedagógica que o supervisionado adquiriu e desenvolveu ao longo da formação, o segundo garantido pelo apoio e ajuda dos professores que o rodeiam e com os quais trabalha e desenvolve a sua prática e por último a reação e empenho dos alunos com os quais exerce a sua função*” (Dias, 2007, p.60).

Assim, para se conseguir desenvolver a resiliência no futuro professor em formação seria necessário incentivar capacidades relacionadas com os domínios referidos, designadamente propiciando um bom clima de supervisão e um envolvimento positivo e responsável de todos os intervenientes que seriam essenciais para que os conhecimentos científicos adquiridos previamente se constituam, nas situações práticas, como um contributo significativo para o desempenho profissional. É neste contexto que a resiliência é vital para o estudante, quer em termos pessoais quer profissionais, pois que lhe permite situar o que provém dos que o rodeiam, que constituem um suporte externo e um recurso para complementar as suas forças internas pessoais (Grotberg, 1995; Molina, 2000).

2. A supervisão e a preparação de professores resilientes

A supervisão é um contexto privilegiado para o desenvolvimento de professores uma vez que contribui “*para o desenvolvimento das qualidades pessoais que podem ser aproveitadas para o desempenho personalizado na prática profissional em perspetiva*” (Jesus, 1997, p. 27); consequentemente, é importante que os formandos tenham oportunidade de ser acompanhados por bons profissionais, sejam eles supervisores ou professores-cooperantes, a fim de disporem de condições que os ajudem a entender o meio que os rodeia, em particular as pessoas que aí se inserem, de modo a serem capazes de interagir adequadamente (Dias, 2007). Para tal é preciso promover um trabalho de colaboração propiciador de um conjunto de aprendizagens contextualizadas, sendo os supervisores especialmente indicados para o assegurar dada a sua missão orientar e avaliar o seu desempenho (Alarcão & Tavares, 2003).

Os supervisores e os professores-cooperantes fazem com que a formação possa ser um motor de mudança através da criação de “*um clima de empatia, diálogo, ajuda, abertura, colaboração, em suma, uma relação interpessoal positiva, [sem a qual] a ‘guerra fria privada’ não será vencida e a aplicação da autoscopia em supervisão não resultará*”, em especial por que os supervisados demonstram muitas vezes dificuldades em atuar sem ajuda neste contexto (Amado, 1994, p. 356). Assim, o papel dos supervisores é ajudá-los a tornarem-se bons profissionais, sem esquecer que “*entre os saberes necessários à prática docente, incluiu-se o fortalecimento da sua capacidade de resiliência que (...), não deve ser desconhecida nem estar ausente do processo de formação*” (Castro, 2001, p. 119), pois permite ultrapassar as situações de *stress* inerentes à intervenção educativa (Tavares, 1997; Tavares e Pereira, 1999).

Além disso, o estágio pedagógico dos futuros professores tem lugar no quadro da transição da vida académica para a profissional, altura essa pontuada por situações de crise e de *stress* (Pereira, 2001). Isto torna as atitudes positivas dos supervisores especialmente relevantes pois podem constituir-se ora como fatores de *stress* ora como fatores de proteção, tornando favorável à superação das dificuldades optar pelo diálogo que permite a todos os envolvidos “*colocarem-se uns no lugar dos outros e chegarem a um consenso*” (Dias, 2007, p.103). Isto é tanto mais relevante quanto o que mais dificulta o desempenho da prática pedagógica é a falta de comunicação entre as partes envolvidas. Como refere Simões (1994), um professor em formação faz intervir no seu projeto de vida comportamentos, valores e modelos baseados na sua história pessoal enquanto aluno, sendo, já no decorrer da formação inicial, construída uma imagem profissional assente em valores positivos que determinam a perceção do que é ser professor – alguém exigente consigo mesmo, que acredita nas próprias capacidades, atento às necessidades dos alunos e dos colegas, solidário, tolerante e autêntico. Daí a importância de o supervisor conhecer bem o seu supervisado a fim de assegurar que este tenha consciência das próprias competências, aptidões, perceções, emoções e motivações. É preciso também cada um que conheça o seu “*self*”, assumindo-se que “*um funcionamento mais complexo surge relacionado com o facto*

do sujeito se encontrar em estádios superiores do desenvolvimento psicológico” (Simões & Ralha Simões, 1999, p.45).

3. Delineamento metodológico

3.1. Contexto, objetivos e questões de pesquisa

A pesquisa aqui reportada teve por meta principal realçar a importância da resiliência num contexto de prática pedagógica de 20 estudantes em formação inicial, do 4º ano do curso de licenciatura em Ensino Básico - 1º Ciclo, no sentido de identificar eventuais repercussões desta experiência no seu desenvolvimento pessoal e profissional. O estudo, que envolveu também 7 professoras-cooperantes que os acompanharam durante esse período, foi realizado no semestre final do referido curso, em duas escolas da rede pública do Ministério da Educação situadas no Algarve (1).

Para concretizar os objetivos enunciados, optou-se por um modelo de estudo de caso, sendo aplicadas aos sujeitos diversas adaptações de provas no sentido de obter informação que foi depois complementada no decurso de entrevistas semidiretivas – para as quais foram elaborados dois guiões: um para os professores-cooperantes e o destinado aos estudantes – qualquer das quais conduzida para saber como era encarada pelos diversos intervenientes a situação de prática pedagógica.

De modo a estruturar a investigação foram enunciadas as seguintes questões de pesquisa:

- **Os professores-cooperantes apresentarão níveis de resiliência superiores aos dos seus supervisados?**
- **Os professores-cooperantes apresentarão níveis de desenvolvimento do ego superiores aos dos seus supervisados?**
- **O nível de desenvolvimento do ego dos inquiridos (supervisores e supervisados) influenciará o respetivo nível de resiliência?**
- **A resiliência dos supervisados influenciará a sua autoperceção de competência?**
- **Nos estudantes, a uma resiliência superior corresponderá uma maior competência educativa (auto e/ou hétero-percecionada durante o estágio)?**
- **A resiliência dos professores-cooperantes influenciará a hétero-atribuições de competência educativa relativas aos seus supervisados?**

3.2. Protagonistas do estudo e instrumentos utilizados

O grupo de sujeitos em supervisão, na sua maioria do sexo feminino (apenas 3 do sexo masculino) incluía estudantes com idades entre os 21 e os 46 anos. Por seu turno, o grupo de professores-cooperantes era constituído por 7 elementos do sexo feminino, com entre 29 e 51 anos, de entre os quais apenas uma tinha formação específica na área no 1º ciclo do ensino básico; por outro lado, apesar de cada uma das professoras-cooperantes contar, pelo menos, 10 anos de serviço, só uma delas estava integrada no quadro da sua escola, pertencendo as restantes ao *Quadro de Zona Pedagógica*. No que concerne ao seu envolvimento prévio em situações de supervisão, 2 estavam a exercer esta tarefa pela primeira vez, tendo as restantes 5, respetivamente, 1, 3, 6, 7 e 10 anos de experiência neste domínio.

Para realizar o estudo, além das entrevistas, foram utilizados diversos instrumentos, tais como 2 questionários sobre resiliência – o *RES* (Albuquerque, 2005) e a *PIPA: Prova de Avaliação da Pessoalidade e Interpessoalidade nas Profissões de Ajuda (2)* (Ralha-Simões, Muge & Matos, 2006) – e uma terceira prova para avaliação da competência – *EACE: Escala de Avaliação da Competência Educativa* (Ralha-Simões, 1993).

O primeiro destes instrumentos recorre à autoperceção do sujeito inquirido, relativa à sua personalidade, sendo esta aqui entendida como estrutura complexa e dinâmica cujas características são identificadas focalizando três campos de manifestações de resiliência – “*Eu tenho*”, “*Eu sou*” e “*Eu posso*” –, sendo esta avaliada, a partir da análise de conteúdo das respostas, sistematizando as formulações segundo três dimensões – “*Desafio*”, “*Compromisso*” e “*Controlo*” (Albuquerque, 2005).

Esta prova, que constitui um questionário semiaberto, foi construída tendo em vista o adulto jovem, assumindo a resiliência como uma capacidade com uma componente diacrónica, dotada de estrutura compósita que é suscetível de ser identificada segundo os três vetores mencionados. Estes corresponderiam a fontes de resiliência diversas, recorrendo quer a fatores exteriores ao próprio (*Eu tenho*), quer às suas competências, habilidades sociais e de resolução de problemas (*Eu posso*) quer, ainda, às forças interiores subjacentes, às atitudes, crenças e às capacidades de enriquecimento pessoal (*Eu sou*).

O outro instrumento para avaliação da resiliência – *PIPA* – pressupõe que esta embora sendo algo de caráter eventualmente diferencial, é passível de influenciar e ser influenciada no contexto formativo, manifestando-se no modo como os sujeitos reagem às circunstâncias que os vão pondo à prova, não só desde o início da formação mas, muito em particular, durante os períodos de contacto com os contextos concretos de intervenção educativa. Assume a forma de questionário de resposta múltipla, elaborado no sentido de permitir identificar alguns dos tópicos habitualmente invocados como indiciadores da resiliência, focalizando-se, em particular, em duas vertentes – a pessoal e a interpessoal, evidenciando componentes diversas, designadamente as dimensões de causalidade/desafio/decisão e as de relação/autossatisfação/compromisso (Ralha-Simões, Muge & Matos, 2006).

A avaliação realizada com estes dois primeiros instrumentos, para além de fornecer índices de resiliência, destinou-se a destacar os 3 estudantes mais resilientes e os 3 menos resilientes do conjunto global de 20 sujeitos envolvidos na pesquisa a fim de, mais tarde, serem entrevistados a fim de ser possível elaborar um aprofundamento dos dados obtidos junto do grupo global.

O último instrumento – *EACE* – focaliza a competência com base nas conceptualizações de Zimpher e Howey (1985). Os dados são também recolhidos recorrendo à autoapreciação dos sujeitos, relativa à sua competência, que foi depois complementada pela respetiva hétero-apreciação fornecida a seu respeito pelas professoras-cooperantes (3). A prova consiste na apresentação de dezasseis afirmações que o sujeito deve ponderar, manifestando o grau de importância que lhes atribui, contemplando os itens apresentados, de modo proporcionalmente idêntico, a 4 dimensões de competência – técnica, clínica, crítica e pessoal, no sentido de evidenciar as que são privilegiadas.

4. Apresentação e análise dos resultados

Os dados recolhidos apontam sobretudo para a necessidade de reequacionar as questões de pesquisa inicialmente propostas. Assim, no que respeita à resiliência salienta-se, que os supervisionados apresentam uma média global superior (8,25) à das professoras cooperantes (7,71), muito embora existam numerosas discrepâncias entre os dois grupos no que diz respeito às componentes

realçadas. Por exemplo, no que concerne à componente *decisão* (5 valores), o nível de resiliência dos estudantes é bastante baixo, provavelmente dado encontrarem-se numa fase em que não há ainda segurança quanto à atuação; contudo, quanto à componente *compromisso*, os sujeitos apresentam já um dos níveis mais elevados (39 valores), o que porém também sucede com as professoras-cooperantes que curiosamente revelam, pelo contrário, níveis muito baixos na componente da causalidade (7 valores negativos), indicando talvez a sua fraca aptidão para refletir sobre as consequências da sua postura como supervisoras face aos seus supervisados.

Quanto aos valores globais de resiliência, se os tomarmos em conjunto, vemos que apenas 3 estudantes se aproximaram do valor máximo (12 valores) e que, entre as professoras-cooperantes só 1 delas se lhe aproximou (com 10 valores) (4); por outro lado, focando os níveis inferiores, observamo-los em 2 estudantes (com 3 e 4 valores), sendo o valor mais baixo obtido entre as professoras-cooperantes (6 valores) representado apenas por 1 pessoa. Não obstante estes valores extremos não divergirem muito do esperado – pois os supervisores evidenciam, em geral, valores superiores de resiliência, de desenvolvimento do *ego* e na atribuição da competência educativa, se comparados com o grupo dos estudantes que acompanhavam – constata-se no entanto “*que o grupo de supervisandos é mais resiliente do que os seus cooperantes, apesar de, em ambos os conjuntos de inquiridos, a dimensão pessoal ter ficado com valores muito inferiores à dimensão interpessoal, refletindo um bom nível de relações interpessoais estabelecidas em contexto de supervisão (...)*” (Dias, 2007, p. 227).

No que respeita às fontes de resiliência invocadas, a análise dos dados obtidos através da *RES*, permite verificar que as capacidades profissionais são as mais são destacadas como suportes emocionais nas três fontes (“*Eu tenho*”, “*Eu sou*”, “*Eu posso*”), ocorrendo em 18 estudantes e na totalidade das professoras-cooperantes. Quanto à hierarquização dos tópicos apontados com referência a “*Eu tenho*” há bastantes diferenças entre os estudantes e as professoras-cooperantes das quais se salienta a importância atribuída às capacidades interpessoais – que nos supervisados surgem em última prioridade e nas supervisoras em segundo lugar, invertendo-se estas posições quando analisamos a referência às capaci-

dades intelectuais. Já nas fontes “*Eu sou*” e “*Eu posso*” a relevância atribuída às categorias é idêntica nos dois grupos, ficando as capacidades intelectuais em segundo lugar, as relacionais em terceiro e os recursos externos em último – no caso dos estudantes, pois, nas professoras-cooperantes, estão omissas as referências no “*Eu sou*”, estando em segundo lugar na “*Eu posso*”.

Os dados obtidos através da *PIPA* são particularmente inesperados, se partirmos do pressuposto de que os indivíduos resilientes se caracterizam por formas de equilíbrio típicas de um desenvolvimento humano superior (Ralha-Simões, 2000), uma vez que quer a professora-cooperante quer a supervisada que apresentam níveis de desenvolvimento do *ego* mais elevados não revelaram ser, simultaneamente, as mais resilientes. Foi igualmente surpreendente constatar que também não se verificaram as previsões de os níveis de desenvolvimento do *ego* das professoras-cooperantes serem superiores face às dos seus supervisados, o que aconteceu apenas num grupo (estando aqui a professora-cooperante num nível superior (I5-autónomo) e os seus supervisados num intermédio-alto (I4-consciente).

Na verdade, 3 das professoras-cooperantes encontravam-se num estágio abaixo das suas supervisadas, havendo apenas um outro grupo em que todos os elementos se encontravam nesse último estágio consciente (I4-consciente), onde se incluem igualmente 13 das supervisadas e 3 outras professoras-cooperantes (5). Esta discrepância quanto ao desenvolvimento do *ego* entre os supervisados e os seus respetivos professores-cooperantes não tem correspondência ao nível da resiliência, não parecendo, por conseguinte, poder afirmar-se que um desenvolvimento do *ego* superior possa ser visto como sinónimo de uma resiliência superior, não sendo também o inverso verdadeiro.

Quanto à competência educativa, também existe certa disparidade entre as atribuições autopropostas e as fornecidas pelas professoras-cooperantes, sendo os valores de autoapreciação em geral superiores, muito díspares (na avaliação de 11 dos supervisados), o que poderá talvez indiciar uma fraca capacidade de reflexão conducente a autoavaliações desadequadas das próprias capacidades por parte dos estudantes. Apenas o sujeito com o nível do *ego* mais elevado (I5-autónomo) faz uma autoavaliação congruente com a da sua professora-

cooperante. Outros 2 valores idênticos de auto/hétero-apreciação, correspondem a supervisados com níveis do *egodiferentes* e provenientes de outros grupos, supervisados por professoras-cooperantes distintas. Tendo a autoapreciação dos restantes valores inferiores à sua hétero-apreciação, isto poderá indiciar uma baixa autoestima ou uma deficiente percepção das próprias capacidades.

Considerações finais

O estágio antecede a entrada na vida profissional, sendo por isso uma altura ideal para se limarem as últimas arestas perante as situações reais, pois que, neste contexto se podem obter informações vitais para a articulação entre a teoria e a realidade educativa, que é necessário gerir em harmonia, o que exige capacidades de vários domínios e áreas, sendo a resiliência um importante contributo nesse sentido. Para a mobilizar neste contexto, é necessária a intervenção de profissionais com mais experiência, que ajudem os estudantes a superar eventuais dificuldades, adquirindo autoestima, capacidades de adaptação e de mobilização dos conhecimentos necessários para enfrentarem as situações complexas e inesperadas do dia-a-dia da intervenção educativa.

A pesquisa realizada deixou por estabelecer a relação clara, inicialmente prevista entre o constructo em análise e o desenvolvimento pessoal pois que, na verdade, os sujeitos com nível desenvolvimento do *ego* superior não revelam níveis de resiliência superiores. Por outro lado, constatou-se que, quando questionados sobre as fontes de que suportam o seu bem-estar emocional, todos se escudaram nas capacidades profissionais que possuem, refutando as intelectuais para segundo plano e dando pouco relevância a outros aspetos como capacidades relacionais, necessidades de realização ou mesmo recursos externos.

Finalmente, importa também sublinhar que não sendo em geral os níveis de resiliência e de desenvolvimento do *ego* das professoras-cooperantes superiores às dos estudantes, de imediato nos ocorre sugerir que isso pode dificultara sua influência naqueles que orientam, pois não é possível incentivar nos outros aquilo que não temos desenvolvido em nós mesmos. Isto remete-nos para a importância de uma escolha criteriosa dos professores-cooperantes, na medida em que estes são pedra basilar na construção do futuro profissional de educação (Dias, 2007).

Notas

- (1) Acompanharam o sujeito uma professora-cooperante do local de estágio e uma supervisora da instituição de formação. Os 20 supervisados estavam, numa das escolas, divididos em 4 grupos de 3 e, noutra, em 2 grupos de 3, estando, ainda, num único grupo 2 sujeitos; qualquer dos grupos era sempre acompanhado por uma professora.
- (2) Incluía ainda uma forma abreviada do SCT (*Sentence Completion Test*) de Jane Loevinger para determinar o nível do *ego* de cada sujeito (Loevinger & Wessler, 1983; Simões & Ralha-Simões, 1999).
- (3) Confrontou-se assim a auto e a hétero-percepção da competência educativa, evidenciada no estágio, avaliada do ponto de vista do estudante em prática pedagógica e segundo a perspectiva da professora-cooperante.
- (4) Curiosamente, é a mesma que apresenta o nível do *ego* mais elevado e aquela que orienta 2 dos 3 supervisados que, nos resultados das provas utilizadas, denotaram os mais elevados níveis de resiliência.
- (5) O estágio consciente (I4) corresponde a um nível em que os sujeitos estabelecem já objetivos a longo-prazo e analisar as situações com padrões de autoavaliação.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Albuquerque, A.M. (2005). *Resiliência: contributos para a sua conceptualização e medida*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (tese de doutoramento)
- Amado, M. A. (1994). A autoscopia em supervisão: uma estratégia de reflexão e consciencialização dos professores para a sua prática lectiva. In J. Tavares (ed.). *Para intervir em educação. Contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 341-358). Aveiro: CIDInE.
- Anaut, M. (2005). *A resiliência – ultrapassar os traumatismos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Castro, M.A.C.D. (2001). Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação (pp. 115-126). In J. Tavares (ed.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Dias, M.A. (2007). *Supervisão e resiliência. Um contexto privilegiado para o desenvolvimento profissional de professores do 1º ciclo*. Faro: Universidade do Algarve. (tese de mestrado)
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. The Hague: Bernard Van Lear Foundation Early Childhood Development: Practice and Reflections. Number 8.
- Jesus, S.N. (1993). Formação educacional de futuros professores. Contributos para a classificação da sua utilidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, pp. 93-117.
- Jesus, S.N. (1997). *Bem-estar dos professores. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Coimbra.
- Loevinger, J. & Wessler, R. (1983). *Measuring ego development, vol. I – construction and use of a sentence Completion Test*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Molina, L. et al. (2000). *Resiliência: la esencia humana de la transformación frente a la adversidad*. Consultado em 1 de dezembro de 2004 em <http://www2.udce.cl/~ivalfaro/apsique/resiliencia.htm>.
- Pereira, A.M.S. (2001). Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In J. Tavares (ed.). *Resiliência e educação* (pp. 77-94). São Paulo: Cortez Editora.
- Ralha-Simões, H. (1993). *Estádios do ego e competência educativa como vectores do desenvolvimento do professor – uma experiência no contexto de formação inicial de educadores de infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (tese de doutoramento)
- Ralha-Simões, H. (2001). Resiliência e desenvolvimento pessoal. In J. Tavares (ed.). *Resiliência e educação* (pp. 95-113). São Paulo: Cortez Editora.
- Ralha-Simões, H., Muge, M.T. & Matos, F.A. (2006). *Desenvolvimento pessoal e profissões de ajuda*. Comunicação apresentada no VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Évora: Universidade de Évora. (www.snip.vi.com).
- Rutter, M. (1996). Stress research: accomplishments and tasks ahead. In R. J. Haggerty et al. (ed.). *Stress, risk and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms and interventions* (pp. 354-385). New York: Cambridge University Press.
- Simões, C.M. (1994). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (tese de doutoramento)
- Simões, C. & Ralha-Simões, H. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares & A. Moreira (ed.). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão* (pp. 179-203). Aveiro: Universidade de Aveiro/ PIDACS
- Simões, C. M. & Ralha-Simões, H. (1999). *Contextos de desenvolvimento e teorias psicológicas*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I.Sá-Chaves (ed.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (2001). A resiliência na sociedade emergente. In J. Tavares (ed.). *Resiliência e educação* (pp. 43-76). São Paulo: Cortez Editora.
- Tavares, J. & Pereira, A. (1999). *How successful are first-year students of science and engineering? - A research study at the university* (pp. 19-23). 18th Annual – National Conference the First-year Experience. South Carolina.
- Yunes, M. A. M. & Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In J. Tavares (ed.). *Resiliência e educação* (pp. 13-42). São Paulo: Cortez Editora.
- Zimpher, N. L. & Howey, K. R. (1987). Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, pp. 101-127.

INFORMAÇÃO AOS AUTORES

A OMNIA é uma revista bianual que publica trabalhos inéditos nas áreas das ciências, artes e filosofia. As propostas de textos para publicação – assinadas individualmente ou em coautoria – devem incluir uma nota biográfica do(s) autor(es) com um máximo de 150 palavras, onde conste obrigatoriamente o nome, o endereço eletrónico, o cargo profissional e o local onde é exercido, bem como os graus académicos e as instituições onde foram obtidos, assim como o respetivo domínio científico. Cada número da revista terá um coordenador que, em conjunto com o conselho editorial ou com outros especialistas, decidirá sobre a oportunidade e qualidade científica dos textos enviados.

Instruções específicas:

Título e subtítulo: Apresentados em português e em inglês, nenhum deles pode exceder as **10 palavras**, devendo o título ser menor do que o subtítulo.

Resumo: Deve incluir entre **100 e 150 palavras** e ser redigido em português e em inglês.

Palavras-chave: É necessário referir **entre 3 e 5 palavras-chave ou expressões** em português e em inglês.

Bibliografia: Elaborada segundo as normas da APA, não pode exceder as **25 referências**, com exceção das revisões de literatura, as quais podem incluir até **40 referências**.

Notas de rodapé: Devem ser usadas apenas para informações sucintas de caráter explicativo e restritas ao **mínimo** indispensável.

Diagramas, tabelas, e ilustrações: Têm de ser incluídos em ficheiro(s) anexo(s), numerados sequencialmente usando algarismos árabes e, caso não sejam inéditos, indicar a fonte donde foram extraídos.

Opção ortográfica: A OMNIA segue o novo acordo ortográfico, mas os autores poderão não o adotar desde que o refiram explicitamente em nota de rodapé.

Dimensão e formatação: Os artigos serão apresentados em ficheiros formatados em **páginas A4** numeradas sequencialmente, com **2,5 cm em todas as margens**, **tipo de letra Times New Roman - tamanho 11 e 1,5 de espaçamento entre linhas**; devendo obedecer aos limites de espaço a seguir referidos, consoante a sua especificidade:

A - Artigos de *fundamentação teórica* ou de *reflexão conceptual* – **entre 10 e 15 páginas**.

B - Artigos de *revisão de literatura*, de *recensão crítica* e *resumos de teses* ou de *outros trabalhos académicos* – **entre 8 e 12 páginas**.

C – Artigos de *pesquisa empírica* ou de *divulgação de métodos e técnicas de recolha de dados* – **entre 15 e 25 páginas**.

PEDIDO DE COLABORAÇÃO

A OMNIA aceita artigos para publicação no próximo número (não temático), os quais deverão ser enviados **até 28 de Fevereiro de 2015** para **grupo@grei.pt**, em ficheiro(s) anexo(s) à mensagem de correio eletrónico, nos formatos Microsoft Word, RTF ou Open Office (texto, tabelas e diagramas) e JPEG, TIF ou EPS (ilustrações).

GREI



**Grupo de Estudios
Interdisciplinarios**