

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

VANESSA HANAYO SAKOTANI

**RESILIÊNCIA, EDUCAÇÃO E ESCOLA: UM BALANÇO DAS
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DE 2000 A 2013**

PRESIDENTE PRUDENTE

2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

VANESSA HANAYO SAKOTANI

**RESILIÊNCIA, EDUCAÇÃO E ESCOLA: UM BALANÇO DAS
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DE 2000 A 2013**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, campus de Presidente Prudente/SP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Processos formativos, diferença e valores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Maria Coimbra

PRESIDENTE PRUDENTE

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

S152r Sakotani, Vanessa Hanayo.
Resiliência, educação e escola : um balanço das produções científicas de
2000 a 2013 / Vanessa Hanayo Sakotani. - Presidente Prudente : [s.n.], 2016
158 f.

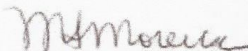
Orientadora: Renata Maria Coimbra
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Resiliência. 2. Educação. 3. Revisão bibliográfica. I. Coimbra, Renata
Maria. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e
Tecnologia. III. Título.

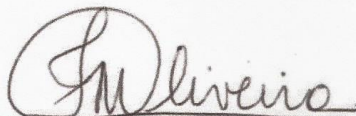
BANCA EXAMINADORA



PROFA. DRA. RENATA MARIA COIMBRA
(ORIENTADORA)



PROFA. DRA. MARIA DE FATIMA SALUM MOREIRA
(UNESP/FCT)



PROFA. DRA. FRANCISMARA NEVES DE OLIVEIRA
(UEL)



VANESSA HANAYO SAKOTANI

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 28 DE ABRIL DE 2016.

RESULTADO: APROVADA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, que sempre me incentivaram a buscar conhecimento e a todos os profissionais da Educação que desejam e batalham por uma Educação de qualidade, principalmente àqueles alunos que mais precisam.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, um agradecimento à minha família: agradeço aos meus pais, Hugo e Nair Sakotani, que são a base da minha vida, e que sempre me apoiaram e tudo, principalmente em relação aos estudos, não mediram esforços para que eu pudesse chegar até aqui. E também aos meus irmãos, Viviane e Victor Sakotani, que tanto amo, e que no decorrer do mestrado, deixaram o nosso lar e muita saudade para estudar em outra cidade. Agradeço às minhas avós (Fumiko Sakotani e Fumico Oshita) e aos meus avôs (Tadamitsu Sakotani e Yoshiei Oshita - *in memoriam*) que serviram de inspiração quando eu estava um pouco desanimada. E ao meu tio Toki, que como um pai, também não mediu esforços para me apoiar.

Agradeço ao meu namorado, companheiro de uma década, meu primeiro e eterno amor, William H. Suekane Takata pelo apoio, amor e compreensão nessa jornada que se encerra aqui. Muito obrigada por me inspirar!

Agradeço à minha orientadora e amiga Profa. Dra. Renata Maria Coimbra, que desde a graduação me orientou e expandiu meus horizontes de conhecimento de uma forma incalculável. Muito do que sou e penso deve-se as discussões feitas nas reuniões do grupo de estudos, nas aulas e nos estágios de regência. A senhora é uma inspiração de vida que levarei comigo sempre.

Agradeço às professoras Francismara Neves de Oliveira e Maria Suzana de Stefano Menin, pelas considerações e recomendações feitas no exame de qualificação. Agradeço também às professoras que estiveram na minha banca de defesa, Profa. Dra. Francismara Neves de Oliveira e Profa. Dra. Maria de Fátima Salum Moreira, que com muita paciência e generosidade avaliaram o meu trabalho.

Agradeço aos meus colegas de grupo de estudos que me ajudaram muito tanto na graduação quanto no mestrado: Alex Pessoa, Aline Mantovani, Daiana Oliveira, Elaine Ferro, Elisabeth Lourenção, Isaias Júnior, Marcos Francisco, Marina Sampaio, Thais Almeida, Thais Watakabe.

Agradeço aos meus amigos: Ana Laura, Augusto, Aline, Larissa, Rafaela, Romeu, Samara e Violeta pela amizade e pelo apoio de sempre.

Agradeço as bibliotecárias da FCT-UNESP pela paciência e disposição em me auxiliar na pesquisa bibliográfica.

Agradeço a Fapesp (processo 2013/19005-2) por financiar esta pesquisa, pois possibilitou a minha dedicação exclusivamente à este trabalho.

EPÍGRAFE

*“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar,
há sempre o que aprender.”*
Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada à linha intitulada “Processos Formativos, Diferenças e Valores”, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP e tem como objetivo fazer um balanço dos artigos científicos, teses, dissertações e livros sobre resiliência e educação, publicados no período de 2000 a 2013, em língua portuguesa. A busca pelos artigos foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES, Scielo e Bireme com os seguintes unitermos: resiliência e educação, resiliência e escola, resiliência e aluno, resiliência e estudante, resiliência e professor, resiliência e criança, resiliência e adolescente. Os livros foram selecionados de acordo com os mesmos unitermos citados anteriormente, mas somente aqueles que continham trabalhos científicos. Em relação às teses e dissertações, as buscas foram feitas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT, na Biblioteca de Teses e Dissertações C@thedra da UNESP, na Biblioteca de Teses e Dissertações da USP, na Biblioteca da Unicamp e no portal Domínio Público. O material compilado passou primeiramente por uma revisão sistemática de leitura, sendo que foram selecionados apenas aqueles que estabeleceram relações entre o tema da resiliência com a educação. Todo material foi lido e fichado e posteriormente foi feita a classificação dos materiais conforme as tendências teórico-metodológicas usadas: abstratas, interacionistas, críticas e materialistas histórico-dialéticas, baseadas em Mondini (2011). Na discussão dos resultados criamos categorias analíticas com os seguintes conteúdos: Resiliência e Educação, Resiliência e Escola, Resiliência e Professor, Resiliência e Família, Resiliência e Pares e fizemos uma análise das produções identificando: quem são os participantes das pesquisas sobre resiliência e educação, tendências teórico-metodológicas utilizadas e os locais onde estão concentrados os estudos em resiliência e Educação no Brasil. Os resultados mostram que a qualidade das relações estabelecidas entre as pessoas no ambiente escolar é crucial para a promoção ou não de processos de resiliência nos alunos. O professor é considerado a figura mais importante para a promoção de resiliência na escola, entretanto, também pode ser considerado risco dependendo da conduta que adota, o mesmo acontecendo com a família que ora pode ser proteção, ora risco. Após a família, o grupo de pares é mencionado como fator de proteção, principalmente as amizades construídas no ambiente escolar. Mas em alguns casos, o grupo de pares pode tornar-se risco no momento que o indivíduo for alvo de perseguições e violência, também conhecido como *bullying*. Os jovens e adolescentes são sujeitos da maioria das pesquisas selecionadas neste estudo e, para a obtenção de dados deste grupo, grande parte dos pesquisadores opta pelos questionários aliados a entrevistas. A presente pesquisa viabilizou a verificação de como a resiliência e a educação estão sendo discutidas e compreendidas no âmbito científico através das pesquisas, e poderá auxiliar professores e gestores a refletir sobre a escola como espaço para promover processos de resiliência.

Palavras-chave: Resiliência, Educação, Revisão Bibliográfica, Tendências Teórico-Metodológicas, Escola.

ABSTRACT

This research is linked to the line entitled "Formative Processes Differences and Values", with the Graduate Program in Education of the FCT / UNESP aims to make a balance of scientific papers, theses, dissertations and books about resilience and education, published from 2000 to 2013, in Portuguese. The search for articles was made in the Journals Portal CAPES, Scielo and Bireme with the following key words: resilience and education, resiliency and school, resilience and student, student and resilience, resilience and teacher, resilience and child and adolescent resilience. The books were selected according to the same key words listed above, but only those that contained scientific papers. In relation to the theses and dissertations, searches were made in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations IBICT, in Theses and Dissertations C@thedra UNESP's Library, in USP Theses and Dissertations Library, at Unicamp Library and Portal Public Domain. The compiled stuff first passed by a systematic review, and only selected those that have established links between the issue of resilience to education. All material was read and synthesized and was subsequently made the classification of materials as the theoretical and methodological trends used: abstract, interactionist, critical and historical-materialist dialectics, based on Mondini (2011). In the discussion of the results we create analytical categories with the following contents: Resilience and Education, Resilience and School, Resilience and Professor, Resiliency and Family, Resilience and couples and we made an analysis of identifying productions: Who are the participants of the research on resilience and education, theoretical and methodological trends used and where they are concentrated studies in resilience and Education in Brazil. The results show that the quality of relations between people in the school environment are crucial to the promotion or not of resilience processes in students. The teacher is considered the most important person for the resilience promotion at school, however, can also be considered a risk depending on the conduct adopted, the same happening with the family that can be protection, or risk. After the family, the peer group are mentioned as protective factors, mainly the friendships built in the school environment. But in some cases, the peer group can become risk when the individual is the victim of persecution and violence, also known as bullying. Young people and adolescents are subject of most research selected in this study, and to obtain data for this group, most researchers choose the questionnaires combined with interviews. This research enable the verification of how resilience and education are being discussed and understood in the scientific field through research, and assist teachers and administrators to reflect on the school as a space to promote resilience processes.

Keywords: Resilience, Education, Literature Review, Theoretical Trends Methodological, School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisa bibliográfica de artigos.....	39
Tabela 1 - Ano e publicações de artigos.....	42
Quadro 2 – Pesquisa bibliográfica de livros.....	43
Tabela 2 – Ano e publicações de livro.....	44
Quadro 3 – Pesquisa bibliográfica de dissertações.....	44
Tabela 3 – Ano e publicações de dissertações.....	52
Quadro 4 – Pesquisa bibliográfica de teses.....	53
Tabela 4 – Ano e publicações de teses.....	57
Tabela 5 – Participantes das pesquisas nos estudos de resiliência e educação.....	109
Tabela 6 – Metodologias utilizada para pesquisas em resiliência e educação.....	120
Tabela 7 – Tendências teórico-metodológicas das pesquisas.....	128
Tabela 8 – Concentração de estudos sobre resiliência e educação no Brasil/artigos.....	131
Tabela 9 – Concentração de estudos sobre resiliência e educação no Brasil/livros.....	132
Tabela 10 – Concentração de estudos sobre resiliência e educação no Brasil/dissertações e teses.....	132

Sumário

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – CONCEITO DE RESILIÊNCIA	16
1.1 RESILIÊNCIA	16
1.1.1 RESILIÊNCIA E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO	26
1.1.2 RESILIÊNCIA E CONCEPÇÕES CRÍTICAS	30
1.2 FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO	34
1.3 VULNERABILIDADE	40
CAPÍTULO 2 – DELINEAMENTO METODOLÓGICO	42
CAPÍTULO 3 - CORPUS DA PESQUISA	47
3.1 ARTIGOS CIENTÍFICOS	47
3.2 LIVROS	52
3.3 DISSERTAÇÕES E TESES	54
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE EDUCAÇÃO E RESILIÊNCIA	71
4.1 RESILIÊNCIA E ESCOLA	71
4.1.1. ESCOLA COMO PROTEÇÃO – PROMOTORA DE RESILIÊNCIA.....	71
4.1.2. ESCOLA COMO RISCO – DIFICULTANDO PROCESSOS DE RESILIÊNCIA	83
4.2 RESILIÊNCIA E PROFESSOR	94
4.2.1 – OS PROFESSORES E SEU PAPEL NA RESILIÊNCIA DOS ALUNOS.....	94
4.2.2 – A RESILIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	103
4.3 RESILIÊNCIA E FAMÍLIA	114
4.3.1 FAMÍLIA COMO PROTEÇÃO	114
4.3.2 FAMÍLIA COMO RISCO	117
4.4 RESILIÊNCIA E PARES	119
4.5 PARTICIPANTES DAS PESQUISAS NOS ESTUDOS DE RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO	121
4.6 METODOLOGIAS UTILIZADAS PARA PESQUISAS EM RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO	127
4.7 TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS PESQUISAS	139
4.8 CONCENTRAÇÃO DE ESTUDOS SOBRE RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL 144	
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	152
Glossário	158

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema da resiliência surgiu a partir da participação semanal no grupo de estudos “Educação, desenvolvimento humano em situação de risco e indicadores de proteção” desde o segundo semestre de 2010, ainda no curso de graduação em Pedagogia, na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. Neste grupo foram abordadas diversas temáticas, tais como: trabalho infantil, abuso sexual, resiliência, crianças em situação de rua, *bullying*, exploração sexual, dentre outras situações de risco.

Entre novembro de 2011 e novembro de 2012, fui bolsista FAPESP com orientação da Profa. Dra. Renata Maria Coimbra e pesquisamos sobre as produções científicas publicadas de 2000 a 2011 sobre a exploração sexual de crianças e adolescentes. Nesta pesquisa, o fenômeno foi caracterizado em suas principais causas, consequências, pessoas envolvidas no processo, distribuição geográfica, principais rotas e dados estatísticos sobre cada modalidade de exploração sexual.

Decorrente desse movimento inicial de contato com o tema da resiliência, para o mestrado decidi investigar as produções científicas que se propõem a discutir o fenômeno da resiliência em articulação com a educação entre 2000 e 2013. A delimitação desse período está relacionada à publicação do livro “Resiliência e Educação”, organizado por José Tavares, que se tornou um marco no Brasil pelo fato de ter sido um dos primeiros livros lançados no país, relacionado à temática.

Neste trabalho, compreendemos resiliência tal como Libório e Ungar (2009):

Primeiramente é a capacidade dos indivíduos navegarem por recursos que mantêm bem-estar; em segundo lugar é a capacidade dos ambientes físicos e sociais oferecerem tais recursos e em terceiro lugar, é a capacidade dos indivíduos, suas famílias e comunidades negociarem recursos culturalmente significativos a serem partilhados. É esse processo duplo de navegação através de recursos disponíveis, bem como a negociação por recursos a serem proporcionados de forma valorizada pelos adolescentes, envolvendo tanto o indivíduo e seus ambientes em um processo dinâmico, conduzindo a bem estar. (LIBÓRIO e UNGAR, 2009, p. 483)

Esta compreensão do conceito destaca que resiliência não é um traço do indivíduo, ou uma característica herdada, mas analisa processos de resiliência levando em conta o contexto cultural em que o indivíduo está inserido. Além disso, acreditamos que processos de resiliência

podem ser construídos com o fortalecimento das redes de apoio e de proteção, presentes no contexto do indivíduo, tais como família, escola, comunidade, igreja, amigos etc.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar produções científicas, tais como artigos, livros, teses e dissertações, que relacionam resiliência e educação, publicados de 2000 a 2013 em língua portuguesa. Os objetivos específicos são:

- Verificar as temáticas analisadas pelas produções científicas no que se refere às articulações entre educação e os processos de resiliência;
- Analisar as tendências teóricas que fundamentam as produções científicas;
- Identificar os procedimentos metodológicos utilizados pelos pesquisadores nas produções científicas sobre resiliência e educação.

A temática da resiliência em articulação com a educação como objeto de pesquisa tem pouca visibilidade no Brasil. Em contrapartida, no senso comum, a resiliência é amplamente abordada em obras de caráter de autoajuda, tais como o livro de Carmello (2004) e com pouco rigor acadêmico, como o livro de Antunes (2003), resultando na divulgação equivocada do termo resiliência, que privilegia os aspectos individuais, a partir de uma compreensão neoliberal. Por outro lado, pesquisas com tendências críticas e materialistas histórico-dialéticas tendem a superar estas perspectivas não-científicas, de senso comum e com pouco rigor acadêmico.

Além de possibilitar o agrupamento de informações e dados dispersos entre as publicações feitas neste período, a presente pesquisa poderá analisar as concepções teórico-metodológicas que fundamentam as discussões sobre resiliência e educação, ou seja, se as pesquisas reproduzem visões acríticas e inatistas sobre o fenômeno ou, se está acontecendo um aprofundamento, a partir de proposições mais críticas que levam em consideração, em suas análises, as condições materiais de vida dos indivíduos, ou seja, a materialidade das relações sociais (Mondini, 2011).

Assim, acreditamos que a presente pesquisa irá ampliar os conhecimentos sobre a temática da resiliência, que está diretamente relacionada a sujeitos que estão/estiveram em situações de vulnerabilidade, tais como as crianças e adolescentes envolvidos com a exploração sexual da pesquisa realizada anteriormente na iniciação científica.

Ademais, essa investigação poderá auxiliar professores e gestores a refletir sobre a escola como espaço para construir processos de resiliência, ou seja, na criação de oportunidades e atividades que contribuam para a formação de cidadãos críticos capazes de transformar a realidade na qual se encontram inseridos, já que as crianças passam a maior parte do tempo nas instituições de ensino.

Esta dissertação está dividida em 5 capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos uma fundamentação teórica sobre o tema resiliência de acordo com vários estudiosos da área, e retomamos conceitos importantes na compreensão do processo de resiliência. No segundo capítulo, descrevemos o delineamento metodológico da pesquisa. No terceiro capítulo apresentamos o corpus da pesquisa, as produções científicas selecionadas. No quarto capítulo, elaboramos as análises do material de acordo com as categorias criadas no decorrer da leitura e da pesquisa. E por fim, no quinto capítulo, procedemos às considerações finais sobre o trabalho que foi desenvolvido.

CAPÍTULO 1 – CONCEITO DE RESILIÊNCIA

1.1 RESILIÊNCIA

Neste capítulo, faremos uma explicitação do termo resiliência mais atual, a partir das publicações de 2005, pois entendemos que o histórico do conceito, surgimento, aplicações iniciais equivocadas, e outros aspectos históricos já foram amplamente discutidos por autores como Yunes e Szymanski (2001), Yunes (2001), Tavares (2001), Rutter (1987), Trombeta e Guzzo (2002), Brofenbrenner (1996), Flach (1991), Masten e Garmezy (1985), Moraes e Rabinovich (1996), entre outros. Rachman (2008) desenvolveu uma revisão de literatura bem detalhada sobre resiliência nas áreas de Educação e de Psicologia da Educação de 2002 a 2007 que pode auxiliar o leitor na compreensão do fenômeno em questão.

Assis et al. (2006) adotam a noção de “potencial de resiliência” que pode ser mais ou menos desenvolvido no decorrer da vida do indivíduo. Ou seja, para os autores “todas as pessoas possuem um potencial para desenvolver resiliência em maior ou menor grau”. Segundo os autores,

Trata-se de uma energia inerente aos seres humanos, que precisa ser nutrida e potencializada ao longo de toda a existência de cada um. Também se descarta a idéia de que a resiliência é um fator específico apenas para o indivíduo. Pelo contrário, a capacidade de superação de adversidades é uma qualidade que existe e que pode ser incentivada em qualquer instituição ou grupo social, como família, escola, comunidade ou organização profissional. (p.13)

Para Assis et al. (2006) há um problema originado dos estudos iniciais sobre resiliência: concebê-la como “atribuição de sucesso pessoal frente ao meio social ‘desajustado’”, pois esta afirmação tem duas fontes de incerteza. A primeira referente à definição de critério de sucesso pessoal, já que muitos estudos referem-se a pessoas “resilientes” como aquelas que não apresentam comportamentos antissociais ou problemas psiquiátricos. Com isso, a resiliência fica restrita a negação de comportamentos indesejáveis. Enquanto outros estudos fazem conexão entre resiliência com termino de estudos, obtenção de trabalho e manutenção de um relacionamento. Logo, entende-se que uma pessoa “resiliente” é aquela bem sucedida em alguns aspectos da vida, e o “não resiliente” seria aquele que não é bem sucedido,

sem considerar outras esferas da vida em que este mesmo indivíduo é capaz de superar as suas dificuldades.

A segunda fonte de incerteza é a noção cultural que determina o que é adaptação bem-sucedida e o que é ambiente desajustado. Com isso, as pessoas “resilientes” seriam aquelas que seguem as normas sociais vigentes, que são protegidas pelo grupo social ou familiar, principalmente os indivíduos pertencentes às classes mais privilegiadas. E acaba por rotular e estigmatizar as pessoas de grupos mais vulneráveis como “não-resilientes”. É importante destacar que o termo resiliência está sendo usado como adjetivo (resilientes/ não-resilientes), pois é desta forma que as autoras descrevem em sua obra o modo que estudos anteriores compreendiam resiliência: como traço pessoal. Além disso, nesta dissertação, não utilizamos e também não concordamos com a adjetivação do fenômeno.

Segundo Assis et al. (2006), a noção de resiliência está ficando mais complexa e está sendo abordada em relação a processos sociais dinâmicos e intrapsíquicos de risco e de proteção, levando-se em conta a interação entre eventos estressores e fatores de proteção internos e externos do indivíduo, dois polos: adversidade e proteção.

Assis et al. (2006) fazem algumas ressalvas em relação à associação que geralmente é feita entre superação das dificuldades e resiliência. Superar as dificuldades não significa sair totalmente ileso da situação ou evento adverso da vida, pois essas adversidades deixam algumas marcas em cada um, mais ou menos duradouras, de acordo com a forma específica que o sujeito lidou ou respondeu às situações de risco em que foi exposto. Segundo as autoras, o “referencial de superação é muito particular e subjetivo, variando de pessoa para pessoa, de grupo para grupo, de sociedade para sociedade. Modelos de sucesso estabelecidos por um grupo podem não coincidir com o referencial de resiliência de outro” (p.21), principalmente em relação às diversidades culturais (CASTRO e LIBÓRIO, 2010).

Para Assis et al (2006) a teoria de Bronfenbrenner é a que melhor explica a importância do contexto para compreender resiliência. Nas palavras do próprio autor:

As interconexões de ordem ecológica podem ser estabelecidas no ambiente imediato da criança (microsistema), entre os ambientes em que ela participa diretamente, como família e escola (mesossistema), ou entre os ambientes nos quais ela talvez nunca participe, mas onde ocorrem eventos conjunturais que afetam seu ambiente imediato (exossistema). Esses sistemas interconectados são referidos como macrosistema que vão definir as propriedades dos contextos sociais mais amplos para o desenvolvimento humano. As estruturas ecológicas encaixam-se umas nas outras influenciando o desenvolvimento individual. Tais conexões têm impacto sobre as forças que atingem o crescimento psicológico. A interação da pessoa nesses ambientes possibilita

descobertas, sustentações ou alterações de suas propriedades pessoais (Bronfrenbrenner, 1996). (ASSIS et al., 2006, p.19)

Logo, para Assis et. al (2006), a resiliência tem caráter construtivo, que não é inato do sujeito e também não é uma aquisição feita de fora para dentro, mas sim “um processo interativo entre a pessoa e o seu meio, o qual capacita e fortalece o indivíduo para lidar positivamente com a adversidade” (p. 20).

Para Groetberg (1995, apud AMPARO et al., 2008), resiliência é a “capacidade universal que possibilita a um grupo, pessoa ou comunidade se prevenir, minimizar ou, até mesmo, superar os efeitos nocivos das adversidades” (p.166).

Luthar (1993, apud AMPARO et al., 2008) explica que há três dimensões de resiliência. A primeira refere-se à resiliência acadêmica, que consiste na construção do conhecimento e do conteúdo acadêmico observado no bom desempenho escolar, capacidade de resolver problemas e interesse da escola e do aluno pelo aprendizado. A segunda é a resiliência social, caracterizada pelas relações de amizade, relações interpessoais boas, capacidade de empatia e sentimento de pertencimento a um grupo. E por último, a resiliência emocional refere-se aos sentimentos de autonomia, autoestima, confiança em suas potencialidades e reconhecimento de suas limitações, resolução de conflitos íntimos ou sociais (exemplo: perda de ente querido, término de relacionamento etc) (PELTZ et al., 2010). Essas dimensões remetem ao ambiente ecológico que são estruturas que sustentam as atividades. Família, escola, comunidade, lazer são ambientes em que o indivíduo ao transitar, exercita sua capacidade de resiliência, e relaciona-se com os outros, podendo ou não estar vulnerável a situações adversas.

Segundo Masten (2001, apud POLETTO e KOLLER, 2008) resiliência é um “conceito multifacetado, contextual e dinâmico, no qual os fatores de proteção têm a função de interagir com os eventos de vida e acionar processos que possibilitem incrementar a adaptação e a saúde emocional” (p. 408).

Rachman (2008), ao fazer uma revisão de literatura sobre resiliência na área de educação e de psicologia da educação, categorizou os trabalhos selecionados a partir das formas de compreensão do fenômeno: Resiliência como processo, Resiliência como traço de personalidade/Atributo do sujeito e Resiliência como um fenômeno híbrido. A resiliência como processo é compreendida como um fenômeno dinâmico, efêmero, condição temporária que o indivíduo demonstra numa situação adversa. Os estudos que compreendem resiliência como traço de personalidade como característica do sujeito e usam o termo resiliência como adjetivo, por exemplo, sujeitos “resilientes”, crianças “resilientes”. E por fim, a resiliência como um

fenômeno híbrido refere-se a estudos que ora a compreendem como processo, mas em outros momentos, adjetivam o termo. Ou seja, não há uma postura definitiva sobre a natureza do fenômeno. Através da análise dos estudos, a autora constatou que mais de 50% dos trabalhos se enquadravam na categoria resiliência como fenômeno híbrido.

Segundo Souza (2008), as pesquisas feitas em Portugal começaram a mudar de perspectiva: ao invés de focar no risco ou no déficit, focaram na promoção de desenvolvimento adaptativo e positivo, de ajustamento face às dificuldades do cotidiano. Este tipo de percepção compreende resiliência num âmbito generalista que está focado na promoção e desenvolvimento positivo e destaca a necessidade de focar em processos e intervenções comuns e universais, no lugar de focar risco, déficit e segregação. Neste entendimento de resiliência como adaptação positiva, ao propor intervenções comuns e universais, não se leva em conta as diferenças culturais. O que seria esta adaptação positiva? Positiva para quem?

A autora também ressalta que o campo de resiliência é útil para compreender em quais situações o indivíduo torna-se mais vulnerável ao longo do seu desenvolvimento e quais são aquelas que possibilitam, apesar das dificuldades, projetar-se para um crescimento físico e psicológico saudável. Neste ponto, a autora também generaliza risco e proteção, universalizando-os. Mas o que é risco para alguns, para outros pode ser proteção. De acordo com Souza (2008), resiliência não implica apenas identificar, mas também estabelecer laços de reciprocidade com outros sujeitos além dos seus cuidadores.

Para Libório e Ungar (2009) resiliência

Primeiramente é a capacidade dos indivíduos navegarem por recursos que mantêm bem-estar; em segundo lugar é a capacidade dos ambientes físicos e sociais oferecerem tais recursos e em terceiro lugar, é a capacidade dos indivíduos, suas famílias e comunidades negociarem recursos culturalmente significativos a serem partilhados. É esse processo duplo de navegação através de recursos disponíveis, bem como a negociação por recursos a serem proporcionados de forma valorizada pelos adolescentes, envolvendo tanto o indivíduo e seus ambientes em um processo dinâmico, conduzindo a bem estar. (p. 483)

Libório e Ungar (2009) destacam a existência de 7 temas que foram recorrentes na vida de adolescentes avaliados como tendo processos de resiliência em uma pesquisa desenvolvida por Ungar, denominados de tensões que, se resolvidas de diversas formas, levariam ao desenvolvimento psicossocial associado à resiliência e ao bem-estar. Essas tensões são:

**Acesso a Recurso Material.* Se refere à possibilidade do adolescente acessar estruturas sociais que garantam assistência financeira e a concretização de necessidades básicas (alimento, abrigo, roupas, acesso a cuidados médicos e educação de qualidade e emprego).

**Experiências de Justiça Social.* Ao expandir seus relacionamentos, os adolescentes desenvolvem a capacidade de, individualmente e coletivamente, reivindicar seus direitos. Vivências de preconceito e de não acesso aos privilégios político sociais funcionam como catalizadores de conscientização, resistência, solidariedade, crença em um poder espiritual e enfrentamento da opressão.

**Acesso a Relacionamentos Interpessoais que Oferecem Apoio.* Os relacionamentos significativos incluem redes compostas por membros familiares, grupo de pares, demais adultos da comunidade, professores, conselheiros, modelos de identificação e amigos íntimos (associados a suporte emocional, experiências de confiança, amor, cuidado e compaixão).

**Desenvolvimento de uma Identidade Pessoal Fortalecida.* Um senso de individualidade é negociado através das relações com os outros. O processo de formação de identidade é uma co-construção através de interações em espaços discursivos mútuos.

**Experiências de Senso de Coesão com Outros.* Em contraste com o tópico da individualidade, há a necessidade de estabelecer uma relação balanceada entre o senso pessoal de responsabilidade com o dever e compromisso com a comunidade; tal conceito foi emprestado da teoria do Capital Social de Bourdieu (Ungar, Brown, et al., 2007).

**Experiências de Poder e Controle Pessoal.* Essa tensão relaciona-se a “auto-confiança do adolescente e sua capacidade em tomar conta de si próprio e sua convicção sobre a capacidade de promover mudanças que assegurem recursos materiais e relacionamentos” (Ungar et al., 2008, p. 8).

**Aderência Cultural.* Refere-se à capacidade de aderir (ou ficar em oposição) às normas culturais, crenças e valores de sua comunidade, o que implica em negociações complexas com os cuidadores e comunidades, explicitando os conflitos entre culturas globais e locais. (p.482)

Ungar (2008 apud LIBÓRIO e UNGAR, 2009) destaca a importância de estudar e pesquisar resiliência em contextos e culturas diferentes, com o intuito de descobrir quais são os recursos disponíveis para sobrevivência que, muitas vezes, pode diferir daqueles disponíveis na cultura ocidental. Por isso, é possível concluir que resiliência associa-se com características do lugar social e político em que o indivíduo vive.

Esta forma menos individualizante e universal de compreender resiliência diminui a tendência de culpabilização do indivíduo pelo próprio insucesso. Ungar (2005 apud LIBÓRIO e UNGAR, 2009) ressalta que resiliência “não é um estado psicológico interno de bem-estar, nem um conjunto de comportamentos aceitáveis socialmente que ocorrem após a exposição ao risco, nem uma condição que resulta de qualidades inatas tais como, temperamento positivo ou capacidades latentes” (p.478). Resiliência deve ser entendida como um processo dinâmico de tensões, e não um estado permanente do indivíduo.

A proposta de Ungar é uma compreensão pós-moderna de resiliência e que amplia a proposta de Bronfenbrenner. Enquanto Bronfenbrenner propõe categorias fixas, Ungar propõe que resiliência se associa à capacidade das crianças e adolescentes “navegarem” dentre os recursos protetivos de qualidade presentes em seu entorno social, reconhecendo aqueles que são mais relevantes para eles, bem como a sua capacidade de negociação por recursos ausentes mas que são essenciais para a promoção de seu bem-estar (LIBÓRIO e UNGAR, 2009). Para proteger o indivíduo das ameaças ao seu bem estar, é necessário explorar os recursos disponíveis e oferecidos pela cultura em que o indivíduo está inserido e buscar por aqueles que são necessários e não estão disponíveis imediatamente.

Pesquisas multiculturais, como as desenvolvidas por Ungar e sua equipe de pesquisadores do Resilience Research Centre¹, desafiam a noção universal e homogeneizadora de “comportamento saudável” e consequentemente daquelas pessoas consideradas “resilientes”. Pois em alguns contextos, comportamentos sociais não aceitáveis perante determinada sociedade podem ser sinal de saúde em outras. Por exemplo, em determinada situação, do ponto de vista do sujeito, ele pode estar manifestando resiliência, mas no ponto de vista da sociedade, o indivíduo pode estar manifestando vulnerabilidade. Trata-se do único meio que este indivíduo tem para acessar recursos que viabilizam saúde. Ungar (2001 apud LIBÓRIO e UNGAR, 2009) afirma que

[...] adolescentes rotulados de problemáticos aumentam seu status de saúde através de empoderamento pessoal e social associado a comportamentos tais como uso de álcool e drogas, atividade sexual precoce, morar na rua, uso de armas, vadiagem, envolvimento em comportamentos criminosos, e até tentativas de suicídio. Por mais paradoxal que tal afirmação pareça, os autores querem expressar sua preocupação sobre o quanto nós, enquanto profissionais da saúde e áreas afins, ignoramos estratégias de coping que fogem do que é estereotipado como sendo associado a bem estar, e dessa forma impactamos negativamente no desenvolvimento de resiliência desses adolescentes, ao colaborarmos com a construção de identidades saturadas de problema, ignorando ainda a possibilidade deles estarem fazendo escolhas racionais, frente a uma realidade com tão pouco acesso a recursos mais “satisfatórios” para alcançar autoestima, bem estar, satisfação, sensação de poder e controle sobre suas vidas. (p.480)

Este tipo de comportamento não-convencional associado ao bem-estar, satisfação pessoal e autoestima pode ser visto como uma forma de expressar resiliência, denominada por Ungar de “hidden resilience” traduzido para a língua portuguesa como “resiliência oculta” por

¹ <http://www.resilienceproject.org/>

Libório (Libório e Ungar, 2010). Trata-se de comportamentos associados com “perigo (*dangerous*), afastado dos padrões (*deviant*), delinquência e desordem (em inglês, os 4 Ds) que funcionam como caminhos não-padronizados de acesso à saúde, que podem se apresentar nas vidas de adolescentes e jovens marginalizados de alto-risco (Ungar, 2001).

Logo, é possível observar manifestações culturais e significativas de resiliência em comportamentos não-convencionais, que nem sempre representam vulnerabilidade. Trata-se de uma forma oculta que é negligenciada por profissionais que não partilham do mesmo contexto do indivíduo. Para muitos profissionais, trata-se de uma “escolha” imprópria, mas não podemos falar em escolhas quando inexitem várias opções disponíveis, apenas aquela era a única solução para promover bem-estar e saúde, pois os outros promotores de saúde estavam ausentes ou escassos naquele contexto.

De acordo com Libório e Ungar (2009), para que seja possível o adolescente escolher formas ou meios mais “convencionais” de acesso a resiliência, saúde e bem-estar, é necessário oferecer a eles soluções tão significativas, reais e acessíveis ao indivíduo naquele contexto, quanto àquelas oferecidas pelas formas “não-convencionais”. Por exemplo, os benefícios que um adolescente envolvido com grupo de gangues e no trabalho precoce teve (identidade reconhecida, sentimento de pertencimento) devem ser oferecidos por outras instituições ou por atividades mais “convencionais”.

Segundo Vargas (2009), o termo resiliência aplicado nas ciências humanas, especificamente na Psicologia e na Educação, tem duas gerações de pesquisadores: a primeira teve como objetivo descobrir os fatores protetivos que resultavam na adaptação positiva de crianças que viviam em contextos de adversidade. A segunda geração ampliou a anterior, pois incluiu a noção de processo e a dinâmica entre fatores de risco e resiliência que implica na superação das adversidades e busca de modelos para promoção de resiliência de forma efetiva. Entretanto, há uma geração mais recente que tem como base o modelo ecológico de Bronfenbrenner. De acordo com Infante (2005 apud VARGAS, 2009), resiliência consiste em adaptação positiva e distingue três componentes:

- (a) a noção de adversidade, que pode designar uma constelação de muitos fatores de risco ou situações de vida específicas; (b) a adaptação positiva ou superação da adversidade, que identifica se houve um processo de resiliência quando o indivíduo alcança expectativas sociais associadas a uma etapa de desenvolvimento ou quando não houve sinais de desajuste; e (c) a noção de processo, que permite entender a adaptação resiliente em função da interação dinâmica entre múltiplos fatores de risco e de resiliência. (p.110)

Castro e Libório (2010) fazem uma síntese de como a resiliência foi abordada ao longo do tempo:

Individualizante (que focam o indivíduo e nos traços individuais); não-relacional (que desconsideram a importância das relações interpessoais e do contexto na construção da resiliência); determinista (no sentido de que quem a “possui” como traço de personalidade teria más condições de suportar “todas” condições adversas que vier a enfrentar na vida); absolutizante (que não relativiza o contexto ou experiência anterior de vida e demais fatores que podem influenciar na emergência do fenômeno, tais como os mecanismos de risco e proteção); estática (que não vê a resiliência como algo dinâmico e processual); estigmatizante (que rotula e classifica, a priori, os indivíduos e/ou outros contextos como resilientes ou não resilientes). (p.25)

Martineau (1999, apud CASTRO e LIBÓRIO, 2010) destaca que há modos diferentes de compreender resiliência, por este motivo, se aplica a pessoas e contextos distintos. A proposta não é relativizar o fenômeno, e sim singularizá-lo, ou seja, partir da singularidade do sujeito, do contexto e de sua história. Este tipo de compreensão vem na direção contrária de uma linha tradicional de estudos norte-americanos, que tem como princípio a psicologia positiva que associa a resiliência como adaptação social positiva. Este tipo de compreensão visa enquadrar as pessoas de modo a satisfazer a sociedade, mesmo quando a cultura provoca mal-estar.

Segundo CASTRO e LIBÓRIO (2010), o processo de resiliência desenvolve mediante condições como

componentes constitucionais (as diferenças individuais na percepção das situações de stress; o temperamento); a existência dos fatores de proteção, a presença das redes de apoio social (disponibilidade de recursos externos de apoio, que proporcionem reforços às estratégias de enfrentamento das situações difíceis da vida) e redes de apoio afetivo (desenvolvimento em um ambiente coeso e ausência de conflito em ambiente familiar); qualidades da interação do indivíduo-ambiente (relação interpessoal entre membros da família, entre grupo de pares, etc.)” (p.28)

Ao propor a compreensão de resiliência, Castro e Libório (2010) afirmam que resiliência não está restrita à adaptação sociocultural e que o trabalho em resiliência precisa “ser sensível aos incontáveis canais de expressão possíveis para se manifestar o sentido pelo qual a resiliência pode se manifestar” (p.29).

Miller (2006 apud FAJARDO et al., 2010) destaca que todos queremos ser resilientes e superar os momentos ruins, mas esclarece que ninguém é resiliente o tempo todo,

mesmo aqueles que parecem resilientes por natureza vivenciarão momentos difíceis na vida. Fajardo et al. (2010) ressaltam que no campo do desenvolvimento psicossocial, resiliência consiste na capacidade do indivíduo de se recuperar mesmo num ambiente hostil, construir-se positivamente utilizando as forças que advém do enfrentamento das adversidades. E, por tratar-se de uma capacidade, “pode ser olhada de forma positiva – como um valor a construir – ou negativa – como uma característica a lamentar”.

Além da capacidade de superar as adversidades, Fajardo et al. (2010) apontam que há outras duas dimensões no conceito de resiliência: “1) a resistência à destruição, a capacidade de proteger sua integridade sob fortes pressões; 2) e também a capacidade de construir, de recriar uma vida digna a despeito das circunstâncias adversas e mesmo, por causa delas”. Poletti e Dobbs (2007, apud FAJARDO et al., 2010) destacam três manifestação da resiliência: “(1) em situações onde exista um grande risco provocado por acumulação de fatores de estresse e de tensão; (2) quando a pessoa é capaz de conservar aptidões em face do perigo e seguir crescendo e se desenvolvendo; (3) quando há cura de um ou vários traumas seguidos de sucessos na vida”.

Wolin e Wolin (1993 apud FAJARDO et al., 2010) enumeram sete passos para o desenvolvimento da resiliência:

(1) tomada de consciência, ou capacidade de identificar os problemas e suas raízes e procurar soluções; (2) independência, baseada na capacidade de estabelecer limites entre si mesmo e as pessoas próximas, não se deixando envolver pela corrente adversa; (3) desenvolvimento de relações satisfatórias com os outros; (4) iniciativa que permite se controlar e controlar seu ambiente tendo prazer ao realizar atividades construtivas; (5) criatividade, ou seja, capacidade de pensar de forma diferente dos outros e encontrar refúgio num mundo imaginário quando necessário; (6) humor, cujo objetivo é diminuir a tensão interior e desvendar o lado cômico das tragédias; (7) ética, como guia da ação, e frente ao risco de viver com base nesses valores. A ética permite também a ajuda mútua e a compaixão.

Poletto (2007, apud PELTZ et al., 2010) entende resiliência como a capacidade do indivíduo de superar adversidades através do jogo permanente de forças entre fatores de risco e fatores de proteção.

Para Pesce e cols. (2005, apud PELTZ et al., 2010) resiliência é o “conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam o desenvolvimento saudável do indivíduo, mesmo este vivenciando experiências desfavoráveis”. Não se trata apenas de um conjunto de

reações, mas sim da combinação de respostas individuais realizadas em uma determinada situação social.

Sapienza e Pedromônico (2005, apud PELTZ et al., 2010) destacam que apesar das inúmeras definições para o fenômeno resiliência, normalmente o conceito está relacionado ao manejo, pelo indivíduo, de recursos pessoais e contextuais. De acordo com Barbosa (2007 apud PELTZ et al., 2010), o conceito de resiliência passou de uma fase de “qualidades pessoais”, ou seja, um traço inato do indivíduo, até o conceito mais atual de atributo da personalidade levando em conta o contexto psicossociocultural em que a pessoa está inserida.

Segundo Pesce e cols. (2005, apud PELTZ et al., 2010), a resiliência constitui-se de três dimensões:

a primeira é denominada de resolução de ações e valores, ou seja, indica ações relacionadas à energia, persistência, disciplina e à concepção de valores que dão sentido à vida, [...] a segunda dimensão é a de independência e determinação, ou seja, caracterizada pela capacidade do indivíduo resolver, sozinho, situações difíceis, [...] a terceira, é a autoconfiança e capacidade de adaptação a situações, em que indica acreditar que pode resolver seus problemas e que os mesmos dependem mais da pessoa do que dos outros [...].

Para Scriptori e Junior (2010), resiliência é definida como a capacidade do indivíduo de superar os efeitos de situações repetitivas de extrema adversidade e saírem fortalecidos, um processo adaptativo para desenvolver-se bem apesar da adversidade. Entretanto, não se trata apenas de resistir ou eliminar a adversidade, e sim, superá-la e aprender com ela, em prol do desenvolvimento em direção positiva. Os autores destacam que resiliência não é uma característica inata, mas um processo construído através das relações que o indivíduo cria no grupo social a que o sujeito pertence.

Scriptori e Junior (2010) reconhecem que as pesquisas sobre resiliência vêm apontando que nenhum elemento adverso e somente ele constitui-se como fonte de deterioração ou dano irreversível para qualquer pessoa, já que o mesmo pode ser superado com relações afetivas estabelecidas com outras pessoas. Segundo os autores, pesquisas comprovam que relacionamentos baseados no amor e na confiança passam a ser suportes adicionais à resiliência.

Grothberg (2005 apud SCRIPTORI e JUNIOR, 2010) explica a diferença entre promover fatores de resiliência e promover a prevenção de fatores de adversidade. Enquanto o primeiro tem como objetivo “maximizar o potencial e o bem estar dos indivíduos em risco, compromete-se com o comportamento resiliente, com a obtenção de resultados positivos e

inclui valor agregado à qualidade de vida”, o segundo trata-se apenas da simples prevenção de fatores de adversidade como aquele usado no modelo epidemiológico de saúde pública.

Segundo Fajardo (2012) o termo “Resiliency” foi utilizado para referir-se a estudos em que traços da personalidade do sujeito que favoreciam a superação de adversidades. Enquanto o termo “Resilience” descreve o processo que leva a superação e adaptação de adversidades. Segundo a autora, há uma certa confusão entre estes dois termos que é influenciado pela literatura sobre o “Egoresiliency”. Vilete (2009 apud FAJARDO, 2012) explica que este conceito

refere a uma característica pessoal do indivíduo que apresenta uma resistência de caráter e que responde com mais flexibilidade e positividade às várias circunstâncias ambientais, inclusive as negativas. Sendo assim, o conceito de *egoresiliency* não pressupõe necessariamente exposição à adversidade. Enquanto *resilience* requer, por definição, a exposição a uma condição adversa. (p. 36)

Para Fajardo (2012), resiliência é

a capacidade desenvolvida pelos sujeitos de responder e reagir às situações consideradas traumáticas, adversas e violentas sem sucumbir frente a elas. Porém, esse processo de construção interior se dá numa perspectiva interacionista e dialética, que considera significativo o contexto, o meio, as relações, o papel da cultura e dos agentes na área da educação, juntamente com o apoio da família, dos suportes sociais, da escola e de outras pessoas. (p. 6)

1.1.1 RESILIÊNCIA E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO

Oliveira e Macedo (2011), ao discutirem sobre insucesso escolar e a dificuldade de aprender, trazem uma abordagem sobre resiliência a partir de Piaget e explicam três diferenciações provenientes desta perspectiva. A primeira, “reside no fato de que as interações referem-se às totalidades formadas por elementos positivos e negativos em recíprocas relações” (p. 988). Segundo os autores, vulnerabilidade e resiliência constituem uma interação e não oposição. Por isso, entendem que vulnerabilidade não é do sujeito ou está nele, assim como a

resiliência. Logo, “O balanço entre fatores protetivos e risco define a resiliência diante de situações de aprendizagem” (p. 988).

Segundo Oliveira e Macedo (2011), os conflitos cognitivos possibilitam o crescimento por meio da interação. As interações geram conflitos, que resultam em perturbações, que mobilizam a resolução destes problemas/conflitos. Neste entendimento, não está no sujeito e nem no risco a condição de construir resiliência, mas sim na perturbação do sistema cognitivo em razão do conflito gerado e na tentativa de resolução deste problema, obrigando a construção de fatores resilientes. Logo, “construir fatores protetivos no processo de equilíbrio-desequilíbrio é tornar-se resiliente” (p. 988).

A segunda perspectiva é uma continuidade da primeira, com o entendimento de resiliência com base nos conceitos de adaptação criado por Piaget. Oliveira e Macedo (2011) fazem a diferenciação entre adaptação-estado (equilíbrio entre assimilações e acomodações) e adaptação-processo (permite perceber os progressos do conhecimento, além da plasticidade adaptativa do sujeito às pressões do meio). Logo, “extingue-se a necessidade de deformar o real (assimilação) em função do próprio ponto de vista. Não há mais necessidade de a acomodação se moldar aos dados exteriores, passando a se constituir uma experiência inteligente de fato” (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998 apud OLIVEIRA e MACEDO, 2011, p. 988).

A terceira diferenciação feita por Oliveira e Macedo (2011) é em relação aos fatores de proteção que não estão no sujeito, mas depende de uma construção própria do sujeito. Ou seja, a ação estruturante do sujeito possibilita a construção de estratégias de enfrentamento que não existiam naquele meio e nem naquela situação, mas que frente ao desequilíbrio foram desencadeadas.

A partir deste encadeamento de ideias, Oliveira e Macedo (2011) afirmam que

as significações acerca do não aprender podem ser relacionadas à resiliência, pois constituem fatores protetivos ou risco a depender do contexto no qual emergem e são postas em relação recíproca. Além disso, as significações do não aprender permeiam o processo de trocas intersistêmicas entre risco e proteção. E por fim, embora as significações possam ser apreendidas das ações do sujeito no meio, elas não são produções "puras" do sujeito, nem se referem à simples incorporação pelo sujeito, dos significados produzidos no meio que o cerca.” (p. 989).

Fajardo et al. (2013) e Fajardo (2012) expõem alguns dados sobre pesquisas que são feitas em alguns países e qual o foco de pesquisa em cada um deles. No Brasil e no México, em razão da desigualdade social, dificuldade de acesso a bens e serviços, e violência, as

pesquisas são voltadas para a resiliência e prática docente com destaque na diminuição da desigualdade e da violência no âmbito da educação.

Em relação à leitura norte-americana, Fajardo et al. (2013) e Fajardo (2012) destacam que o foco de pesquisa é na interferência da família e de sua organização no desempenho escolar dos alunos. Neste caso, os professores atuam para suprir as lacunas do suporte familiar. A polarização escola X família é um tema amplamente discutido na área de educação, e o discurso predominante na escola é o da culpabilização da família pelo descaso em relação à vida escolar dos seus filhos. Entretanto, Bazoni (2014), através de entrevistas com as famílias, percebeu que a família, mesmo com pouca ou nenhuma instrução, se preocupa com a vida escolar dos seus filhos e sempre procuram estar informados sobre ela. Segundo a autora, é possível observar o quanto a escola está “fechada” para a participação dos pais na escola e que infelizmente esses juízos e preconceitos ainda permanecem.

E por fim, na literatura portuguesa, de acordo com Fajardo et al. (2013) e Fajardo (2012), há um enfoque na interferência das tecnologias na prática escolar com “incorporação e mudanças de posturas por parte dos alunos, com dificuldades nesse processo por parte de alguns professores, que sofrem e podem desenvolver posturas resilientes.”

Garcia (2013) fez uma pesquisa bibliográfica sobre os estudos empíricos realizados entre 2000 e 2012 relacionados à resiliência no contexto escolar. Em sua dissertação, no tópico “2.2 Pesquisas relativas a resiliência no contexto escolar”, a autora faz uma síntese do material compilado, tanto em pesquisas nacionais quanto em pesquisas internacionais. Caso seja de interesse do leitor, sugiro a leitura deste tópico escrito por Garcia (2013), pois está bem detalhado e acredito que não há necessidade de replicá-lo neste trabalho.

Ao abordar o tema resiliência em instituições, Tavares (2001, apud PINHEIRO, 2004) também desenvolveu a tese de que não apenas indivíduos poderiam ser resilientes, mas também espaços como instituições e organizações. Segundo o autor, uma instituição resiliente

é uma organização inteligente, reflexiva, onde todas as pessoas são inteligentes, livres, responsáveis, competentes, e funcionam numa relação de confiança, empatia, solidariedade. Trata-se de organizações vivas, dialéticas e dinâmicas cujo funcionamento tende a imitar o do próprio cérebro que é altamente democrático e resiliente. (p.69)

Outro autor que desenvolveu pensamento semelhante foi Flach (1991, apud PINHEIRO, 2004) ao propor a ideia de “ambientes facilitadores de resiliência”, que apresentavam características como: “estruturas coerentes e flexíveis; respeito; reconhecimento;

garantia de privacidade; tolerância às mudanças; limites de comportamento definidos e realistas; comunicação aberta; tolerância aos conflitos; busca de reconciliação; sentido de comunidade; empatia”. (p.69).

Noltemeyer (2015) discute sobre os fatores protetivos, que consistem em suportes que podem ajudar a “amortecer” os resultados negativos de uma experiência adversa. Alguns exemplos citados de fatores protetivos apresentados pela pesquisadora são: do próprio indivíduo, a família, a escola e a comunidade.

Em relação aos fatores protetivos do indivíduo, Noltemeyer (2015) lista exemplos como a plasticidade neural e fatores hormonais, apreciação cognitiva de situações, otimismo, fé, entre outros.

Ao abordar a instituição escola como fator protetivo, Noltemeyer (2015) exemplifica ao citar a boa relação entre professor e aluno, clima positivo no ambiente escolar, alta qualidade em termos de instrução e intervenção, altas e reais expectativas, atividades extra curriculares, suporte entre pares/amigos, e outros.

Baixo índice de discordância, vantagem socioeconômica e cultural, responsabilidade dos pais, comportamentos de apoio, monitoramento dos pais, relação saudável e positiva entre irmãos são alguns dos exemplos citados por Noltemeyer (2015) ao discutir a instituição família como fator de proteção.

E por último, a autora exemplifica o fator de proteção “comunidade”, tais como acesso a recursos, vizinhança segura, conexão social comunitária, e comportamentos pró-sociais.

Além de mencionar os fatores protetivos citados anteriormente, Noltemeyer (2015) também discute e traz alguns dados sobre a resiliência em professores. Segundo Klassen e Anderson (2009, apud Noltemeyer, 2015), a satisfação em relação ao trabalho de professores é menor no ano de 2007 do que em 1962. Noltemeyer (2015) cita alguns fatores protetivos para professores: atributos pessoais (altruísmo, motivação, flexibilidade); estratégias de *coping*; competências pedagógicas; apoio social, profissional e entre pares; apoio da família e amigos; bem-estar pessoal; relacionamento com alunos e pais dos alunos; suporte adequado ao professor/ desenvolvimento profissional; apoio de grupos; preparação adequada de professores; facilitar relações de colaboração; estratégias para enfrentamento do stress, técnicas de relaxamento, bem-estar; suporte estudantil.

Outra discussão importante de Noltemeyer (2015) é sobre o envolvimento da família com a escola. A autora destaca que esta relação é importante, pois a) as crianças passam um bom tempo de suas vidas em casa/lar; b) a colaboração entre lar e escola aumenta o sucesso

do aluno; c) os pais são conselheiros e suporte para os filhos a longo prazo; d) muitas vezes os pais conhecem seus filhos melhor que ninguém! Entretanto, há alguns problemas que dificultam esta colaboração, como dificuldade de comunicação; diferenças culturais; atitudes, valores e percepções divergentes, entre outros. Com o intuito de estabelecer relações entre pais e escola, a autora descreve algumas formas de aproximação: visita às casas, eventos especiais, ligações telefônicas aos pais, comunicação através do computador, centro para pais ou área de recursos, visita às salas de aula, anotações de casa e da escola, oportunidade de entrada para os pais nas decisões tomadas pela escola.

Outro aspecto que Noltemeyer (2015) destaca refere-se aos cuidados na comunicação com os pais dos alunos, alguns importantes apontamentos são: evitar o contato com os pais apenas quando há algum problema; o profissional deve ser sensível ao escolher o modo como irá comunicar-se com os pais; concentrar-se nos pontos fortes dos alunos juntamente com as necessidades dos mesmos; evitar jargões e explicar as coisas de forma amigável; manter o respeito com as diferenças culturais e com os diferentes estilos de comunicação; e é necessário que o profissional esteja pronto para conversas difíceis e emocionais.

Após esta breve discussão sobre resiliência, é necessário deixar claro que, neste trabalho, compreendemos o conceito de resiliência tal como Libório e Ungar (2009) o fazem. Defendemos que resiliência não é um traço individual ou herdado, a fim de evitar visões culpabilizantes em relação ao sujeito; resiliência deve ser analisada levando em conta o contexto cultural em que o indivíduo se encontra; e, por fim, resiliência pode ser construída com o fortalecimento das redes de apoio e de proteção presentes no contexto do indivíduo, tais como família, escola, comunidade, igreja, amigos etc.

1.1.2 RESILIÊNCIA E CONCEPÇÕES CRÍTICAS

Os trabalhos acerca da temática resiliência estão avançando em relação à superação da abstratividade do fenômeno, que ainda predomina no campo deste estudo, e que necessita de uma maior concretude. Tais avanços podem ser observados em trabalhos como de Mondini (2011) e Francisco (2013) que usaram o método do materialismo histórico dialético a fim de diminuir a abstração do conceito resiliência.

Mondini (2011), ao fazer uma análise das produções sobre resiliência, em relação à sua fundamentação teórica, as classificou em três vertentes: a) abstratas e acríticas; b) interacionistas; c) críticas e materialistas históricas. Tais classificações serão utilizadas nessa pesquisa, a fim de avaliar as produções científicas (2000-2013) objeto de análise dessa dissertação.

Segundo Mondini (2011) a tendência abstrata e acrítica compreende a resiliência como algo natural e como associada a traços herdados pelo indivíduo. A mesma explica que para os autores que compartilham essa concepção, alguns indivíduos são capazes de desenvolver a resiliência e outros não. Este discurso foca no indivíduo e desconsidera totalmente o meio em que este está inserido, além de não esclarecer quais aspectos determinam a resiliência ou não do sujeito.

A autora indica que esta concepção foi mais forte no início dos estudos sobre resiliência e que alguns pesquisadores mudaram a forma de compreendê-lo ao perceberem a importância e a influência do meio na sua construção. A maior representante desta concepção foi a Psicologia Positiva que enfatizava os aspectos patológicos dos indivíduos. Para a autora “ainda que considere os aspectos ambientais, essa perspectiva carece de materialidade, uma vez que naturaliza a resiliência e atribui ao indivíduo a sua promoção, ignorando as limitações impostas pelo contexto social” (p. 165).

Em relação às tendências interacionistas, Mondini (2011) ressalta que os estudos sobre resiliência focam nas relações entre o indivíduo e o meio, diminuindo um pouco a alta abstratividade presente na tendência anterior. Logo, o meio influencia na construção da resiliência, entretanto, não a determina. A autora destaca que

Essa concepção auxilia na evolução do conceito e diminui o nível de abstração, embora ela permaneça. Isto ocorre porque a resiliência não é compreendida como um fenômeno dialético que leva em conta a subjetividade e as bases materiais de vida dos indivíduos. Seu caráter processual passa a ser considerado, mas ela ainda é entendida como algo natural, uma característica pessoal que se desenvolve se o ambiente fornecer ao indivíduo os meios necessários (MONDINI, 2011, p.168).

Nesta perspectiva, as pesquisas são amplamente baseadas em Rutter (1987) que defendem a superação da resiliência como um traço inato do indivíduo. Aqui, resiliência é entendida como processo interativo entre sujeito e meio, e também como uma alteração individual em resposta ao risco. As pesquisas nesta perspectiva também ressaltam que o risco

pode ser percebido de diversas maneiras pelo indivíduo, e por este motivo, conseqüentemente, resiliência não pode ser entendida como um traço individual.

Em ambos os casos, entretanto, a resiliência não é compreendida como um fenômeno dialético, o caráter processual é considerado. A autora evidencia que a tendência interacionista foi um grande progresso nos estudos sobre resiliência, pois buscou esboçar uma visão que superasse a abstração da tendência anterior.

Mondini (2011) descreve as tendências críticas como aquelas que procuram considerar a resiliência em determinada realidade, considerando as questões sociais e questionam o naturalismo e o determinismo de algumas pesquisas sobre o tema. Apesar disso, mesmo apresentando baixa abstratividade, não conseguem chegar à essência do fenômeno, pois “não especificam a construção histórica da resiliência a partir da realidade concreta”. (p.183).

Segundo a autora, trabalhos como Bronfenbrenner (1996); Libório, Castro e Coelho (2006); Ungar et al. (2005); Ungar et al. (2011); Ungar (2011); Yunes (2006) e Yunes e Szymanski (2001) são destaques da tendência crítica. Estas obras defendem a “desnaturalização do fenômeno; a contextualização dos sujeitos; a busca pela valorização da concepção subjetiva de risco e proteção; bem como a compreensão de resiliência em sua dimensão social e cultural” (FRANCISCO, 2013, p.79). Segundo Mondini (2011) é a partir deste grupo de pesquisas e pesquisadores que foi possível criar avanços e fortalecer o discurso da próxima tendência.

Por vez, as tendências materialistas históricas, compreendem a resiliência como um construto social, mediado por mecanismos de risco e proteção dialeticamente e considera a realidade concreta e material em que o sujeito está inserido.

Segundo Francisco (2013), apesar dos avanços conquistados desde a época em que resiliência era um conceito aplicado como nas ciências exatas, os atuais estudos não contemplam ainda a discussão de alguns elementos importantes, os quais favoreceriam o processo de superação ou transformação da realidade vivida. Diante disso, o autor apresenta alguns estudos recentes que produziram avanços significativos nos estudos de resiliência a partir de uma perspectiva histórico-cultural: Edward e Apostolov (2007), Libório (2011) e Mondini (2011), já mencionada anteriormente.

Segundo Francisco (2013), Edward e Apostolov (2007) expandiram o conceito de resiliência por meio da Teoria da Atividade Histórico-Cultural (CHAT) baseando-se nos escritos de Leontiev e Vigotski em que “o indivíduo em análise é percebido como alguém capaz de intervir para remodelar as condições sociais de seu desenvolvimento” (FRANCISCO, 2013, p.74).

Na obra de Edward e Apostolov (2007, apud FRANCISCO, 2013), “A cultural-historical interpretation of resilience: the implications for practice”, propõem um trabalho com crianças e adolescentes vulneráveis e seus familiares com o intuito de compreender a totalidade das circunstâncias de vida dos indivíduos em questão. Entretanto, Francisco (2013) destaca que há uma “circunscrição” da totalidade neste trabalho, pois os autores limitam as relações sociais dos indivíduos em duas esferas sociais: família e escola. Neste trabalho, os autores defendem a necessidade de criar estratégias para inclusão dos menos favorecidos. No primeiro estudo, que aconteceu entre 2000 e 2004 na Inglaterra, os pesquisadores avaliam “como os profissionais aprendem a trabalhar colaborativamente na prevenção da exclusão de crianças e adolescentes” (FRANCISCO, 2013, p.74). No segundo estudo, realizado entre 2000 e 2008 também na Inglaterra, os mesmos pesquisadores analisam o impacto “impulsionador” deste tipo de estratégia na vida de crianças e adolescentes.

Francisco (2013) aponta alguns elementos de destaque na obra de Edward e Apostolov (2007), tais como o entendimento de resiliência, concebida como

uma “potencialidade” para se contribuir/ usar os recursos disponíveis à humanidade, além de compreender a resiliência na simultaneidade entre individual e social, sendo que ao mudar as interpretações e ações, muda-se num primeiro momento o mundo que se vive (o mundo mais próximo de nós). Fica evidente o quão necessário se faz adotar o conceito de “Agência Relacional” (Relational Agency), ou seja, as contribuições inter-profissionais de prevenção a exclusão social requerem novas formas para se pensar sobre as práticas de cuidados profissionais no atendimento as crianças e famílias vulnerabilizadas. (FRANCISCO, 2013, p.75)

Francisco (2013), ao discutir sobre a produção de Libório (2011), explica que se trata de uma pesquisa que envolveu a participação de 16 adolescentes expostos a abuso sexual, extrema pobreza, deficiência e trabalho infantil, na qual ficou evidente a superação de concepções universalistas e generalizantes de resiliência. Além disso, Libório (2011), baseada na perspectiva cultural de Bárbara Rogoff, destaca a indissociabilidade entre indivíduo, relações e comunidade, pois as práticas culturais são demarcadas e concretizadas no interior das comunidades que os indivíduos vivem.

O ponto central de minha compreensão de resiliência refere-se ao impacto que a participação nessas práticas culturais tem na construção de resiliência e processos protetivos que ajudam os adolescentes a construir significações positivas de si mesmos no interior das relações interpessoais de qualidade com os outros, os levando a enfrentar seus desafios com mais recursos e quando

esses estão ausentes, se posicionando como agentes de busca desses recursos, sendo protagônicos [...] Defendo que, na medida em que as condições (sociais, físicas ou econômicas) as quais os adolescentes estão expostos, a presença ou ausência de recursos materiais e pessoais variam, a construção de resiliência também pode variar, pois ela se constitui na interação desses fatores com os adolescentes, é nesse espaço de articulação que resiliência vai se construindo [...]” (LIBÓRIO, 2011, s.p).

Mondini (2011) também amplia as perspectivas teóricas na compreensão de resiliência, pois segundo Francisco (2013), a autora fez uso do Materialismo Histórico Dialético ao explorar as categorias “totalidade, contradição e mediação”. Além disto, elaborou uma revisão de literatura sobre resiliência e analisou a materialidade do ato infracional e o atendimento de adolescentes em conflito com a lei.

Francisco (2013), propõe o uso de um novo conceito para resiliência com base no Materialismo Histórico Dialético, nomeado “resiliência-em-si”. Nas palavras do autor,

Vale reforçar que nesta tese estou denominando de “resiliência em-si”, o processo de enfrentamento das adversidades vivenciadas por um indivíduo, mas que não oportuniza ainda o estabelecimento de relações conscientes com as formas que produzem sua vida, o que impede o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Tais argumentos reforçam que a “resiliência em-si” está um degrau abaixo da emancipação e deverá ser superada por incorporação. Por conseguinte, a emancipação só será possível por meio de um processo de tomada de consciência, bem como pela superação das atuais relações sociais, o que reforça a importância que a educação escolar pode ter em tal processo. (p. 81)

1.2 FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO

Segundo Pesce et al. (2004), risco é entendido como obstáculos individuais ou ambientais que aumentariam a vulnerabilidade do indivíduo a efeitos negativos no seu desenvolvimento. A análise do risco, a princípio, era vista como um evento estático, entretanto, mais tarde, o risco passou a ser analisado como um processo, pois a quantidade de fatores de risco, a duração da exposição, o momento da exposição ao risco, e o contexto foram considerados mais importantes do que uma única exposição grave de risco. Entretanto, não há um consenso em relação ao número de eventos negativos necessários para afetar a capacidade de resiliência do indivíduo. Segundo Pesce et al. (2004), é necessário considerar a

heterogeneidade dos eventos estressores e principalmente de que forma e intensidade que este evento afetou o indivíduo.

De acordo com Yunes e Szymanski (2001 apud PESCE et al., 2004) o risco é subjetivo, pois dependerá de como o indivíduo perceberá, interpretará e de qual sentido será atribuído a determinado evento estressor. Portanto, o que poderia ser percebido como perigo a um indivíduo, pode ser apenas um desafio para outro (PINHEIRO, 2004; ASSIS et al., 2006; BARBOSA, 2006; PESSOA e LIBÓRIO, 2011). Do mesmo modo, uma situação adversa pode ser considerada como risco e estresse na cultura ocidental, e a mesma situação não ser na cultura oriental (ASSIS et al., 2006; PESSOA e LIBÓRIO, 2011).

Rutter (1987 apud PESCE et al., 2004) sugere o uso do termo risco como mecanismo e não como fator, pois o risco pode ser risco em uma situação, mas pode ser proteção em outra. O autor alerta também para o perigo de definir arbitrariamente eventos isolados como fatores de risco.

Para Rutter (1993 apud GARCIA, 2008), resiliência vincula-se com risco pois

(a) a resiliência não está no fato de se evitar experiências de risco e só ter características saudáveis, mas refere-se à capacidade de enfrentar e responder bem quando há perigo de possíveis consequências negativas, (b) os fatores de risco podem operar de diferentes maneiras em diferentes períodos de desenvolvimento e (c) é necessário focar mecanismos de risco no seu contexto mais amplo e não fatores de risco isoladamente.

Segundo Pessoa (2011), a resiliência só é acionada quando o sujeito está exposto a uma situação entendida como risco por ele mesmo, logo, risco é “toda e qualquer situação que, quando presente na vida do sujeito, interfere negativamente no seu desenvolvimento” (p. 29).

Em relação aos fatores de proteção, Pesce et al. (2004) apontam que grande parte dos autores (Brooks, 1994; Emery & Forehand, 1996) definem três tipos de fatores de proteção para crianças e adolescentes: fatores individuais (“autoestima positiva, autocontrole, autonomia, características de temperamento afetuoso e flexível”), fatores familiares (“coesão, estabilidade, respeito mútuo, apoio/suporte”) e fatores relacionados ao apoio do meio ambiente (“bom relacionamento com amigos, professores ou pessoas significativas que assumam papel de referência segura à criança e a faça sentir querida e amada”) (PINHEIRO, 2004; AMAPARO et al., 2008; PESSOA e LIBÓRIO, 2011; ASSIS et al., 2006; MURATA, 2013).

Entretanto, Gore e Eckenrode (1996 apud PESCE et al., 2004) explicam que a divisão acima obscurece importantes formas de inter-relação que ocorrem entre o indivíduo e o seu meio: “a eficácia do suporte social como redutor do estresse pode variar de acordo com o

nível de outro fator de proteção como a auto-estima” (p.137). Segundo Pesce et al. (2004) é possível surgir outros fatores de proteção, ao longo do tempo, a partir de um fator de proteção já existente. Logo, os autores revelam que compreender como os fatores de proteção agem para atenuar os efeitos negativos do risco ou do estresse é tão complexo quanto definir o que é risco para cada ser humano. A presença de um fator de proteção pode determinar o surgimento de outros fatores de proteção em algum outro momento (AMPARO et al., 2008).

Segundo Rutter (1987 apud PESCE et al., 2004), os processos de proteção, ou fatores de proteção, tem quatro funções principais:

- (1) reduzir o impacto dos riscos, fato que altera a exposição da pessoa à situação adversa;
- (2) reduzir as reações negativas em cadeia que seguem a exposição do indivíduo à situação de risco;
- (3) estabelecer e manter a auto-estima e auto-eficácia, através de estabelecimento de relações de apego seguras e o cumprimento de tarefas com sucesso;
- (4) criar oportunidades para reverter os efeitos do estresse. (p.137)

Pinheiro (2004 apud AMAPARO et al., 2008); Assis et al. (2006) também destacam as mesmas quatro funções principais dos fatores de proteção.

Na literatura, ainda há divergências de estes fatores predizerem resiliência. Trombeta e Guzzo (2002 apud PESCE et al., 2004) afirmam que apenas os fatores de proteção são preditivos de resiliência, enquanto os fatores de risco não. E para Yunes e Szymanski (2001 apud PESCE et al., 2004) resiliência é o produto final do acúmulo e combinação de fatores de proteção (CASTRO e LIBÓRIO, 2010).

Outro conceito importante para entender resiliência é o *coping*, que segundo Pesce et al. (2004) trata-se de posições, ações cognitivas e comportamentais que são utilizados pelo indivíduo para lidar com situações de estresse. Estas estratégias podem ter focos diferentes: direcionados à emoção (para regular o estado emocional do indivíduo decorrente do estresse) ou direcionados ao problema (ação para agir na origem do estresse para tentar modificá-lo) (ASSIS et al., 2006). O segundo tipo de *coping* é aquele que possibilita moderar os efeitos do estresse, tornando um fator protetivo.

Assis et al. (2006) complementa o conceito de *coping* ao afirmar que

Coping é uma palavra inglesa que significa estratégias adaptativas, cognitivas e comportamentais que uma pessoa utiliza frente aos diferentes estresses, avaliados pelo indivíduo como situações que sobrecarregam ou excedem seus recursos pessoais. É mais do que um único mecanismo de adaptação; é um constante processo adaptativo do qual o indivíduo lança mão ao administrar

adversidades cotidianas e inesperadas, vencendo-as, minimizando-as ou tolerando-as. Ao fazê-lo, tenta acalmar as demandas internas e externas provocadas pela situação estressante por meio de ações adequadas à realidade e orientadas para o futuro. Essas estratégias requerem uma avaliação do indivíduo sobre o fenômeno estressante por meio da percepção, da interpretação e da representação que faz da situação (Folkman e Lazarus, 1985). (p.88)

Assis et al. (2006) descrevem algumas estratégias de *coping* recorrentes em alguns estudos: “ações agressivas, distração e evitação dos problemas, busca de informação, tentativa de isolamento e inação, atividade de autocontrole, aceitação das dificuldades, busca de suporte social e ações diretas para transformar o evento estressor” (p. 89).

Para Pesce et al. (2004), o acúmulo de eventos, sejam eles negativos ou positivos, contribuem para a resiliência ou para a vulnerabilidade psicológica. Rutter (1981, 1989 apud PESCE et al., 2004) explica que acontecimentos negativos ou positivos nos primeiros anos de vida do indivíduo podem afetar o desenvolvimento posterior. Estes eventos não afetam a curto prazo o desenvolvimento, entretanto, a longo prazo, cria-se uma cadeia de reações em que um evento negativo liga-se ao outro, o mesmo acontece com os eventos positivos ou bem-sucedidos de vida.

Pesce et al. (2004) concluem que diante do desequilíbrio causado por eventos estressantes, os mecanismos de proteção são ponto chave necessários para reestabelecer o equilíbrio e demonstração de competência frente às adversidades.

Yunes e Szymanski (2001 apud PINHEIRO, 2004) ressaltam que é necessário analisar os fatores de risco como processos e não como variáveis em si. Segundo as autoras, fatores de risco relacionam-se com toda a sorte de eventos negativos e, quando presentes, aumentam a probabilidade do indivíduo desenvolver problemas sociais, físicos e emocionais (GARCIA, 2008).

Pinheiro (2004) ressalta que diante de toda literatura sobre o tema resiliência, os autores e pesquisadores têm um ponto em comum sobre o assunto: “a resiliência é um processo psicológico que vai se desenvolvendo ao longo da vida, a partir do binômio fatores de risco X fatores de proteção” (p.72). Segundo Trombeta e Guzzo (2002 apud PINHEIRO, 2004), trata-se de uma balança equilibrada: de um lado os eventos estressantes e negativos da vida e de outro, a força, o sucesso, competência e capacidade de reação e enfrentamento.

Yunes (2001, apud PINHEIRO, 2004) afirma que é necessário fazer uma análise criteriosa dos processos ou mecanismos de risco, pois parece equivocado tratar um evento isoladamente e atribuir-lhe toda condição de adversidade na vida de um indivíduo ou grupo.

Assis et al. (2006) afirmam que

A capacidade de resiliência implica encontrar forças para transformar intempéries em perspectivas. Sem dúvida, as adversidades são um fator necessário para se tecer o amadurecimento do caráter e a resiliência, mas isoladamente são insuficientes para promovê-la. Na verdade, poucas são as circunstâncias difíceis associadas diretamente com a resiliência, o que, à primeira vista, causaria estranheza: afinal, apenas aprender a superar as adversidades aqueles que as viveram! (p.57)

Assis et al. (2006) descrevem os fatores que o indivíduo pode encontrar como apoio: afetivo, emocional ou oferecimento de informação. O apoio afetivo se dá a partir do momento que pessoas demonstram amor e afeto para com os adolescentes, e estes sentem-se queridos. O apoio emocional refere-se à existência de pessoas que estão dispostas a conversar com o indivíduo, ouvir os problemas, dividir as angústias e as preocupações, ou seja, existência de pessoas com quem o indivíduo pode contar. E por fim, o apoio que oferece informações, aconselhamento que ajudam o indivíduo a compreender determinada situação e a lidar com os problemas.

Segundo Poletto e Koller (2006), os estudos de Rutter (1970) destacaram que um único estressor não possui impacto significativo, entretanto a junção de dois ou mais estressores diminui a probabilidade de consequências positivas, aumentando o impacto dos estressores.

Segundo Libório e Ungar (2009), ao analisarem resiliência pela perspectiva construcionista, destacam a necessidade de não universalizar os fatores e mecanismos de risco e proteção, em razão da dinamicidade, relatividade e não causalidade destes fenômenos. Pois não há conjunto de fatores de proteção e fatores de risco que podem ser aplicados a todas as crianças e adolescentes do mundo inteiro. Neste trabalho, adotamos esta compreensão de dinâmica entre risco e proteção.

Kaplan (1999 apud LIBÓRIO e UNGAR, 2009), destaca a importância da dimensão subjetiva do indivíduo a respeito do que seja positivo ou negativo. Mesmo em um mesmo grupo cultural, um indivíduo pode perceber determinada situação como desejável socialmente, enquanto a sociedade pode interpretar a mesma situação como indesejável, podendo o indivíduo, do ponto de vista subjetivo, estar manifestando resiliência, mas do ponto de vista social, estar manifestando vulnerabilidade.

Segundo Eisenstein e Souza (1993 apud SAPIENZA e PEDROMONICO, 2005), fatores de risco são “elementos com grande probabilidade de desencadear ou associar-se ao desencadeamento de um determinado evento indesejado”. E quando há uma associação de

fatores de risco, tornam-se mecanismos de risco que podem aumentar a probabilidade de efeitos negativos no desenvolvimento do indivíduo (PELTZ et al., 2010). Portanto, de acordo com Sapienza e Pedromonico (2005), a importância em “prever fatores de risco não está tanto relacionada ao prognóstico ruim, mas principalmente em demonstrar a necessidade e de ser capaz de intervir quando for preciso” (p. 211). Logo, é possível afirmar que mais importante que o risco isolado, é a combinação deles.

Por outro lado, os fatores protetores podem funcionar como “um escudo para favorecer o desenvolvimento humano, quando pareçam sem esperança de superação por sua intensa ou prolongada exposição a fatores de risco” (GRÜNSPUN, 2003 apud SAPIENZA e PEDROMONICO, 2005; PELTZ et al., 2010).

Grünspun (2003, apud SAPIENZA e PEDROMINCO, 2005) cita algumas características presentes em crianças “resilientes”

1) competência social – é uma criança flexível, sensível e atenciosa, que possui habilidade para demonstrar suas emoções, que se comunica bem e, em dificuldades, é capaz de usar o bom humor; 2) competência para resolver problemas – é capaz de pensar de forma crítica e elaborar alternativas, buscando soluções para suas necessidades; quando não consegue encontrar uma solução, busca ajuda; 3) autonomia – a criança resiliente tem um forte senso de identidade e auto-estima positiva, mostra independência e autocontrole; 4) tem propósitos com confiança no futuro, isto é, propõe-se metas realistas, tem aspirações educacionais elevadas, é persistente, esforçada, otimista, vê o futuro com oportunidades e sucesso; e 5) tem fatores protetores contra os de risco, ou seja, essa criança tem competência social, temperamento fácil, inteligência, autonomia, auto-estima, autocontrole e auto-eficácia. (SAPIENZA e PEDROMONICO, 2005, p.214).

Segundo Masten e Coastworth (apud SAPIENZA e PEDROMINICO, 2005), além das características citadas anteriormente, essas crianças e adolescentes, em seus contextos, ainda contam com práticas parentais competentes, vantagens socioeconômicas e conexões com redes familiares ampliadas e apoiadoras. Além destas, no contexto extrafamiliar, mantêm vínculos com adultos e organizações pró-sociais e frequentam a escola.

As autoras também citam outros dois tipos de apoio: “as interações positivas com pessoas para se divertir, para se distrair e fazer atividades agradáveis, bem como contar com amparo material em momentos de doença, nos cuidados com a alimentação ou no cumprimento de tarefas diárias”. (p.67).

Castro e Libório (2010), ao discutir sobre risco, destacam que é necessário compreender o risco de modo relativo, ou seja, o risco deve ser compreendido juntamente com

os eventos anteriores, fatos posteriores, que podem ressignificar os eventos-chave. Logo, não é interessante focar isoladamente em uma situação na vida do indivíduo e atribuir a condição de risco, pois o que pode ser fator de risco em determinada situação, pode ser proteção em outra. Os autores utilizam o divórcio dos pais de uma criança como exemplo.

Castro e Libório (2010) concordam com a afirmação de Rutter (1993) em que a resiliência não está no fato de evitar experiências de risco e apresentar características e desenvolvimento saudável; que os riscos operam em diferentes períodos do desenvolvimento e que, como dito anteriormente, em algumas situações, podem representar risco, mas em outras, proteção.

Embora haja inúmeras divergências entre os pesquisadores que estudam resiliência, o ponto de concordância é a existência de fatores de riscos significativos que são superados em razão dos fatores protetivos. A ideia não é minimizar e nem combater os fatores de risco, muito menos eliminar o risco, mas sim criar condições dignas de vida apesar dos riscos.

De acordo com Castro e Libório (2010), as pesquisas atuais sobre resiliência e enfrentamento de situações de risco têm ressaltado a importância da qualidade das experiências de confiança, sendo um dos mais potentes indicadores de proteção, tanto na competência social quanto na superação das adversidades.

Poletto e Koller (2008 apud PELTZ et al., 2010), independente do contexto ser família, instituição, ou escola, podem constituir-se como risco ou proteção. O que irá determinar será a qualidade das relações, presença de afetividade e reciprocidade que estes ambientes proporcionam ao indivíduo. Quando houver conexões positivas, certamente haverá acionamento de processos de resiliência que favorecerão melhoria de qualidade de vida para o indivíduo e conseqüentemente para a sociedade.

Grünspun (2003, apud OLIVEIRA e MACEDO, 2011), após estudos com indivíduos em situação de risco, entende os fatores protetivos como barreiras ao risco que favorecem o desenvolvimento saudável do indivíduo. Estes fatores são frutos das interações que o indivíduo cria com o contexto em que vive, tais como suporte social e autoconceito positivo. Do mesmo modo em que o acúmulo ou articulação de risco promove vulnerabilidade, a associação de fatores protetivos promove resiliência e proteção ao sujeito na presença dos riscos.

1.3 VULNERABILIDADE

De acordo com Pesce et al. (2004), vulnerabilidade é compreendida como a predisposição do indivíduo para desenvolver formas variadas de psicopatologias ou comportamentos não eficazes, ou também é entendido como susceptibilidade individual a um resultado negativo no desenvolvimento. Segundo a autora, a resiliência seria o oposto da vulnerabilidade, ou seja, a “predisposição individual para resistir às conseqüências negativas do risco e desenvolver-se adequadamente” (p.136).

Para Sapienza (2005) existem períodos do desenvolvimento em que o indivíduo fica mais vulnerável, um exemplo citado pela autora é a adolescência, uma fase em que acontecem muitas mudanças físicas e psicológicas, em que o indivíduo começa a tornar-se menos dependente dos pais e começa a valorizar mais os pares, e que passa a explorar e vivenciar situações que ainda não sabe como lidar.

Assis et al. (2006) entendem vulnerabilidade como a “intensificação da reação frente a estímulos que, em circunstâncias normais, conduzem a uma desadaptação” (p. 20). De acordo com as autoras, a vulnerabilidade aumenta a probabilidade de resultados negativos frente a adversidade. Enquanto a resiliência “encoraja o indivíduo a lidar com os estresses de forma efetiva e deles sair fortalecido” (p.20). Por exemplo, uma criança tende a ser mais vulnerável quando percebe poucos fatores de proteção no seu meio para ajudá-la. Em contrapartida, a mesma criança tenderá a ser mais “resiliente” quanto mais fatores de proteção perceber em seu meio. As autoras concluem dizendo que a “resiliência e a vulnerabilidade são, portanto, resultados de combinações entre os variados processos de risco e proteção que interagem em contextos específicos da vida de cada um” (p.21).

Para Garcia (2008), vulnerabilidade está relacionada com a suscetibilidade física e/ou psicológica que potencializa os efeitos dos eventos estressores e que podem provocar alterações no desenvolvimento do sujeito submetido a situações de risco. Há mais vulnerabilidade quando há presença de vários fatores de riscos em um mesmo contexto.

Segundo Peltz (2010), a vulnerabilidade “é composta por elementos que agravam a situação de risco ou impedem respostas satisfatórias diante de situações adversas” (p.89). De acordo com a autora, vulnerabilidade deve ser compreendida em três planos: individual, social e institucional. O primeiro refere-se aos comportamentos associado às condições objetivas do meio natural e social e ao grau de consciência dos mesmos. O segundo trata-se do acesso à informação, serviços de saúde e condições de bem-estar social. E o terceiro consiste no desenvolvimento de ações por instituições específicas com o intuito de diminuir ou eliminar os riscos que tornam os indivíduos mais vulneráveis.

CAPÍTULO 2 – DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A presente pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo:

É desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. [...] As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente à partir de fontes bibliográficas. (GIL, 1987, p.48)

De acordo com Gil (1987), este tipo de pesquisa possibilita o agrupamento de informações dispersas no espaço, além de abarcar uma ampla gama de informações e dados que não seria possível em uma pesquisa direta ou de campo.

Nesse sentido, foram pesquisadas produções científicas, dentre elas artigos científicos, livros, teses e dissertações, publicados de 2000 a 2013 em língua portuguesa. Em relação aos artigos, estes foram acessados no Portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – www.periodicos.capes.gov.br), na base de dados Scielo (<http://www.scielo.org/php/index.php>) e Bireme. Os unitermos usados para a pesquisa de artigos foram: resiliência e educação, resiliência e escola, resiliência e aluno, resiliência e estudante, resiliência e professor, resiliência e criança, resiliência e adolescente.

Quanto aos livros, os unitermos utilizados para a pesquisa foram os mesmos dos artigos, entretanto, apenas livros que apresentaram dados de pesquisas científicas foram utilizados neste estudo. É importante destacar que para a seleção dos livros, foram lidos os resumos, as contracapas e os sumários, pois embora o título do livro não tenha relação direta com resiliência e educação, foi observado que alguns capítulos tratavam da temática em questão.

As teses e dissertações também foram compiladas com os mesmos unitermos e foram pesquisadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - <http://bdtd.ibict.br/pt/inicio.html>), na Biblioteca de Teses e Dissertações C@thedra da UNESP (<http://www.unesp.br/portal#!/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses/>), na Biblioteca de Teses e Dissertações da USP (<http://www.theses.usp.br/>), na Biblioteca da Unicamp (<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=7>) e no Portal

Domínio Público (Biblioteca digital desenvolvida em software livre - <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>)

Soares (1989, apud MORAES, 2007), cita que os artigos científicos

juntamente com as teses de doutorado e as dissertações de mestrado, é o que melhor pode expressar o conhecimento em construção, cuja circulação se dá de forma concomitante a sua elaboração. Ou seja, os periódicos informam de forma ágil e dinâmica a comunidade acadêmica. (p.36)

A partir da pesquisa bibliográfica, é possível chegar ao “estado da arte” que, de acordo com Bedran et al (1983, apud Zechi, 2008),

[...] como o próprio nome o diz, trata-se de saber o estado, a situação, em que pé se encontra o conhecimento a respeito de um determinado objeto de estudo. Em outras palavras, o trabalho deve informar: quem pesquisou, o que examinou, qual foi a contribuição oferecida para o conhecimento do objeto de estudo, qual foi a perspectiva de análise e qual foi o volume de estudos produzidos. Tudo isso englobando diversas fontes de informação e sintetizando os resultados obtidos em um trabalho organizado constitui o denominado "Estado da arte". (p. 7).

Segundo Moraes (2007), o “balanço da produção”, também conhecida como o “estado da arte”, é identificado pelo seu caráter bibliográfico; apresenta um recorte temporal definido, importante para observar as permanências e transformações do tema em questão; sistematiza e organiza o conhecimento de determinado tema e área; além de difundir conhecimento para auxiliar futuros projetos investigativos.

Após fazer o levantamento do material bibliográfico, estes irão passar por uma revisão sistemática de leitura. Segundo Sampaio e Mancini (2007), a revisão sistemática consiste em

[...] uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. (SAMPAIO e MANCINI, 2007, p.84)

De acordo com os autores, a revisão sistemática da leitura possibilita a integração de estudos realizados separadamente, comparar os resultados em conflitantes ou coincidentes,

e incorporar resultados relevantes que não são possíveis de serem alcançados com apenas alguns artigos.

Os autores ressaltam que esta forma de pesquisa é secundária, pois a revisão é possível apenas após muitas publicações sobre o tema em estudo. E também enfatizam que a “revisão sistemática depende da qualidade da fonte primária” (SAMPAIO e MANCINI, 2007, p.84). Os mesmos informam que os pesquisadores devem se certificar e estar atentos para que as produções importantes relacionadas ao tema em estudo estejam contempladas na revisão.

De acordo com Sampaio e Mancini (2007), a revisão sistemática é dividida em cinco etapas: “definindo a pergunta”, “buscando a evidência”, “revisando e relacionando os estudos”, “analisando as qualidades metodológicas dos estudos” e, por fim, “apresentando os resultados”.

A etapa “definindo a pergunta”, refere-se à pergunta que norteará a pesquisa. Os autores salientam que esta pergunta deve ser clara e bem formulada. No presente caso, a pergunta norteadora foi: “Qual a relação entre resiliência e educação presente em artigos científicos, livros, teses e dissertações publicados de 2000 a 2013?”.

A etapa seguinte, “buscando a evidência”, compreende primeiramente a definição dos termos ou das palavras-chave. Depois das estratégias de busca, definição da base de dados e de outras fontes a serem pesquisadas. Na presente pesquisa, as palavras-chave usadas para o levantamento dos artigos científicos, livros, teses e dissertações foram: resiliência e educação, resiliência e escola, resiliência e aluno, resiliência e estudante, resiliência e professor, resiliência e criança, resiliência e adolescente.

As fontes dos artigos científicos foram o Portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – www.periodicos.capes.gov.br), a base de dados Scielo (<http://www.scielo.org/php/index.php>), e a Bireme (<http://www.bireme.br>), e com relação às teses e dissertação, foram utilizadas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - <http://bdtd.ibict.br/pt/inicio.html>), na Biblioteca de Teses e Dissertações C@thedra da UNESP (<http://www.unesp.br/portal#!/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses/>), na Biblioteca de Teses e Dissertações da USP (<http://www.theses.usp.br/>), na Biblioteca da Unicamp (<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=7>) e no Portal Domínio Público (Biblioteca digital desenvolvida em software livre - <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>). Em relação aos livros,

apenas livros que apresentaram dados de pesquisas científicas foram utilizados para compor este estudo.

Em “revisando e relacionando os estudos”, é necessário estabelecer os critérios de inclusão e exclusão com base na pergunta norteadora da pesquisa. No presente caso, foram incluídos artigos científicos, livros, teses e dissertações publicados entre o período de 2000 a 2013, de língua portuguesa. Com o material em mãos, foi possível observar se havia ou não conteúdo desenvolvido no resumo de artigos, teses e dissertações, ou na introdução dos livros e se havia dados empíricos que indicavam relações entre resiliência e educação.

A etapa seguinte, “analisando as qualidades metodológicas dos estudos”, refere-se à qualidade dos materiais. No presente projeto, foram priorizados artigos científicos provenientes de periódicos avaliados em Qualis A e B, teses e dissertações provenientes de bases de dados, tais como UNESP, USP, Unicamp e IBICT, e livros que foram baseados em pesquisas científicas, a fim de garantir a qualidade do material que irá compor o *corpus* da pesquisa.

Para análise do material selecionado, foi utilizada a análise do conteúdo baseada em Bardin (1997, 2011) e Franco (2003). Para Bardin (1977, p. 38 apud FRANCO, 2003),

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a *inferência* de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção de mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não). (p. 20)

Neste caso, a inferência seria a comparação de mensagens, informações que sozinhas são meras descrições, mas quando comparadas a outras, trazem um sentido que antes não havia, um vínculo teórico. Logo, para Franco (2003), toda análise de conteúdo implica em comparações.

Na pré-análise da análise de conteúdo, há etapas que foram cumpridas. A primeira refere-se à leitura flutuante, que consiste em estabelecer contatos com os materiais que serão analisados, neste caso, foi o momento de busca e leitura de resumos, abstracts, títulos, sumário, índice dos materiais. Após esta etapa, passa-se para a escolha dos documentos, que foi feita de acordo com os objetivos desta pesquisa (materiais sobre resiliência e educação) e definidos a priori (artigos, livros, teses e dissertações). O material foi pesquisado nas fontes e com as palavras-chave citadas anteriormente, exaustivamente, a fim de contemplar todo material necessário para atingir os objetivos da pesquisa.

Após a leitura e fichamento de todo material selecionado, foi feita uma categorização, que segundo Franco (2003), consiste em uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (p. 51). Na presente pesquisa, o critério usado para categorização foi o semântico, ou seja, foram criadas categorias temáticas. Estas categorias apresentadas neste trabalho não foram definidas a priori, elas foram surgindo de acordo com a frequência de informações e mensagens que os materiais teóricos apresentavam.

CAPÍTULO 3 - CORPUS DA PESQUISA

3.1 ARTIGOS CIENTÍFICOS

Em relação aos artigos, foram compilados 12. A lista dos artigos com seus respectivos resumos segue abaixo:

Quadro 1 – Pesquisa bibliográfica de artigos

ARTIGOS			
	Ano de publicação	Autores	Título
1	2004	PESCE, Renata P.; ASSIS, Simone G.; SANTOS, Nilton; OLIVEIRA, Raquel de V. C. de.	Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência
		PESCE, Renata P.; ASSIS, Simone G.; SANTOS, Nilton; OLIVEIRA, Raquel de V. C. de. Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. Psicologia: Teoria e Pesquisa , Brasília, v.20, n.2, p. 135-143, mai./ago. 2004.	
		O artigo analisa a relação da resiliência com eventos de vida desfavoráveis e fatores de proteção. A amostra do estudo foi de 997 adolescentes escolares da rede pública de ensino de São Gonçalo/RJ. Como medida de resiliência utilizou-se a Escala de Resiliência desenvolvida por Wagnild e Young (1993). Para medir eventos de vida foram utilizadas escalas de violência física (Straus, 1979) e psicológica (Pitzner & Drummond, 1997), itens de violência na escola e na localidade, violência entre irmãos e entre pais, e violência sexual entre outros. Como fatores de proteção utilizou-se: Escala de Apoio Social de Shebourne e Stewart (conforme citado por Chor, Grip, Lopes & Farstein, 2001), Escala de Auto-Estima (Rosemberg, 1989), itens abordando supervisão familiar, relacionamento com amigos e professores. Os eventos de vida negativos não apresentaram relação com a resiliência, enquanto os fatores de proteção mostraram-se todos correlacionados com o constructo. Palavras chave: eventos de vida; fatores de proteção; resiliência.	
2	2008	AMPARO, Deise M. do; GALVÃO, Afonso C. T.; ALVES, Paola B.; BRASIL, Katia T.; KOLLER, Silvia H.	Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção
		AMPARO, Deise M. do; GALVÃO, Afonso C. T.; ALVES, Paola B.; BRASIL, Katia T.; KOLLER, Silvia H. Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. Estudos de Psicologia , Natal, v.13, n.2, p.165-174, 2008.	
		Este estudo visou investigar fatores sociais e pessoais que possam servir como proteção a adolescentes e jovens em situação de risco social e pessoal. Os participantes foram 852 adolescentes	

	<p>e jovens, cursando o ensino médio em escolas públicas do Distrito Federal, com idade entre 13 e 27 anos, que responderam a um questionário com 109 questões sobre risco e proteção em seu desenvolvimento. Os resultados enfocam as redes de proteção (família, escola, amigos) e os fatores pessoais (auto-estima, religiosidade-espiritualidade). Os adolescentes e jovens apresentam processos de resiliência global (social, emocional e acadêmica), evidenciando a confiança em si mesmos e na rede composta por escola, família e amigos. A análise dos dados enfatiza a compreensão contextual da adolescência e juventude no Brasil e a necessidade de implementação de políticas públicas para essas populações que permitam o exercício e a significação de suas experiências positivas e protetivas.</p> <p>Palavras-chave: adolescência; proteção; redes sociais</p>		
3	2008	POLETTI, Michele; KOLLER, Sílvia H.	Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção
	<p>POLETTI, Michele; KOLLER, Sílvia H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. Estudos de Psicologia, Campinas, v.25, n.3, p. 405-416, jul./set. 2008.</p>		
	<p>Este estudo apresenta uma integração de aspectos protetivos e de risco para o desenvolvimento humano em contextos ecológicos diversos, tais como a família, a instituição e a escola, colhidos na literatura, e os relaciona à promoção de resiliência. Define conceitos de processo de resiliência, fator de proteção e de risco, e faz considerações sobre crianças em situação de risco. A teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner foi utilizada como base teórico-metodológica para analisar esses contextos, fatores de risco e/ou proteção. Esta teoria contempla o estudo do desenvolvimento integrando a compreensão dos aspectos da vida da pessoa, seja o tempo em que vive, os ambientes dos quais participa e as relações que estabelece. Independentemente do contexto (família, instituição ou escola), as diversas influências e eventos de vida podem configurar-se como risco ou proteção. No entanto, isto dependerá da qualidade e existência de relações emocionais e sociais, da presença de afetividade e da reciprocidade que tais ambientes propiciarem.</p> <p>Unitermos: Contextos ecológicos. Escola. Família. Resiliência.</p>		
4	2008	SOUSA, Carolina S.	Competência educativa: o papel da educação para a resiliência
	<p>SOUSA, Carolina S. Competência educativa: o papel da educação para a resiliência. Educação Especial, Santa Maria, n. 31, p. 09-24, 2008.</p>		
	<p>Atualmente o ser humano, qualquer que seja a sua faixa etária, é confrontado com situações de grande mudança, geradoras de níveis de <i>stress</i> elevados, que exigem da sua parte uma cada vez maior flexibilidade cognitiva, a fim de que lhe seja possível fazer uma adaptação saudável à realidade em que vive. Esta realidade requer não só o enfrentar de situações adversas, mas implica também ultrapassar esse confronto com a aquisição de novas competências; é deste processo dinâmico que vai resultar o eventual acesso a um nível desenvolvimental superior, o qual segundo alguns autores podemos ligar a uma maior resiliência educacional. Importa, assim, realçar que para que seja possível fundamentar estratégias educacionais de implementação da competência educativa e da resiliência é importante identificar os fatores que promovem e protegem contra os efeitos adversos causados por situações de risco e que podem, em última análise ser conducentes ao insucesso e ao abandono escolar precoce.</p> <p>Palavras-chave: Ativação. Resiliência. Fatores Protetores. Auto-Eficácia e Competência Educativa.</p>		
5	2008	TIMM, Edgar Z.; MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D.	Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência.

	<p>TIMM, Edgar Z.; MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 39-45, jan./abr. 2008.</p>		
	<p>O artigo revê o conceito de resiliência no contexto do mal-estar que alcança a docência. Não se limitando à constatação da condição do mal-estar na contemporaneidade, afirma a possibilidade de o professor conseguir chegar a realizar-se no magistério tendo resiliência e uma vez que considere como fundamental o cuidado de si em seu projeto existencial.</p> <p>Descritores – Resiliência; mal-estar; bem-estar; docência; auto-imagem; auto-estima; cuidado de si; projeto existencial.</p>		
6	2009	VARGAS, Cláudio P.	O desenvolvimento da resiliência pelas adversidades da escola
	<p>VARGAS, Cláudio P. O desenvolvimento da resiliência pelas adversidades da escola. Revista Espaço Acadêmico, Nº 101, out. 2009 – ISSN 1519-6186 http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index</p>		
	<p>Resumo: Este texto tem por finalidade, partindo de uma revisão bibliográfica, refletir sobre o possível desenvolvimento da resiliência na escola. Utiliza conceitos oriundos do Desenvolvimento Humano, enfatizando que as adversidades do ambiente escolar podem servir como um treinamento para o aparecimento da resiliência nos alunos.</p> <p>Palavras-chave: enfrentamento, ambiente escolar, adolescentes, professor</p>		
7	2010	FAJARDO, Indinalva N.; MINAYO, Maria C. de S.; MOREIRA, Carlos O. F.	Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos
	<p>FAJARDO, Indinalva N.; MINAYO, Maria C. de S.; MOREIRA, Carlos O. F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.18, n.69, p. 761-774, out./dez. 2010.</p>		
	<p>Este artigo se constitui num ensaio teórico construído a partir de uma revisão de literatura. Tem como objetivo discutir a questão da resiliência na educação escolar. Busca-se compreender o significado do termo resiliência e como esse conceito está adequado à figura do professor que, ao mesmo tempo viabiliza práticas e atitudes construtivas dos alunos, frente aos problemas do cotidiano da escola. A pesquisa da literatura sobre o assunto ocorreu nas bases de dados Medline, Google Acadêmico, Scielo, Lilacs (BIREME) entre os anos de 2002 a 2008. Os estudos sobre a resiliência do professor se revelaram ainda raros, preliminares ou insuficientes. Eles mostram que a resiliência não é um atributo da pessoa, mas pode ser consolidada na ação docente, e que o ambiente resiliente da ação pedagógica cresce quando existe um suporte afetivo e emocional necessário para que as pessoas trabalhem em constante clima de aprendizagem.</p> <p>Palavras-chave: Resiliência. Docente. Professor resiliente.</p>		
8	2010	PELTZ, Lidiane; MORAES, Maria das Graças; CARLOTTO, Mary S.	Resiliência em estudantes do Ensino Médio
	<p>PELTZ, Lidiane; MORAES, Maria das Graças; CARLOTTO, Mary S. Resiliência em estudantes do Ensino Médio. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v.14, n.1, p. 87-94, jan./jun. 2010.</p>		
	<p>O objetivo do estudo foi avaliar a resiliência em estudantes do Ensino Médio e sua associação com variáveis sociodemográficas e contribuição da escola em seu desenvolvimento pessoal. A amostra</p>		

	<p>foi composta de 140 alunos de uma Escola Estadual de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre. Foram utilizados, como instrumentos de pesquisa, um questionário para levantamento de variáveis demográficas e sociais e a Escala de Resiliência, adaptada por Pesce, Assis, Avanci, Santos, Malaquias e Carvalhaes (2005), que constitui-se de três dimensões: Independência e determinação; Resolução de ações e valores; Autoconfiança e Capacidade de adaptação a situações. Resultados indicam associação negativa entre renda familiar e a dimensão de resiliência de Independência e determinação. Associação positiva foi identificada entre a percepção de que a escola contribui para o desenvolvimento pessoal e a dimensão de Resolução de ações e valores.</p> <p>Palavras-chave: Resiliência, estudantes, ensino médio.</p>		
9	2010	SCRIPTORI, Carmen C.; JUNIOR, Jair F. B.	Discriminação e preconceito como fatores de violência e atitudes docentes como fator de promoção de resiliência na escola
<p>SCRIPTORI, Carmen C.; JUNIOR, Jair F. B. Discriminação e preconceito como fatores de violência e atitudes docentes como fator de promoção de resiliência na escola. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 431-448, set./dez. 2010.</p>			
<p>A relação entre preconceito social, violência e promoção humana tem sido tema de discurso acadêmico, político e popular, mas ainda assim apresenta-se distante de apontar uma ou mais soluções para este problema que parece ser crescente, deixando vítimas ao longo do caminho. Com este artigo buscamos refletir sobre fatores que interferem na construção do sujeito, especificamente a promoção de resiliência no sujeito, dentro de um recorte étnico-racial afrodescendente. Para tanto, procuramos estabelecer as possíveis relações entre fatores de resiliência e ação docente, dentro de um sistema educacional que, em larga escala, reproduz o preconceito racial, já tão estigmatizado pela sociedade brasileira. Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa exploratória, de tipo <i>ex post facto</i>, com estudo de caso, por meio de entrevista aberta, com base no Método Clínico Crítico de Piaget. Realizamos pesquisa bibliográfica para confirmar a existência de preconceito racial no sistema público de ensino e fundamentar teoricamente alguns conceitos nesse sentido. Observamos que a literatura, no Brasil, sobre resiliência na Educação ainda é escassa e não encontramos nenhum trabalho relacionado especificamente à resiliência em alunos afrodescendentes. A análise dos dados permitiu-nos inferir que quando um sujeito é enormemente prejudicado pelas circunstâncias do meio pode transcender a tais prejuízos, desde que receba acolhimento e ajuda efetiva de outro(s) ser(es) humano(s), inclusive de seus professores. Nesse sentido, esses fatores podem ser usados como ferramenta docente.</p> <p>Palavras-chave: Preconceito racial; Violência; Resiliência.</p>			
10	2011	OLIVEIRA, Francismara N. de.; MACEDO, Lino de.	Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem
<p>OLIVEIRA, Francismara N. de.; MACEDO, Lino de. Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v.11, n.3, p. 983-1004, dez. 2011.</p>			
<p>Relacionamos neste artigo resiliência e dificuldades de aprendizagem escolar e objetivamos analisar as significações de dificuldades de aprendizagem de 30 alunos, 8 professores e um membro do núcleo de educação além dos documentos normativos da sala de apoio à aprendizagem. Como pesquisa descritiva - estudo de casos múltiplos - realizamos observação, entrevista e análise documental. O período de coleta dos dados foi de 2 meses, 8 horas semanais, 4 horas em cada uma das duas escolas estaduais participantes do estudo, no município de Londrina-PR. Nossos resultados indicaram que as significações de alunos e professores sobre dificuldades de aprendizagem são</p>			

	<p>correspondentes às dos documentos, nas quais persiste a culpabilização do aluno e de sua família pelo não aprender. A ausência de estratégias mais resilientes para o aprender tem relação com os procedimentos dos alunos em situações de aprendizagem, com o funcionamento das salas de apoio e proposições metodológicas não promotoras de resiliência neste contexto.</p> <p>Palavras-chave: Educação; Dificuldades de aprendizagem; Resiliência, Significações; Fracasso escolar.</p>		
11	2013	CHRISPINO, Alvaro; GONÇALVES, Daniel E.	Políticas públicas sistêmicas para a redução da violência: a visão de futuro e a resiliência
<p>CHRISPINO, Alvaro; GONÇALVES, Daniel E. Políticas públicas sistêmicas para a redução da violência: a visão de futuro e a resiliência. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.21, n.81, p. 821-838, out./dez. 2013.</p>			
<p>Um dos grandes problemas contemporâneos envolvendo a educação é a violência escolar. Presença exponencialmente constante na mídia acaba por chocar a sociedade devido à gravidade dos eventos e a quebra da confiança em um espaço antes visto como seguro e sagrado. Esta questão necessita ser tratada como Problema Público urgente. O presente artigo, partindo de episódios de violência escolar recentes, procura demonstrar a importância das medidas de prevenção da violência estruturadas em políticas públicas eficazes materializadas na visão de futuro e na resiliência. Defende a ideia de que o quadro de violência pode ser produzido pela falta de “gratificação de futuro”, que permitiria que crianças, jovens e adultos se motivassem a investir hoje, visando o que há de vir. O que ocorre é um sistema de “sorte e azar” onde pessoas com nível social, cultural e financeiro menos abastados, desprezam o futuro e têm seu presente mais dilatado por não anteverem uma meta a ser alcançada ou gratificações por seus esforços, deram, portanto, azar de nascerem num ambiente desfavorecido, e o que lhes acontece de positivo é devido ao acaso. A resiliência é a capacidade de retornar ao estado emocional anterior, após sofrer experiência de estresse, muito comum nos episódios de violência escolar. Com isso, infere-se que para intervir neste quadro de violência, deve a escola (1) ser um espaço de proteção, aprendizagem e socialização, contribuindo para a resiliência do aluno, adaptando-o às mais diversas adversidades presentes em seu meio e (2) criar para essas crianças e jovens geradores de violência, estímulos e condições para se tornarem atores influentes em seu próprio futuro.</p> <p>Palavras chave: Violência escolar. Políticas públicas. Visão de futuro. Resiliência.</p>			
12	2013	FAJARDO, Indinalva N.; MINAYO, Maria C. de S.; MOREIRA, Carlos O. F.	Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica
<p>FAJARDO, Indinalva N.; MINAYO, Maria C. de S.; MOREIRA, Carlos O. F. Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica. Educação e Sociedade, Campinas, v.34, n.122, p. 213-224, jan.-mar. 2013.</p>			
<p>Explora-se a literatura nacional e internacional sobre resiliência e educação, por meio de um estudo de revisão crítica. A base de análise foi a hermenêutica dialética. Identificamos dois núcleos temáticos: a dimensão relacional da resiliência e a estrutura educacional; a estrutura da política educacional e a resiliência na prática docente. O primeiro subdivide-se em dois campos: um relacionado à psicologia do desenvolvimento, valorizando o lugar do indivíduo na construção de posturas e comportamentos resilientes, e outro que se vincula à perspectiva sistêmica das instituições, incluindo escola e família. Concluímos que na educação são produzidos “processos resilientes” e muito menos resiliência como conceito destituído de contexto, realidade e reflexão. Sugerimos que uma análise dos campos simbólicos, dos capitais gerados nesse universo e do diálogo entre tradições pode ser útil para análises futuras da temática da resiliência e da educação.</p> <p>Palavras-chave: Resiliência. Professor. Prática docente.</p>			

Tabela 1 – Ano e publicações de artigos

Artigos	
Ano	Publicações
2000 – 2004	1
2005 – 2009	5
2010 – 2013	6
TOTAL	12

Fonte: Pesquisa de Campo (2014-2016)

É possível observar um aumento no número de publicações sobre resiliência e educação com o passar dos anos, com maior concentração nos últimos anos (2010-2013). Nas publicações encontradas de 2000 a 2004, foram utilizadas várias escalas com o objetivo de analisar eventos de vida dos estudantes, sem a preocupação de entrevistar os participantes para obter um dado mais qualitativo. Entretanto, nas publicações posteriores é possível notar que as pesquisas começam a “dar voz” aos participantes da pesquisa, sejam eles alunos ou professores. Também há um interesse em estudar a resiliência de professores e suas práticas, e não somente em relação aos alunos.

3.2 LIVROS

Quanto aos livros, os unitermos utilizados para a pesquisa foram os mesmos dos artigos, entretanto, apenas livros que apresentam dados de pesquisas científicas foram utilizados neste estudo. A lista dos 5 livros segue abaixo:

Quadro 2 – Pesquisa bibliográfica de livros

LIVROS			
	Ano de publicação	Autores	Título
1	2002	TAVARES, José (org.).	Resiliência e educação
		TAVARES, José (org.). Resiliência e educação . 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.	
2	2005	MELILO, Aldo; OJEDA, Elbio N. S. et. al.	Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas

		MELILO, Aldo; OJEDA, Elbio N. S. et. al. Resiliência : descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.	
3	2006	ASSIS, Simone G. de; PESCE, Renata P.; AVANCI, Joviana Q.	Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes
		ASSIS, Simone G. de; PESCE, Renata P.; AVANCI, Joviana Q. Resiliência : enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.	
4	2010	CASTRO, Bernardo M. de.; LIBÓRIO, Renata M. C.	Risco e resiliência entre adolescentes e jovens de escolas públicas de Belo Horizonte
		CASTRO, Bernardo M. de.; LIBÓRIO, Renata M. C. Risco e resiliência entre adolescentes e jovens de escolas públicas de Belo Horizonte . 1 ed. Curitiba: CRV, 2010.	
5	2011	DELL'AGLIO, Débora D.; KOLLER, Silvia H. (org.)	Adolescência e juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção
		DELL'AGLIO, Débora D.; KOLLER, Silvia H. (org.) Adolescência e juventude : vulnerabilidade e contextos de proteção. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.	

Fonte: Pesquisa de Campo (2014-2016)

Tabela 2 – Ano e publicações de livros

Livros	
Ano	Publicações
2000 – 2004	1
2005 – 2009	2
2010 – 2013	2
TOTAL	5

Fonte: Pesquisa de Campo (2014-2016)

Constatamos que há poucos livros publicados que abordam especificamente resiliência e educação, e a necessidade de mais livros que abordem esta temática, pois a publicação mais recente é referente ao ano de 2011, e, se comparado ao que é considerado atual no âmbito acadêmico, esta publicação já é considerada desatualizada. Além disso, o livro do ano de 2011 não é dedicado inteiramente a pesquisas sobre resiliência e educação.

3.3 DISSERTAÇÕES E TESES

As dissertações e teses também foram pesquisadas com os mesmos unitermos. A lista das 12 dissertações e 6 teses e seus respectivos resumos segue abaixo:

Quadro 3 – Pesquisa bibliográfica de dissertações

DISSERTAÇÕES			
	Ano de publicação	Autores	Título
1	2005	BEZERRA, Gilson de Medeiros	Educar para a vida: uma pedagogia da resiliência na escola
<p>BEZERRA, Gilson de Medeiros. Educar para a vida: uma pedagogia da resiliência na escola. 2005. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação Orientadora Profa^a Dr^a Waní Fernandes Pereira</p> <p>Este estudo e tema de dissertação se fez necessário a partir das nossas inquietações como educador e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de educação física com alunos do ensino noturno, da Escola Municipal Professor Veríssimo de Melo que atende uma clientela formada por jovens e adultos moradores do bairro de Felipe Camarão. Os jovens moradores convivem com um forte estigma de violência que ronda essa comunidade, localizada na zona oeste da cidade de Natal e que apresenta entre os matriculados na escola diversas trajetórias de vida interrompidas por fatores de risco presentes, tais como criminalidade, gravidez na adolescência e experiências com drogas. Tais fatores agravam diretamente os processos de integração social e fomentam o aumento da violência reproduzindo os ciclos de pobreza e limitando as possibilidades de ascensão social. Os resultados das estratégias pedagógicas utilizadas durante as aulas sinalizaram para a necessidade de aprofundar esse estudo, problematizando essa realidade e instigando através de práticas corporais e discussões, a reflexão acerca de temas como fatores de risco, temporalidade, projeto de vida e autoconhecimento. Aproveitando o interesse desses jovens pela linguagem cinematográfica como forma de implementarmos estas reflexões, e relacionando o conhecimento formal com os saberes e as experiências do grupo, decidiu-se pela produção de um curta metragem de quinze minutos sobre o bairro, idealizado e produzido coletivamente. Para isto realizamos dez aulas-oficinas com os alunos que aceitaram o desafio de participar dos encontros e que ficaram conhecidos como <i>A turma do cinema</i>. As oficinas pedagógicas que servem aqui ao mesmo tempo como referência de pesquisa e prática educativa reafirmam a noção de <i>resiliência: a capacidade do indivíduo transformar um obstáculo, uma adversidade ou uma tragédia pessoal em situação positiva ou potencializadora do que temos de melhor</i>. Nesse sentido, esse estudo pode colaborar com professores de todas as áreas, e mais especificamente de educação física, que atuam nas escolas públicas e que estão as voltas com esse contexto considerado vulnerável, podendo se tornar uma referência para abordarmos conceitos e valores que conduzam a ressignificações de uma visão de mundo fechada e determinista, responsável pela reprodução dos ciclos de pobreza e violência. Fundamentam esse estudo, autores como Edgar Morin, Bóris Cyrulnik e Conceição Almeida dentre outros.</p> <p>Palavras Chaves: Resiliência; Educação de Jovens e Adultos e Complexidade.</p>			

2	2005	PEREIRA, Valéria Resende Teixeira	A saúde emocional do educador: saberes necessários aos trabalhadores da educação
<p>PEREIRA, Valéria Resende Teixeira. A saúde emocional do educador: saberes necessários aos trabalhadores da educação. 2005. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação Orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Veranilda Soares Mota.</p>			
<p>Esta pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado de Educação da Universidade Federal de Uberlândia no período de fevereiro de 2003 a fevereiro de 2005, aborda a saúde emocional dos educadores. Duas pesquisas foram básicas para que esse trabalho tivesse início; uma delas, coordenada por Codo (2002) e a outra, desenvolvida por Mota (1999). A pesquisa de Codo estuda as condições de trabalho e a saúde mental dos trabalhadores em educação do país; é uma investigação exaustiva e abrangente sobre a síndrome de desistência do educador: <i>burnout</i>. Na pesquisa de Mota (1999) intitulada <i>Princípios reichianos fundamentais para a educação: base para a formação do professor</i>, a autora propõe que se considere na formação do professor a concepção de homem energético reconhecida por Wilhelm Reich. Preocupados com o estado emocional dos educadores que têm se queixado de mal-estar na profissão, tentamos compreender o seu sofrimento. Neste estudo, ganha espaço a teoria desenvolvida por Reich, o criador da psicoterapia corporal, que nos traz saberes sobre a saúde emocional. Tentamos entender as dores emocionais dos educadores, enfocando a necessidade de buscar a conscientização da própria corporalidade. A partir de palestras sobre a síndrome de desistência do educador (<i>burnout</i>) e de dinâmicas corporais, momentos esses em que estivemos em contato com aproximadamente 60 educadores de duas instituições municipais, selecionamos os nove sujeitos de nossa pesquisa. Estávamos buscando educadores com os sintomas da síndrome de <i>burnout</i>, no entanto, estamos concluindo que os nossos sujeitos não apresentam tal doença, pelo fato, em nosso entendimento, de trabalharem com a alfabetização, fase da aprendizagem permeada de relações afetivas. A alfabetização é um processo emocional, onde ocorre bastante troca de afeto entre os envolvidos. Considerando também que a síndrome de <i>burnout</i> se instala no corpo do educador quando a relação de afeto com o educando não é estabelecida, e quando o ambiente de trabalho é gerador de angústias, os educadores pesquisados estavam envolvidos no trabalho, e o vínculo afetivo estava sendo estabelecido com os educandos. Os nossos sujeitos podiam contar com o apoio e reconhecimento dos colegas e da coordenação. Portanto, não estavam expostos a condições favoráveis para o desenvolvimento de tal doença. A partir deste trabalho percebemos que o investimento na saúde emocional dos educadores é uma estratégia de ação necessária nos nossos tempos, que permitirá aos próprios profissionais da educação, encontrar saídas para os entraves do dia-a-dia. A corporalidade no processo educativo, visualizada na perspectiva da fenomenologia e da psicoterapia corporal, pode vir a ser um campo amplo de possibilidades de resgatar no homem a criatividade, a sensibilidade e a identidade consigo próprio e com o seu meio sócio-histórico e cultural.</p>			
3	2006	PIZARRO, Maria Antônia Ribeiro Pinto	Aids, resiliência e escola
<p>PIZARRO, Maria Antônia Ribeiro Pinto. Aids, resiliência e escola. 2006. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Ijuí, Santo Ângelo.</p> <p>Programa de pós-Graduação em Educação</p>			

	Orientadora Prof ^a Dra. Ana Maria Colling e coorientação Prof ^a Dra. Maria Cristina Pansera Araújo.		
	<p>A aids é uma epidemia grave, cuja incidência vem aumentando, com uma significativa inversão epidemiológica, sendo a transmissão vertical (transplacentária) a principal causa de transmissão em crianças menores de 13 anos. Com a utilização da medicação retroviral, essas crianças evoluem satisfatoriamente, estando aptas a frequentar todos os ambientes e participar das mais diversas atividades. Compreender os mecanismos que diferenciam o processo de aprendizagem e adaptação às situações adversas da vida, nos leva à discussão da resiliência como a capacidade limite de suportar uma pressão (trauma, doença crônica), transformando-se positivamente, ascendendo a uma vida produtiva. Entre os fatores protetores que alavancam essa superação encontramos a escola, o local de excelência para todas as crianças, servindo de fonte de apoio e estímulo ao seu desenvolvimento e integração. A partir de pesquisa quali-quantitativa, realizada com crianças portadoras de HIV, seus pais e professores de creches e escolas da rede pública e privada, de município da região noroeste do Rio Grande do Sul, esse trabalho discute a importância da escola como promotora de resiliência em crianças portadoras de HIV, a partir da análise dos discursos que constroem o “sujeitocriança-aidético”, tendo como referencial a obra de Michel Foucault. A partir do debate sobre os discursos que nutrem o preconceito e levam à discriminação, alimentando a necessidade do segredo como estratégia de sobrevivência no ambiente social, chegamos ao programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, como alternativa na construção de um currículo transversal que oportunize o aprendizado das relações heterogêneas, estimulando a diversidade e a multiplicidade e o aprendizado de uma solidariedade entre os seres vivos.</p> <p>Palavras-chave: aids, resiliência, discurso.</p>		
4	2008	RACHMAN, Vivian Carla Bohm	Resiliência: o emprego desse conceito nas áreas de educação e psicologia da educação no Brasil (2002 a 2007)
	<p>RACHMAN, Vivian Carla Bohm. Resiliência: o emprego desse conceito nas áreas de educação e psicologia da educação no Brasil (2002 a 2007). 2008. 255f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação Orientadora Profa. Dra. Claudia Leme Ferreira Davis</p>		
	<p>A presente pesquisa tem como objetivo verificar como os pesquisadores brasileiros vêm tratando do fenômeno da resiliência nas áreas de Educação e Psicologia da Educação, ou seja, como configuram seus contornos teóricos, as circunstâncias em que ela é estudada e por meio de quais métodos. Para realizar o levantamento das pesquisas (teses e dissertações) produzidas, em território nacional, foram consultadas algumas bases de dados conceituadas no meio acadêmico como: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, a Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), Biblioteca Virtual de Educação (BVE), Banco de Teses da Capes e Núcleo Brasileiro de teses e dissertações em Educação, Educação Física e Educação Especial (NUTESSES), bem como as Bibliotecas de importantes universidades do Brasil. Foram analisados, dentre os estudos localizados no país, aqueles que atendiam a quatro critérios, a saber: pesquisas que envolvessem o construto da resiliência, desde que 1) revelassem uma intencionalidade educativa; 2) compreendessem o construto da resiliência como um fenômeno psicológico; 3) fossem disponibilizadas no meio digital e, 4) tivessem sido publicadas entre os anos de 2002 e 2007. Com isso, obteve-se um total de 22 pesquisas, sendo que apenas 14 estavam disponíveis nos meios digitais. A análise efetuada indicou que 59% dos estudos foram produzidos na região sul do país, seguidos pelas regiões sudeste, nordeste, norte e centro-oeste. Adicionalmente, apontou que metade das pesquisas disponíveis compreendia o conceito de resiliência como um processo e metade como um traço de personalidade ou mesclando essas duas</p>		

	<p>conceituações (híbridas). Com isto, foi possível observar que há, ainda, uma quantidade significativa de pesquisadores que compreendem resiliência como uma característica do sujeito ou ainda se mostram titubeantes sobre o entendimento do construto, vendo-o simultaneamente como traço de personalidade e como processo. Verificou-se, também, que a maior parte das pesquisas produzidas na área de Psicologia entende o construto como processo, enquanto que as da Educação tendem a oscilar entre os dois entendimentos acerca do fenômeno da resiliência. Diante desses resultados, foi empreendido um exercício reflexivo sobre suas possíveis implicações nas práticas educacionais, enfrentando, para tanto, o desafio de propor uma nova mirada sobre essa questão no campo educacional, tentando romper com a inércia de uma educação conformada com o status quo e buscando auxiliar o professor a ultrapassar deliberadamente as representações feitas sobre circunstâncias adversas por parte dos alunos.</p> <p>Palavras-chave: resiliência, resiliência e educação, resiliência e Psicologia da Educação.</p>		
5	2008	SAGAZ, Valéria Rossi	<p>Crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual e o processo de resiliência: perspectiva de compreensão a partir da abordagem ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner</p>
<p>SAGAZ, Valéria Rossi. Crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual e o processo de resiliência: perspectiva de compreensão a partir da abordagem ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner. 2008. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação Orientadora Profa. Dra. Maria Virgínia Bernardi Berger</p>			
<p>Este estudo focaliza o desenvolvimento e aprendizagem da resiliência em crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual intrafamiliar. As questões orientadoras foram: As escolas e o Programa Sentinela desenvolvem atividades que promovam o aprendizado da resiliência? Quais são e onde se situam os fatores de risco, proteção e promotores de resiliência? Teve por objetivos caracterizar o papel educativo do Programa Sentinela e da instituição escolar para o desenvolvimento e aprendizado da resiliência; identificar os fatores de risco, proteção e promotores de resiliência. A Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner fundamentou a pesquisa. A coleta de dados foi realizada na cidade de Ponta Grossa - PR, junto ao Programa Sentinela, Conselho Tutelar e seis escolas de Ensino Fundamental. Os procedimentos consistiram em inserção ecológica, pesquisa documental, aplicação de testes psicológicos. Os instrumentos de coleta de dados foram relatórios, entrevistas, Testes ESI – Escala de Stress Infantil e Projeto H.T.P., dinâmicas de grupo. Participaram três crianças e três adolescentes, seis profissionais do Programa Sentinela, treze educadores, dois conselheiros tutelares. Para análise utilizou-se a perspectiva fenomenológica. Os resultados revelaram que duas crianças e três adolescentes desenvolveram resiliência emocional e social. Apenas uma dessas crianças desenvolveu a resiliência acadêmica, devido ao apoio afetivo e pedagógico recebido na sua escola. Constatou-se a ausência de projetos e ações educativas nas escolas para o desenvolvimento da resiliência, bem como para a prevenção, detecção e proteção à violência sexual. No Programa Sentinela, a resiliência emocional e a social foram desenvolvidas por meio do aprendizado de habilidades sociais de automonitoria, de civilidade e expressão de sentimento positivo; pelo resgate da auto-estima, da autoconfiança, e suporte social às respectivas famílias. Foram identificados como fatores de risco no Núcleo Contexto: escassez de informações à população sobre o abuso sexual; poucas denúncias das escolas aos Conselhos Tutelares; das seis escolas três desconheciam os casos de abuso sexual ocorridos com suas alunas; a falta de comunicação entre as escolas e o Programa Sentinela; e o próprio ambiente familiar das vítimas. Como fatores de proteção, foram</p>			

	<p>identificados: a criação da Vara de Crimes contra Crianças e Adolescentes no Paraná, em 2007; o encaminhamento de dois casos pela escola ao Conselho Tutelar; as denúncias feitas pelas mães de duas vítimas sobre o abuso sexual realizado pelos próprios cônjuges. Como fator promotor de resiliência na escola, em um caso o apoio afetivo, reforço escolar e orientações à mãe da vítima. No Programa Sentinela mostrou-se promotor de resiliência o acompanhamento psicológico para cinco das vítimas; o atendimento social para duas e as atividades pedagógicas para seis. No âmbito familiar, o apoio materno em três casos. Alguns dos fatores de risco identificados no Núcleo Pessoa foram baixa auto-estima em seis casos, e idéias suicidas em um caso. Os fatores de auto-proteção consistiram em evitar a presença do agressor, e contar com a sua punição pelo sistema judiciário. Como fatores resilientes, ter amizades para duas; gosto pelo estudo para três, ter vínculos com pessoas que inspiram confiança para cinco. No Núcleo Tempo, continuar convivendo com o agressor e permanecer na condição econômica de pobreza foi considerado fator de risco para três das vítimas. Como fator de proteção, em três casos o afastamento do agressor. Concluiu-se que, para se tornarem resilientes, foi indispensável o apoio e a aceitação incondicional por parte dos adultos que lhes oportunizaram novos aprendizados.</p> <p>Palavras-chave: resiliência, violência doméstica, abuso sexual, Programa Sentinela, Bronfenbrenner.</p>		
6	2009	CAMARGO, Luciene dos Santos	Concepções de adolescentes sobre a escola: do risco à proteção
<p>CAMARGO, Luciene dos Santos. Concepções de adolescentes sobre a escola: do risco à proteção. 2009. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.</p> <p>Pós-Graduação em Educação Orientadora Prof^a Dr^a Renata Maria Coimbra Libório</p> <p>A presente Dissertação de Mestrado se insere na Linha de Pesquisa “Processos Formativos, Diferença e Valores”, que tem se preocupado em realizar estudos interdisciplinares sobre processos formativos históricos, culturais, sócio-educativos e psicológicos implicados na produção de práticas educativas, e de forma particular, em uma vertente comprometida com aspectos da sexualidade infanto-juvenil, desenvolvimento humano e situação de risco pessoal e social, inclusão/exclusão social e escolar nos processos educativos ligada aos estudos realizados no LDH – Laboratório de Desenvolvimento Humano da FCT/UNESP. A pesquisa tem como objeto de estudo as percepções de adolescentes estudantes de escolas públicas de Presidente Prudente, com idade entre 14 e 18 anos, acerca de escola em que estudam. Considerando os poucos estudos que relacionem a construção de mecanismos de resiliência em adolescentes com processos escolares, acredita-se que olhar para a perspectiva do próprio sujeito em questão se faz necessário para compreender a forma como este sujeito tem atribuído sentidos a estes processos e os impactos causados por eles em sua constituição subjetiva. Estudos como este podem contribuir para a reflexão sobre a forma como a escola tem agido na vida dos adolescentes, especialmente aqueles que vivem expostos a situações adversas, e pensar nesta instituição enquanto um espaço propício para o desenvolvimento de processos de resiliência nestes indivíduos. Foram enfatizados os aspectos relacionados às experiências e relacionamentos vivenciados entre os adolescentes e os profissionais da escola, bem como entre eles e seus pares; suas percepções e sentimentos com relação ao seu rendimento escolar; as expectativas depositadas na escola e nos estudos relativamente aos seus projetos de vida e suas percepções acerca do ambiente escolar. Foram utilizados alguns referenciais teóricos sobre adolescência e subjetividade, ligados a abordagens sócio-culturais e históricas, bem como estudos sobre resiliência, risco e proteção, para interpretar as variadas formas de compreender e sentir as experiências vivenciadas no ambiente escolar. Os procedimentos metodológicos relacionam-se, essencialmente, à abordagem qualitativa, sendo os instrumentos básicos para coleta de dados: um pequeno questionário com questões de identificação pessoal e uma de livre associação; registros em caderno de campo e entrevistas semi-estruturadas.</p>			

	<p>Na primeira fase da pesquisa, 436 adolescentes responderam ao questionário cujos dados foram inseridos no software EVOC, que nos ofereceu uma primeira visão das representações dos adolescentes sobre a escola, por meio de palavras evocadas. Porém, foram os resultados das entrevistas realizadas com oito adolescentes, na segunda fase, que possibilitaram um conhecimento mais profundo das percepções e sentimentos dos jovens e confirmaram os estudos realizados acerca da dinamicidade do que vem a ser risco e proteção, pois muitas experiências vivenciadas pelos adolescentes tiveram impactos e significados diferentes em sua constituição subjetiva. Foi possível compreender, a partir das falas dos adolescentes, que mais do que os recursos materiais e tecnológicos disponíveis na escola, são os aspectos relacionais que podem configurar a escola enquanto favorecedora, ou não, a construção de resiliência. Desse modo, não se pode afirmar que as escolas apresentam apenas características de risco ou de proteção, mas sim, que transitam entre risco e a proteção, favorecendo em alguns momentos, e prejudicando em outros, a construção de processos de resiliência nos adolescentes entrevistados.</p> <p>Palavras-chave: escola – adolescentes - risco – proteção – resiliência</p>		
7	2009	JÚNIOR, Gentil Martins	Saberes de professoras de sucesso no ensino fundamental em território rural resiliente – Norte de Minas Gerais
<p>JÚNIOR, Gentil Martins. Saberes de professoras de sucesso no ensino fundamental em território rural resiliente – Norte de Minas Gerais. 2009. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação Orientadora Prof^a. Dra. Maria de Lourdes Rocha de Lima</p>			
<p>Este trabalho visou desvelar os saberes docentes de professoras de sucesso em território rural resiliente, a partir das práticas pedagógicas investigadas em uma amostra de cinco professoras de uma escola pública de Ensino Fundamental, Norte de Minas Gerais, buscando identificar e explicar, quais os saberes as referidas professoras gestam e produzem num contexto social rural. Os trabalhos de formação e saberes docentes representados por estudos e pesquisas no contexto urbano realizados por Gauthier et all. (1998), Tardif (2002) e Borges (2004), e, em contexto rural, por Therrien (1991-2003), Calazans (1993), Rocha (1995-2004), Lima Filho (2005) e Beltrame & Zancanella (2008) fundamentaram as análises reflexivas, críticas e metodológicas. A metodologia abordou o estudo de caso, utilizando três instrumentos de coleta de dados, que buscaram as falas, os escritos e as ações das professoras, que foram sistematizados pelas categorias de análise: saberes éticos, saberes políticos e saberes de ensino. Os resultados desta investigação reafirmaram que as professoras produzem saberes docentes, no entanto, os dados empíricos recolhidos nesta investigação ampliaram a categorização inicial pesquisada, especificando, ainda, como saberes éticos aqueles referentes à dimensão dos valores desenvolvidos pelas professoras junto aos alunos, às famílias e à comunidade rural resiliente. Os saberes políticos, constituídos pelas práticas de autonomia das professoras para participarem, democraticamente, no Conselho de Classe, no Colegiado e no Projeto Político-Pedagógico. Os saberes de ensino em constante relação com os outros saberes citados sinalizaram para a construção/produção teórica de uma ‘Pedagogia da Resiliência’ para a Educação Rural. A observação dos saberes de ensino das professoras ocorreu dentro de uma arquitetura diversificada de ambientes e de experiências de aprendizagens, voltadas para formarem os alunos com múltiplas habilidades e atitudes como aprendentes. Observamos que ao mesmo tempo, as professoras promoviam a formação dos alunos, faziam também a própria formação ao desenvolver a produção compartilhada de saberes e experiências ressignificando, o contexto rural resiliente, lócus desta pesquisa.</p> <p>Palavras-chave: Saberes docentes (éticos, políticos e de ensino); professora de sucesso; contexto rural resiliente – Norte de Minas Gerais.</p>			

8	2009	MAIA, Maria Eugênia de Oliveira Mendes	Vulnerabilidade e resiliência diante da violência escolar
<p>MAIA, Maria Eugênia de Oliveira Mendes. Vulnerabilidade e resiliência diante da violência escolar. 2009. 203f. Dissertação (Mestrado em Geografia na área de Gestão Ambiental e Territorial) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Brasília, Brasília.</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Geografia Orientadora Prof^a Dr^a Nelba de Azevedo Penna</p>			
<p>O presente trabalho aborda a questão da violência escolar, não somente procurando compreender a magnitude e as especificidades desta forma de violência, mas acima de tudo, procurando compreender, porque algumas escolas conseguem vencer os obstáculos impostos pelos diversos tipos de violência presentes no seu interior e em suas imediações, enquanto outras se tornam vítimas da situação, colocando em risco a integridade física, psicológica e moral de seus membros, assim como, o processo de ensino e aprendizagem. Para que os objetivos fossem alcançados, a pesquisa baseou-se nos conceitos de vulnerabilidade e resiliência, considerando que a vulnerabilidade está condicionada a capacidade de resposta diante do risco, ou seja, as escolas que atuam com medidas preventivas e que estão preparadas para lidar com as várias situações decorrentes da violência escolar, são menos vulneráveis, mesmo que o risco seja em intensidade idêntica para um conjunto específico de escolas. No caso desta pesquisa, todas as escolas selecionadas como objeto de estudo, estão localizadas na Região Administrativa de Samambaia e atendem a populações com o mesmo perfil sócioeconômico, consideradas, portanto, como expostas ao mesmo nível de risco. O grau, porém, de vulnerabilidade entre elas é diferenciado, em razão da forma como cada escola, enquanto parte de um sistema, consegue enfrentar os riscos e limitações existentes. Resiliência é o processo que se desenvolve em determinados espaços geográficos, conferindo-lhes as condições para que se tornem menos vulneráveis. O desenvolvimento do processo de resiliência acontece de forma diferenciada e irá depender da forma como os «ativos», presentes na «estrutura de oportunidades» da escola e da comunidade serão apropriados pelos atores do espaço escolar. Entendem-se como ativos, o capital físico, o capital humano e capital social, onde o primeiro são as instalações físicas e o investimento em recursos financeiros; o segundo, a qualidade profissional e o nível de comprometimento dos profissionais, e o terceiro, as relações de solidariedade, amizade e apoio mútuo, geradas a partir de projetos e programas extracurriculares capazes de envolver toda a comunidade escolar, gerando desta forma novas oportunidades entre os envolvidos. A qualidade dos ativos e a forma como os atores do espaço escolar se apropriam dos mesmos poderá propiciar o desenvolvimento do processo de resiliência à violência.</p> <p>Palavras chave: Violência, Violência Escolar, Vulnerabilidade, Resiliência, Capital físico, Capital social, Capital humano, Estrutura de Oportunidades e Sistema Educacional Brasileiro.</p>			
9	2011	PESSOA, Alex Sandro Gomes	O papel da escola na vida de adolescentes vítimas de violência sexual: risco e proteção
<p>PESSOA, Alex Sandro Gomes. O papel da escola na vida de adolescentes vítimas de violência sexual: risco e proteção. 2011. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação Orientadora Prof^a Dr^a Renata Maria Coimbra Libório</p>			

	<p>Este estudo está vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente, mais especificamente à linha de pesquisa Processos Formativos, Diferença e Valores. O objetivo da pesquisa foi analisar o papel da escola na vida de adolescentes com histórico de violência sexual, considerando tanto os casos de abuso quanto exploração. O referencial teórico adotado articula-se com os pressupostos dos estudos da Resiliência, pautados principalmente numa abordagem cultural. Apresentamos ainda, a perspectiva das Sete Tensões, proposta originalmente pelo pesquisador canadense Michael Ungar, assim como sua aplicabilidade no contexto brasileiro. Trata-se de um Estudo de Casos Múltiplos, com a utilização das abordagens qualitativa e quantitativa. Para atender os objetivos propostos, a pesquisa se dividiu em dois estudos. No Estudo I, participaram 31 adolescentes, de ambos os sexos, com idade entre 12 e 17 anos, que freqüentavam um projeto de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. Nessa etapa, os participantes responderam a dois questionários. O primeiro, denominado CYRM (Child and Youth Resilience Measure), investigou o acionamento de processos de resiliência em adolescentes. Já o segundo material, intitulado Fatores de Risco e Proteção em Crianças e Adolescentes, buscou caracterizar o contexto dos participantes, explicitando os indicadores de risco e proteção em suas vidas. A partir do primeiro questionário utilizado no Estudo I, selecionamos, por meio da Análise de Cluster, os sujeitos que mais indicavam processos de Resiliência, sendo 6 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Com esse grupo, foram realizadas entrevistas estruturadas individuais, sendo que o roteiro de perguntas investigou como os elementos advindos da escola e do processo de escolarização se articulam com a resolução das Sete Tensões. Os resultados apontam que a população analisada está exposta a uma série de outros indicadores de risco, entre eles, uso de substâncias psicoativas, manifestação de formas de violência e maus tratos na escola e em outros espaços e sensação de insegurança na comunidade. A relação com a escola mostrou-se conflituosa, o que nos permite afirmar que a instituição não ocupa sempre um espaço de proteção na vida de adolescentes. As análises realizadas sugerem que poucas Tensões são encaminhadas pelas escolas e, em alguns casos, as ações desenvolvidas atuam inversamente a suas resoluções. Sugerimos que outros estudos sejam realizados, com a proposta de investigar o impacto de outras instituições na construção de processos de resiliência em adolescentes. Esperamos que este estudo colabore com pesquisadores e profissionais que atuam com populações em situação de risco e suscite novas reflexões no campo educacional, garantindo práticas mais eficazes, sobretudo para aqueles que tiveram seus direitos violentados.</p> <p>Palavras-chave: Adolescência, Violência Sexual, Escola, Resiliência</p>		
10	2011	RODRIGUES, Lenira Senna	Do mal-estar ao bem-estar docente: uma análise de caso Argentina e Brasil
<p>RODRIGUES, Lenira Senna. Do mal-estar ao bem-estar docente: uma análise de caso Argentina e Brasil. 2011. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos</p>			
<p>O presente estudo tem como objetivo analisar os indicadores que produzem mal-estar e bem-estar docente, identificando características pessoais de quem está vivendo o bem-estar, buscando novas formas de aprender. Além disso, visa investigar as estratégias que os docentes desenvolvem para a constituição do seu bem-estar. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, utilizando como estratégia de pesquisa o estudo de caso de professores brasileiros e argentinos, na busca de analisar a realidade, conversar e participar das reflexões dos interlocutores. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e observações. A amostra foi composta por 5 professores de cada país, do ensino fundamental de escolas estaduais e provinciais, respectivamente, da cidade de Porto Alegre/Brasil e da cidade de La Plata/Argentina. Os dados da pesquisa foram analisados através da técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin.</p>			

	<p>Relacionados com os temas mal/bem-estar docentes, as categorias emergentes da pesquisa, foram: Ambiente de Trabalho; A Formação e a Prática Docente; A Relação Professor e Estudante; As Políticas Educacionais e os Professores. Referentes às estratégias utilizadas para a superação do mal-estar docente, aparecem nas respostas dos entrevistados várias palavras que foram traduzidas como categoria: A Resiliência e a Formação Pessoal. Os resultados indicaram que os sujeitos dessa investigação percebem a importância de utilizar estratégias para constituir o bem-estar, tornando-se pessoas mais resilientes, apresentando características mais otimistas e valores mais humanos frente à vida. O estudo não pretende trazer receitas prontas, mas fazer uma contribuição social que seja relevante, que possa encontrar possíveis alternativas para a constituição do bem-estar docente. Os principais teóricos e autores que sustentam esse trabalho são Álvaro Marchesi; Bettina dos Santos, Carolina Sousa, Carlos Hué, Claus Stobäus, Cora Fueguel, Deolidia Martínez, Enrique F. Abascal, José Esteve, Juan Huertas, Juan Mosquera, Justa Ezpeleta, Maria Rosa Montoliu, Saul Neves de Jesus, Seligman, dentre outros.</p> <p>Palavras-chave: Bem-Estar Docente. Mal-Estar Docente. Características Pessoais do docente. Estratégias de Superação.</p>		
11	2012	ZACHARIAS, Jamile	Bem-estar docente: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre
	<p>ZACHARIAS, Jamile. Bem-estar docente: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre. 2012. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação Orientador Prof^o Dr. Claus Dieter Stobäus</p>		
	<p>A presente dissertação, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUCRS, sob registro CEP 11/05397, teve como objetivo analisar os níveis de autoimagem/autoestima, autorrealização e mal/bem-estar, e identificar e analisar os indicadores de bem-estar apresentados por docentes de escolas estaduais de Porto Alegre (RS), bem como propor elementos que possam contribuir para a diminuição do mal-estar e a promoção do bem-estar docente. Para tanto, foi utilizada uma abordagem metodológica quanti-qualitativa, por meio de respostas a questionários e entrevista semiestruturada. Para a parte quantitativa foram utilizados três questionários: Questionário de Autoimagem e Autoestima (STOBÄUS, 1983), Questionário de Autorrealização Baseado na Teoria de Abraham Maslow e Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores do Bem/Mal-Estar Docente (JESUS, 1998). Para a parte qualitativa foi utilizada uma entrevista semiestruturada (STOBÄUS; MOSQUERA; 2009) como complementar a parte quantitativa, sendo trabalhada com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010). O Referencial Teórico está fundamentado, basicamente, nos estudos de Esteve (1994; 1999), Jesus (1996; 1998; 2001a; 2001b; 2002; 2004; 2007), Maslow (1991), Mosquera (1978; 1987), Mosquera e Stobäus (1996; 2006; 2008) e Stobäus (1983). Nesta pesquisa foi possível verificar que, com relação aos níveis de autoimagem e autoestima, os professores pesquisados na Escola A e os professores pesquisados na Escola C apresentam níveis mais positivos, enquanto que os professores pesquisados na Escola B apresentam uma equivalência entre níveis mais altos (positivos) e mais baixos (negativos); no total, os professores pesquisados apresentam níveis mais positivos do que negativos. No que se refere aos níveis de autorrealização, os professores pesquisados na Escola A apresentam níveis menos satisfeitos nas necessidades físicas e de autorrealização, e níveis mais satisfeitos nas necessidades de respeito e de relacionamento; os professores pesquisados na Escola B apresentam níveis menos satisfeitos nas necessidades físicas e de segurança, e níveis mais satisfeitos nas necessidades de relacionamento e de respeito; os professores pesquisados na Escola C apresentam níveis menos satisfeitos nas necessidades físicas e de segurança, e níveis mais satisfeitos nas necessidades de respeito e de relacionamento; no total, os professores pesquisados apresentam níveis menos satisfeitos nas necessidades físicas e de autorrealização, e níveis mais satisfeitos nas necessidades de respeito e de relacionamento. Com relação aos níveis de mal/bem-estar docente, os professores pesquisados na Escola A apresentam</p>		

	<p>uma equivalência entre níveis de mal-estar e de bem-estar, enquanto que os professores pesquisados na Escola B e os professores pesquisados na Escola C apresentam mais níveis de mal-estar do que de bem-estar; no total, os professores pesquisados também apresentam níveis de mal-estar mais elevados. Após análise dos dados obtidos pelo Instrumento de Bem/Mal-Estar Docente foi realizada uma Oficina Psicopedagógica visando a minimização do mal-estar. Também foi possível identificar e analisar alguns indicadores de bem-estar docente, os quais foram encaixados nas seguintes categorias: Realização profissional/Prazer; Contribuição social/Formação; Reconhecimento/Valorização; Relações intra e interpessoais/Afetividade; e Qualificação. Neste estudo, foi constatado que, para que se possa prevenir e diminuir o mal-estar e promover o bem-estar docente, algumas medidas de intervenção devem ser tomadas por parte de alguns setores responsáveis pela educação, como o Estado, a família e a gestão pedagógica. Ademais, o próprio educador pode e deve investir em alguns elementos que podem contribuir para sua satisfação e realização pessoal e profissional, como o autoconceito, a autoimagem, a autoestima, a autorrealização, o bem-estar, a afetividade, o <i>coping</i> e a resiliência.</p> <p>Palavras-chave: Mal-Estar Docente. Autoconceito. Autoimagem. Autoestima</p>		
12	2013	GARCIA, Natália Rodvalho	Atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso escolar e resiliência em estudantes do ensino fundamental
<p>GARCIA, Natália Rodvalho. Atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso escolar e resiliência em estudantes do ensino fundamental. 2013. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação na área de Psicologia Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional Orientadora Prof^a Dr^a Evely Boruchovich</p>			
<p>As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dizem respeito às interpretações individuais sobre as causas do desempenho acadêmico. Por sua vez, a resiliência é compreendida como a capacidade dos seres humanos de enfrentar positivamente as situações adversas. No campo educacional, o estudo desses construtos é relevante, pois apresentam relações com fatores importantes referentes à aprendizagem autorregulada e de qualidade. Assim, a presente pesquisa teve como objetivos identificar as atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a resiliência em estudantes do Ensino Fundamental, verificar as relações desses construtos com as variáveis demográficas e a correlação existente entre as atribuições causais e a resiliência, na amostra. Buscou-se também conhecer as dificuldades encontradas pelos participantes no ambiente escolar e as estratégias de enfrentamento utilizadas para superá-las. A amostra foi composta por 275 alunos matriculados nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos, de ambos os sexos, de uma escola pública da cidade de Monte Carmelo – MG. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questões abertas sobre as dificuldades no ambiente escolar, de uma Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Escolar, e de uma Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes. As questões abertas foram avaliadas por meio da análise categorial; e os dados objetivos foram analisados de acordo com os procedimentos da estatística descritiva e inferencial. Os resultados mostraram que os alunos relataram como principais dificuldades enfrentadas na escola as relacionadas à aprendizagem e ao relacionamento interpessoal e mencionaram o uso de diversas estratégias de enfrentamento para superá-las, tais como: utilização de boas estratégias de estudo e de aprendizagem e investimento nas relações interpessoais. No que concerne às atribuições causais, a maioria dos participantes disse acreditar que causas internas e controláveis são responsáveis pelo sucesso e pelo fracasso escolar. Quanto à resiliência observou-se que uma quantidade expressiva dos estudantes reportou as características que facilitam a superação das adversidades. Foram encontradas correlações significantes, positivas e negativas, entre atribuição de causalidade e resiliência e também entre esses construtos e as variáveis demográficas. Espera-se que o presente estudo possa contribuir para melhor compreensão das atribuições causais e das características da resiliência em alunos da Educação Básica. Tem-se a expectativa de que esta</p>			

<p>pesquisa possa colaborar para a ampliação do conhecimento na área e que instigue novos estudos. Pretende-se, ainda, que este trabalho possa trazer importantes implicações educacionais, especialmente sobre a prática docente, no sentido de promover nos alunos uma reflexão sobre as causas do desempenho escolar e estimulá-los em direção ao desenvolvimento de características individuais que facilitem a superação das adversidades.</p> <p>Palavras-chave: Atribuições Causais, Adaptação Positiva, Educação Básica.</p>

Fonte: Pesquisa de Campo (2014-2016)

Tabela 3 – Ano e publicações de dissertações

Dissertações	
Ano	Publicações
2000 - 2004	0
2005 – 2009	8
2010 - 2013	4
TOTAL	12

Fonte: Pesquisa de Campo (2014-2016)

Em relação às dissertações, houve um aumento, se comparar os anos de 2000-2004 aos anos de 2005-2009, de nenhuma publicação para 8 dissertações. Entretanto, nos anos de 2010-2013 há 4 dissertações, mas não podemos afirmar que houve uma queda, já que este último período de tempo é menor se comparado aos anteriores.

A dissertação de Rachman (2008) chama atenção pois é muito semelhante à presente pesquisa. Ambas são pesquisas bibliográficas, que fazem um recorte de período para analisar as publicações referentes a resiliência e educação, entretanto Rachman (2008) inclui a Psicologia da educação em sua pesquisa. Rachman (2008) também fez uma análise de como estes estudos são feitos, com quais métodos, e que tipo de abordagem utilizam para falar sobre resiliência, tal como a presente pesquisa.

Rachman (2008) elencou as abordagens em três categorias: a) resiliência como processo; b) resiliência como traço de personalidade/ atributo do sujeito; e c) híbrido: resiliência como um fenômeno que ora é visto como processo ora como traço das pessoas, ou seja, como algo híbrido. E concluiu que mais de 50% do material selecionado representava pesquisas que compreendiam resiliência de modo híbrido, ou seja, são pesquisas em que não era possível encontrar uma postura definida sobre a natureza do fenômeno.

A categorização proposta por Rachman (2008) da abordagem dos estudos em resiliência é bastante similar à presente pesquisa, entretanto, é possível perceber uma maior criticidade e concretude, e diminuição da abstratividade ao analisar as abordagens das pesquisas

em resiliência com as tendências teórico-metodológicas propostas por Mondini (2011). Acreditamos que este tipo de classificação é um avanço para as pesquisas em resiliência.

Quadro 4 – Pesquisa bibliográfica de teses

TESES			
	Ano de publicação	Autores	Título
1	2006	BARBOSA, George Souza	Resiliência em professores do ensino fundamental de 5ª a 8ª série: validação e aplicação do “Questionário do índice de resiliência: adultos Reivich-Shatté/Barbosa”
<p>BARBOSA, George Souza. Resiliência em professores do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série: validação e aplicação do “Questionário do Índice de Resiliência: Adultos – REIVICH – SHATTÉ/ BARBOSA”. 2006. 330f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Programa de Estudos Pós Graduated em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.</p> <p>Programa de Estudos Pós Graduated em Psicologia Clínica Orientador Prof. Dr. Esdras Guerreiro de Vasconcellos</p>			
<p>A resiliência é apresentada como transcendência e compreendida numa perspectiva psicossomática. OBJETIVOS: Primeiramente, traduzir, adaptar e validar para a língua portuguesa e a cultura brasileira, a versão original do “Resilience Quotient Test” (Reivich, Shatté, 2002), denominado de “Questionário do Índice de Resiliência: Adultos - REIVICH - SHATTÉ / BARBOSA”. Visa mensurar 7 Fatores: 1) Administração das Emoções; 2) Controle dos Impulsos; 3) Otimismo com a Vida; 4) Análise do Ambiente; 5) Empatia; 6) Auto-Eficácia e 7) Alcançar Pessoas. Secundariamente, avaliar a consistência de quanto cada um dos seus 56 itens estão, efetivamente, relacionados aos seus Fatores. Por fim, medir os índices de resiliência, numa amostra de 110 professores do Ensino Fundamental. MÉTODO: Versões preliminares foram avaliadas por 12 juízes quanto aos critérios de Clareza, Simplicidade, Sintaxe e Compreensão e retraduzida para o inglês. Nas análises realizadas pelos juízes foi calculada a porcentagem em cada um dos itens. Nas correlações entre os itens, trabalhamos o processo de cruzamento dos dados. Na análise do Grau de Significância das correlações trabalhamos com o Teste Qui-quadrado. Nas correlações entre o Aspecto Negativo e o Positivo de cada fator, o cálculo de Correlações de Pearson. As correlações das perguntas do Levantamento Sociodemográfico com os 56 itens, recorreremos ao cálculo do Coeficiente de Contingência. Na análise das Intracorrelações entre os 56 itens, nos utilizamos das Correlações de Pearson. O Alpha de Cronbach encontrado (0,80) satisfaz a consistência interna e temporal. RESULTADOS: A Análise fatorial revelou que o item 29 e 47 não se associam a nenhum dos 7 fatores. O item 13, originalmente, pertence ao Fator Administração das Emoções e em nossa pesquisa se associou ao Fator Controle dos Impulsos. O item 15 do Fator Controle dos Impulsos, se associou ao Fator Análise do Ambiente. O item 56 do Fator Administração das Emoções, se associou aos Fatores Controle dos Impulsos e Otimismo com a Vida. O item 26 do Fator Administração das Emoções, se associou aos Fatores Controle dos Impulsos, Otimismo com a Vida, Auto Eficácia e Alcançar Pessoas. Por fim, o item 42 do Fator Controle dos Impulsos, se associou com os Fatores Administração das Emoções, Otimismo com a Vida, Análise do Ambiente, Auto Eficácia e Alcançar Pessoas.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: resiliência; professores do Ensino Fundamental; psicossomática.</p>			

2	2008	GARCIA, Silvana Canalhe	Risco e resiliência em escolares: um estudo corporativo com múltiplos instrumentos
<p>GARCIA, Silvana Canalhe. Risco e resiliência em escolares: Um estudo comparativo com múltiplos instrumentos. 2008. 151f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação Especial Orientadora Prof^a Dr^a Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams</p>			
<p>Com o intuito de contribuir para a ampliação do conhecimento dos fatores de risco e de resiliência envolvidos no desenvolvimento da criança, este estudo teve por objetivo identificar estes fatores entre escolares provenientes de famílias menos favorecidas economicamente. O caráter da pesquisa é descritivo e exploratório na busca de correlações entre fatores de risco que dificultam o desenvolvimento e fatores de resiliência que essa população pode apresentar. Optou-se pelo uso de múltiplos instrumentos por permitir análises estatísticas ainda pouco exploradas na pesquisa nacional. Um total de 107 crianças de 3as e 4as séries de uma escola pública em uma cidade do interior de São Paulo responderam a Escala de Resiliência e o Inventário de Estilos Parentais. As mães (57) responderam aos instrumentos Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter, Inventário de Recursos no Ambiente Familiar, Escala de Eventos Adversos, Questionário de Suporte Social, Formulário Informativo sobre Nível Socioeconômico e Inventário de Estilos Parentais. O desempenho acadêmico foi levantado pelo SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo). Os resultados caracterizaram famílias de baixo poder aquisitivo e pouco suporte social. Os eventos adversos mais relatados relacionavam-se a problemas financeiros e dificuldades nos relacionamentos dos pais. Os dados do SARESP mostraram que 28,57% das crianças apresentaram baixo desempenho acadêmico. Mais de 80% das crianças se auto-avaliavam como apresentando vários fatores de resiliência, tais como uma auto-percepção positiva, habilidades sociais e contribuições de suportes externos. O estilo parental, tanto na avaliação das crianças como de suas mães, foi considerado de risco. Quase metade das mães (46%) relatou que seus filhos apresentavam alto índice de problemas emocionais/comportamentais. Verificou-se que, significativamente, para esse grupo, os estilos e as condutas parentais eram mais negativos e o rendimento acadêmico era inferior quando comparado ao grupo com menos problemas. Considerou-se que cinco crianças (8% do total), devido aos bons resultados acadêmicos apresentados diante do alto número de eventos adversos sofridos, poderiam ser consideradas resilientes. As práticas e condutas parentais negativas foram consideradas fatores de risco por sua correlação com problemas emocionais/comportamentais e a supervisão dos pais para e escola e bons resultados acadêmicos foram considerados fatores de proteção. Discute-se a necessidade de aprimorar a metodologia utilizada para aperfeiçoar o constructo resiliência.</p> <p>Palavras-chaves: Resiliência. Estilos Parentais. Desempenho Acadêmico.</p>			
3	2011	CASTRO, Paula Almeida de.	Tornar-se aluno: identidade e pertencimento: um estudo etnográfico
<p>CASTRO, Paula Almeida de. Tornar-se aluno: identidade e pertencimento um estudo etnográfico. 2011. 159f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação Orientadora Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Guimarães de Mattos</p>			
<p>Os processos de tornar-se aluno, mediados pelas identidades e pertencimentos, é o objeto desse estudo. O desenvolvimento desse estudo voltou-se para compreender esses processos e melhor informar, principalmente, aos que dela participam na construção de espaços e saberes que</p>			

	<p>privilegiem o sujeito aluno e, possivelmente, redimensionar o papel da escola e dos professores no atual contexto sócio-educacional brasileiro. A partir dos aspectos teórico-epistemológicos, bem como dos dados metodológico-empíricos pretende-se propor uma teoria sobre o tornar-se aluno baseada no paradigma dialético de construção do conhecimento. Buscou-se compreender o cenário da escola como um espaço de inclusão que conflita com as práticas de interação socioculturais de sala de aula pela utilização de normas e ideologias distantes das propostas das políticas de uma escola inclusiva. Através da abordagem etnográfica de pesquisa objetivou-se estudar, analisar a natureza dos processos de tornar-se aluno, descrita por três grupos de participantes da pesquisa, em diferentes momentos de transição de suas vidas acadêmicas (educação infantil, ensinos fundamental e superior). Considera-se que a etnografia na educação tem um potencial dialético e sócio-interativo para explicar a perspectiva do aluno e outros sujeitos da escola sobre a escolarização e os processos de tornar-se aluno. Nesse sentido, buscou-se identificar e descrever as características das diferentes etapas do processo de escolarização a partir da vivência das práticas educacionais pelos alunos e das relações e interações dos atores escolares intermediadas pelo “deveres”, “fazeres” e “saberes” observados na ação pedagógica em sala de aula. Procurou-se, ainda, entender e explicitar o papel da memória na construção individual e coletiva dos alunos sobre o tornar-se aluno para o desenvolvimento acadêmico e profissional. Nesse sentido, pretende-se, com a apresentação dos resultados desse estudo, contribuir para ampliar o entendimento sobre como o aluno torna-se aluno.</p> <p>Palavras-chave: Tornar-se aluno. Identidade. Pertencimento. Resiliência. Etnografia.</p>		
4	2012	FAJARDO, Indinalva Nepomuceno	Resiliência na prática docente das Escolas do Amanhã.
<p>FAJARDO, Indinalva N. Resiliência na prática docente das Escolas do Amanhã. 2012. 228f. Tese (Doutorado em Ciências na Área de Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro.</p> <p>Orientadora Prof^a Dr^a Maria Cecília de Souza Minayo e Prof. Dr. Carlos Otávio Fiúza Moreira</p>			
<p>Este estudo, com o título “Resiliência na prática docente das Escolas do Amanhã”, se constitui numa pesquisa qualitativa, onde foram utilizadas estratégias de histórias de vida para compreender a realidade social dos professores relatada em entrevistas. O campo de estudo e análise foram escolas da 3ª Coordenadoria Regional de Educação, pertencentes à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (3ªCRE/SME/RJ). O foco da pesquisa é o trabalho do professor regente das turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, que leciona nas escolas do projeto “Escolas do Amanhã”, localizadas em áreas conflagradas, isto é, escolas inseridas em comunidades de risco social e de difícil acesso. Esse projeto da prefeitura tem como preocupação melhorar a qualidade do ensino e o índice de desempenho dos alunos moradores em áreas de conflito armado. O pressuposto da pesquisa é de que existem professores que, apesar das condições adversas de trabalho, não se deixam sucumbir ao estresse; persistem na profissão e seu diferencial é uma dedicação maior ao trabalho e sua capacidade de enfrentar com criatividade, flexibilidade e iniciativa as adversidades e os desafios encontrados no ambiente das escolas. Em consonância com o objeto de estudo, o objetivo geral foi desenvolver uma análise que permitisse identificar o perfil dos docentes que atuam nessas escolas e que fossem portadores ativos das características de resiliência. Para se obter os dados, trabalhou-se com narrativas de histórias de vida de 30 professores, com o engajamento da investigadora numa relação estreita com tais docentes e com observação participante dos fatos no cenário em que ocorriam. Ficou constatado, no caso das escolas pesquisadas, que a resiliência, ao invés de seguir somente uma perspectiva individualista, também requer estímulo da criação de vínculos de sociabilidade. O tema da resiliência nos estudos em educação ressalta o aspecto da promoção da saúde, caracterizando o enfoque centrado na proteção e prevenção de agravos. Experimentar demasiado estresse durante muito tempo pode resultar em sérios prejuízos à saúde, como aparecimento de enfermidades cardiovasculares e transtornos psicológicos, dentre os quais, depressão e esgotamento físico e mental. As análises teóricas e as pesquisas sobre resiliência no campo da educação mostram a importância de dar ênfase ao professor e a suas capacidades intuitivas</p>			

	<p>e criativas de desenvolver aspectos positivos em ambientes de constantes riscos. O estudo conclui mostrando que a resiliência pode ser definida como a capacidade desenvolvida pelos sujeitos de responder e reagir às situações consideradas traumáticas, adversas e violentas sem sucumbir frente a elas. Porém, esse processo de construção interior se dá numa perspectiva interacionista e dialética, que considera significativo o contexto, o meio, as relações, o papel da cultura e dos agentes na área da educação, juntamente com o apoio da família, dos suportes sociais, da escola e de outras pessoas.</p> <p>Palavras-chave: resiliência, prática docente, “escolas do amanhã”, professores do ensino fundamental, estresse laboral.</p>		
5	2013	FRANCISCO, Marcos Vinicius	A construção social da personalidade de adolescentes expostos ao bullying escolar e os processos de “resiliência-em-si”: uma análise histórico cultural
<p>FRANCISCO, Marcos V. A construção social da personalidade de adolescentes expostos ao <i>bullying</i> escolar e os processos de “resiliência em-si”: uma análise Histórico-Cultural. 2013. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação Orientadora Prof^a Renata Maria Coimbra Libório</p>			
<p>A presente tese foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista e encontra-se vinculada à linha de pesquisa intitulada Processos Formativos, Diferença e Valores. Buscou-se analisar criticamente a construção social da personalidade de adolescentes expostos ao <i>bullying</i> escolar que vêm se posicionando frente às perseguições sofridas, por meio dos processos de resiliência, denominados nesta tese de “resiliência em-si”. A partir do referencial da Teoria Histórico-Cultural que tem suas bases epistemológicas e filosóficas assentadas no Materialismo Histórico-Dialético, procedeu-se pela análise explicativa dos fenômenos buscando apresentar elementos que auxiliem na superação das circunstâncias atuais, responsáveis por sua difusão e manutenção. O estudo foi realizado em uma escola pública de Presidente Prudente. Inicialmente foram contatados todos os adolescentes com idades entre 13 e 16 anos, que frequentavam as salas do 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. Num primeiro momento foram aplicados junto aos alunos os questionários <i>Scan-Bullying</i>, CYRM (Child and Youth Resilience Measure) e “Fatores de Risco e Proteção em Adolescentes de Presidente Prudente”. A partir de análises dos instrumentos foram selecionados 06 adolescentes identificados como expostos ao <i>bullying</i> escolar e que indicavam processos de “resiliência em-si”. Após esse procedimento utilizou-se métodos visuais. Os adolescentes tiraram fotografias de elementos importantes de suas vidas e foram filmados em seu cotidiano. Os vídeos foram editados em clipes de 30 minutos cada. Os dados visuais foram objeto de análise e serviram como base para as entrevistas semiestruturadas. Os conteúdos das entrevistas foram analisados por meio de categorias articuladas ao Método Materialista Histórico-Dialético. Os resultados apontam que os participantes vêm construindo suas personalidades por meio do processo de apropriação de algumas objetivações produzidas historicamente e socialmente, o que os favoreceu a se posicionarem frente as adversidades vivenciadas no cotidiano, tais como o <i>bullying</i> escolar, por intermédio da “resiliência em-si”. Contraditoriamente, por mais que os participantes se posicionem frente a esses infortúnios, eles estão presos a concepções idealistas e fragmentárias que não os auxiliam no pleno desenvolvimento da personalidade. Assim, apresenta-se a escola, numa perspectiva revolucionária como um espaço privilegiado para que os estudantes possam ter consciência da realidade e buscar a sua transformação social.</p> <p>Palavras Chave: Teoria Histórico-Cultural; <i>Bullying</i> Escolar; Resiliência em-si; Personalidade.</p>			

6	2013	MURATA, Marília Pinto Ferreira	Vulnerabilidade e resiliência: fatores de risco e proteção em escolares com necessidades educativas especiais
<p>MURATA, Marília Pinto Ferreira. Vulnerabilidade e resiliência: fatores de risco e proteção em escolares com necessidades educativas especiais. 2013. 243f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de pós-Graduação em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.</p> <p>Programa de pós-Graduação em Educação Especial Orientadora Prof^a Dr^a Elisete Silva Pedrazzani</p>			
<p>A resiliência tem se destacado como fator importante para a superação de adversidades e redução dos efeitos negativos das circunstâncias desfavoráveis, sendo considerada um processo dinâmico e vinculado ao contexto, com destaque para as redes de proteção e mecanismos de adversidades que interferem no desenvolvimento das pessoas. O presente estudo possui delineamento transversal, de caráter descritivo correlacional, com utilização de levantamento censitário ou parametrizado. Buscou identificar a relação entre fatores de risco, proteção e resiliência entre crianças de 06 a 14 anos, com deficiência e/ou necessidades educativas especiais, matriculadas no 1o ao 5o ano do Ensino Fundamental Público Municipal na cidade de Pontal do Paraná, PR e que também frequentavam salas de apoio, recursos ou classes especiais. Participaram também do estudo, os 60 pais ou responsáveis e 42 professores dessas crianças. Foram elencados como pontos principais a serem investigados os recursos e adversidades relativos: a) às características pessoais (comportamento, autoconceito e fatores de resiliência); b) ambiente familiar (organização e relações familiares, condições socioeconômicas, eventos de vida adversos); c) contexto escolar (comportamento e relações com pares, eventos escolares estressores e desempenho acadêmico). Para a coleta de dados foram aplicados os seguintes instrumentos junto aos participantes: a) com os pais (Questionário de Caracterização para os Responsáveis; Critério de Classificação Econômica Brasil; Questionário de Capacidades e Dificuldades – Versão para Pais; Escala de Eventos Adversos e Escala de Qualidade na Interação familiar); b) com a criança (Escala de Resiliência; Escala de Autoconceito Infante-Juvenil e Inventário de Estressores Escolares); c) com os professores (Questionário de Caracterização para Professores, que inclui caracterização dos alunos e de seu desempenho acadêmico; Questionário de Capacidades e Dificuldades – Versão para Professores). Os resultados em relação as famílias indicam, renda familiar média de até três salários mínimos, instabilidade financeira e elevada quantidade de adversidades e aproximadamente metade das famílias foram classificadas como fator de risco e 40% delas como fator de proteção. Em relação aos fatores pessoais entre as crianças, foi encontrada alta taxa de prevalência de problemas comportamentais/saúde mental, tanto na avaliação dos pais como dos professores; níveis de autoconceito classificados como baixo ou alto em aproximadamente 30% das crianças; índices de fatores de resiliência em nível médio para a maioria delas. No ambiente escolar foi observado alto índice de ocorrência de adversidades escolares; o desempenho acadêmico três quartos dos estudantes participantes, segundo a avaliação dos professores, foi classificado como baixo, com alto percentual de dificuldades de aprendizagem e alto índice de repetência. Foram encontrados índices de correlação significativa entre resiliência e as variáveis relacionadas aos problemas de comportamento/saúde mental, eventos adversos, qualidade da interação familiar e autoconceito social. Os resultados analisados indicam alto índice de crianças em situação de risco em diversas áreas estudadas e possibilidades de fatores de proteção relacionados à resiliência, apontando a importância que este constructo adquire para os trabalhos com crianças com necessidades educativas especiais, auxiliando na reflexão e proposição de ações voltadas para minimizar os efeitos desses problemas e maximizar os aspectos protetivos para essa população.</p> <p>Palavras-chave: resiliência, fatores de risco e proteção, necessidades educativas especiais.</p>			

Fonte: Pesquisa de Campo (2014-2016)

Tabela 4 – Ano e publicações de teses

Teses	
Ano	Publicações
2000 - 2004	0
2005 – 2009	2
2010 - 2013	4
TOTAL	6

Fonte: Pesquisa de Campo (2014-2016)

Se comparadas às dissertações, as teses são menos numerosas. Entretanto, são publicações recentes que vêm aumentando progressivamente, e apresentam estudos mais densas e longas que possibilitam ao pesquisador um maior contato e compreensão da realidade pesquisada. Também apresentam caráter mais crítico e mais qualitativo.

É importante ressaltar que o ano que consta nas teses e dissertações refere-se àquele em que os trabalhos foram defendidos, ou seja, são resultados advindos de estudos de anos anteriores (de dois a quatro) e não realidades retratadas do ano em que estes trabalhos foram defendidos. Logo, as teses podem ser menos numerosas que as dissertações, pelo fato de serem pesquisas mais longas, que não foram compiladas aqui, pois ainda podem estar em andamento.

Os resultados da presente pesquisa serão apresentados de modo a fazer um mapeamento das produções científicas que abordam resiliência e educação entre os anos 2000 e 2013.

Em relação à análise dos dados compilados, a fim de avaliar as tendências teórico-metodológicas dos artigos selecionados, foi utilizada a classificação proposta por Mondini (2011), que aborda os estudos em resiliência em três tendências: abstratas e acríticas, interacionistas e críticas / materialistas históricas.

Com a finalidade de analisar os procedimentos metodológicos, tais como instrumentos utilizados para coleta de dados, estratégias de pesquisa, sujeitos da pesquisa, tendências teórico-metodológicas em pesquisas em resiliência, e as relações que as produções científicas apresentam entre resiliência e educação, foi proposta a análise de conteúdo temático, segundo Minayo (1993, apud MELLO, 2010, p.62), cujo objetivo é compreender criticamente o sentido das comunicações, o seu conteúdo que pode ser explícito ou implícito. Nesta pesquisa foi adotada a perspectiva de análise de conteúdo que visa “descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença e frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (Ibidem). A análise do material por análise de conteúdo foi baseada em Bardin (2011) e Franco (2003) como descrito anteriormente no delineamento metodológico.

Após os artigos passarem pela análise de conteúdo temática, foi feita uma tabela sobre quais procedimentos metodológicos -e com que frequência- foram utilizados nos estudos selecionados, além de apresentar os núcleos de sentido frequentes sobre a relação estabelecida entre resiliência e educação. A tabela possibilita um olhar panorâmico sobre os dados do corpus da pesquisa.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE EDUCAÇÃO E RESILIÊNCIA

Após os procedimentos de leitura e análise de conteúdo, foi possível criar 8 categorias analíticas referentes às relações entre resiliência e educação que serão apresentadas a seguir.

4.1 RESILIÊNCIA E ESCOLA

4.1.1. ESCOLA COMO PROTEÇÃO – PROMOTORA DE RESILIÊNCIA

Segundo Tavares (2001) é possível tornar as pessoas mais “resilientes” e prepará-las para uma certa invulnerabilidade frente a situações adversas de vida através da educação. Mas, segundo o autor, esta invulnerabilidade não pode ser construída através de aumento de muros, carapaças, grades e mecanismos de defesa que tornem as pessoas passivas e conformadas. Para Tavares (2001), “tudo deve encaminhar-se no sentido de as tornar mais fortes, mais equipadas para poderem intervir, de um modo mais eficaz e adequado, na transformação da própria sociedade em que vivemos para que ela seja menos violenta, mais segura, mais justa, mais pacífica, [...]” (p.47).

Em outras palavras, Tavares (2001) assume que alunos e professores necessitam interagir no processo de ensino-aprendizagem com questões desafiantes e inovadoras, diferentemente de perguntas e respostas feitas sobre saberes estáticos. Para isso, o autor destaca

que é necessário criar uma nova dinâmica no processo ensino-aprendizagem que precisa adotar uma nova cultura.

Para Pereira (2001 apud PINHEIRO, 2004) a escola deve preparar os indivíduos para controlar o estresse através das estratégias de *coping*, com o objetivo de adaptar à circunstância adversa, e promover a resiliência do indivíduo ao longo de seu desenvolvimento, já que o autor enfoca o aspecto individual ao estudar resiliência.

Melillo (2005) confirmou em sua pesquisa que no momento em que os alunos encontram apoio nas escolas, respeito e sensação de pertencimento ao grupo, a motivação para a aprendizagem é estimulada. O carinho e as relações baseadas no respeito são fatores determinantes para o estudante aprender ou não, a presença dos pais na vida escolar de seus filhos também influencia na aprendizagem, além de mudanças educativas a longo prazo, e estratégias para que o aluno sinta que tem um lugar especial na sociedade. Segundo o autor, no momento em que a escola redefinir sua cultura, ao construir um compromisso que se estende à comunidade escolar inteira, será possível ser uma instituição protetora para seus alunos.

Castro (2001, apud ASSIS et al., 2006) enfatiza a necessidade de desenvolver nas escolas ações para promover resiliência para possibilitar respostas eficazes aos atuais desafios da sociedade: “a formação de professores mais aptos a apoiar os estudantes que passam por fortes adversidades, ajudando-os a saírem mais fortes dessas situações, deve ser incentivada e aperfeiçoada”. (p.117).

De acordo com Assis et al. (2006), a escola é uma das instituições capazes de intervir e oferecer a seus alunos uma base consistente para a formação da personalidade do indivíduo. A grande vantagem da escola é a possibilidade de acompanhar o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e ao mesmo tempo, ter acesso aos pais e responsáveis. A escola pode auxiliar na promoção de resiliência,

[...] Primeiramente, favorecendo o desenvolvimento do senso de responsabilidade da criança, levando-a a contribuir para a sua formação e para o funcionamento do espaço escolar. [...] Os educadores também podem fortalecer a habilidade da criança para tomar decisões, fato que favorece um controle maior dela em relação a sua própria vida. Sua iniciativa pode ser estimulada em sala de aula para que decida a melhor maneira de realizar uma atividade. A tarefa de estimulação é bem-sucedida quando a escola tem pessoas (principalmente professores) que demonstram acreditar no potencial da criança por meio de gestos de apreciação de seu desempenho, como, por exemplo, por um simples recado positivo deixado em um caderno ou na folha do exame escolar. É importante ainda estimular o senso de autodisciplina não por meio de humilhação ou coerção, mas por meio de regras a serem estabelecidas e seguidas com a colaboração dos alunos. (p.118)

Melillo e Ojeda (2005 apud PIZARRO, 2006) citam quatro pilares fundamentais para a construção de uma resiliência individual em direção a um conceito de resiliência coletiva:

- a) auto-estima coletiva – que seria uma atitude ou sentimento de valor ou orgulho pelo lugar em que se vive, com o reconhecimento e a valorização de suas qualidades;
- b) identidade cultural – entendida como a persistência do ser social em sua unidade e identidade nas mudanças e circunstâncias diversas, com a incorporação de hábitos, costumes que o caracterizam como pertencendo àquele grupo social;
- c) humor social – a capacidade que um povo tem de rir de sua tragédia, de elaborar críticas bem-humoradas a situações, hábitos ou práticas negativas.
- d) honestidade coletiva ou estatal – a existência de uma consciência coletiva que rejeita e condena a desonestidade, a corrupção, valorizando a postura ética e honesta por parte dos dirigentes nos diversos níveis. (p. 45)

Os mesmos autores ainda citam os “anti-pilares”, ou seja, os fatores que dificultam os pilares fundamentais citados anteriormente:

- a) malinchismo – a presença de uma admiração excessiva por tudo que é estrangeiro, numa atitude de negação dos valores que constroem a identidade cultural;
- b) fatalismo – postura passiva frente às adversidades como fruto da desesperança ou de crenças fundamentalistas que desestimulam a busca de soluções;
- c) autoritarismo – centralização das decisões que anula a capacidade participativa das comunidades;
- d) corrupção – desvio de recursos e atenção aos interesses coletivos para interesses privados dos governantes e funcionários públicos, comprometendo as possibilidades de ‘acreditar em’, levando à desesperança e à passividade. (p. 46)

Segundo Pizarro (2006), as escolas que valorizam a participação e a presença de seus alunos são aquelas que possibilitam a promoção de resiliência, em direção ao enfrentamento das adversidades e a busca de seguir a vida, apesar da dor. Para a autora, a vida em comunidade, como a encontrada nas escolas, é um campo privilegiado para a construção de resiliência coletiva baseada na promoção de solidariedade, de reciprocidade.

Para os professores entrevistados na pesquisa de Pizarro (2006), o brincar na vida das crianças portadoras do vírus HIV é importante, pois é no brincar que as diferenças desaparecem, elas sentem-se semelhantes às outras crianças. Além disso, a autora destaca que na entrevista com o desenho, as crianças expressam a importância na escola em suas vidas,

“promovendo resiliência, estimulando sua auto-estima, mediando e incrementando sua capacidade de relação com a comunidade a que pertence, acreditando em sua capacidade de contribuir de forma significativa no desenvolvimento de sua comunidade” (p. 115).

Pizarro (2006) conclui que algumas práticas devem ser abandonadas para buscar uma escola promotora de resiliência para crianças portadoras de HIV, tais como preconceito, discriminação, precariedade dos programas de formação e informação sobre diversas patologias que podem estar presentes em sala de aula, práticas de exclusões que são nutridas pela prática do segredo e pelo medo.

Amparo (2008), ao investigar fatores sociais e pessoais que promovem resiliência em adolescentes em situação de risco pessoal e social, revela que a percepção dos estudantes sobre o papel da escola e dos estudos é positiva: “Os jovens acham que os estudos são muito importantes atualmente (90,5%), e também para o futuro (84,1%). Relacionada a esta percepção de importância, estão tanto o forte desejo de fazer faculdade (84,1%) [...]” (p.169). Os mesmos reconhecem que para fazer a faculdade é necessário esforço pessoal (84,1%) e 73,6% dos participantes rejeitam a ideia de que somente quem frequenta a escola particular consegue ingressar na universidade.

Se comparado com a literatura atual, os dados que Garcia (2008) traz em sua pesquisa confirmam e estão de acordo com outras pesquisas que foram feitas como a de Wang e Haertel (2005) que indicam a importância de experiências positivas na escola como fator de proteção, tais como bons resultados acadêmicos. E a pesquisa desenvolvida por Santos e Graminha (2006) que constataram a existência de uma forte ligação entre baixo rendimento escolar e problemas de comportamento.

Para Poletto e Koller (2008), a escola tem papel fundamental na socialização infantil, regula a atenção, emoções, comportamentos e aprendizagem, e é nela que as crianças passam a maior parte do seu tempo. Na escola é possível experienciar situações como: relação entre pares, grupos, amizade, rivalidade, competição, descoberta do novo e entre outras. Além disso, as autoras ressaltam que é possível promover autoestima e autoeficácia com o objetivo de adquirir habilidades sociais e relacionar-se com o grupo de iguais, respeitando regras, normas e a própria cultura da instituição. Rutter (1993 apud POLETTO e KOLLER, 2008) destaca que, quando as crianças advindas de famílias de nível socioeconômico baixo vivenciam experiências positivas na escola, são capazes de desenvolver projetos futuros.

Segundo Bronfenbrenner (1996 apud POLETTO e KOLLER, 2008), no momento em que a criança sai do microsistema família, que é conhecido, e inicia a participação em um novo contexto, neste caso, na escola, há um movimento no espaço ecológico. Esta transição

aciona o “funcionamento de uma rede que existe estruturalmente e passa a ter significado no desenvolvimento” (p.414), ou seja, conforme a criança transita nos diversos microssistemas, ela absorverá conhecimentos, consolidará diferentes relações em cada contexto. Essa mobilidade promove desenvolvimento, pois, em cada contexto, a criança se sentirá apoiada por outros, estabelecerá relações significativas que darão sentido às experiências.

Sagaz (2008) explica que o relacionamento protetor tem como objetivo cuidar do sujeito em desenvolvimento. Por este motivo, o processo educacional precisa de relacionamentos à base de respeito e de participação. Segundo Grunspun (2005 apud SAGAZ, 2008), o objetivo do relacionamento educacional é fazer com que o aluno estude, que a família esteja comprometida com a vida escolar e da educação de seus filhos, que as estratégias educacionais sejam eficazes, que haja uma mudança educacional positiva que se sustente e, particularmente, que o aluno perceba que tem seu espaço na escola. Ainda de acordo com Grunspun (2005 apud SAGAZ, 2008), para a resiliência ser desenvolvida na escola, é necessário que haja uma boa interação entre fatores de proteção da escola e da família.

De acordo com Sagaz (2008), a educação resiliente

encoraja os alunos no desenvolvimento de competências e na aquisição de auto-confiança, e cria oportunidades para que eles contribuam com os seus pares na escola. A resiliência na escola, diferente da educação resiliente, é promovida de acordo com planejamento de estratégias e projetos, que podem ser individualizados dependendo dos fatores de risco que a criança apresenta (p. 50).

Na pesquisa de Sagaz (2008), as crianças e adolescente também apontam fatores de proteção presentes na escola:

- O conhecimento pela escola de casos de abuso sexual em seus alunos.
- O encaminhamento da aluna vitimada ao Conselho Tutelar pela escola.
- A manutenção de sigilo sobre o caso da aluna vitimada, a pedido da família.
- O relatório da escola, mediante a solicitação do juiz, sobre a aluna vitimada, e o depoimento da equipe pedagógica perante o juiz, a fim de auxiliar na comprovação do abuso sexual e possibilitar a punição do agressor.
- As palestras realizadas nas escolas pelos Conselheiros Tutelares, sobre cidadania, direitos e deveres.
- A percepção pela escola de que desenvolver um projeto sobre o tema Abuso Sexual é importante para a prevenção de outros casos.
- As reuniões na escola com os pais dos alunos, para abordar questões relativas à aprendizagem.
- O desenvolvimento de um projeto sobre o tema Abuso Sexual, com o objetivo de informar os alunos e prevenir o abuso sexual. (SAGAZ, 2008, p. 110)

De acordo com Souza (2008), a partir de pesquisas sobre resiliência e educação, surgiu um novo conceito chamado *Educational Resilience* que foi definida por Wang, Haertel & Walberg (1996:46) como “A probabilidade elevada de sucesso na escola e outras realizações vida, apesar das adversidades do ambiente advindas de traços iniciais, condições e experiências”². Esse grupo de pesquisadores acredita que a resiliência educacional não é um atributo fixo do indivíduo, mas pode ser promovida através dos fatores protetivos e, conseqüentemente, ter impactos positivos no sucesso educativo.

Segundo Souza (2008), para ativar a resiliência, é necessário “nos esforçar em proporcionar aos alunos certas condições certificando-nos que elas são as mais adequadas aos contextos envolventes desses mesmos estudantes, não descurando uma atenção cuidada nas estratégias e iniciativas a implementar” (p.16).

Para a autora, esta intervenção traduziria a resiliência que, neste caso, é entendida como a capacidade de responder de forma consistente frente aos problemas e dificuldades de diversos contextos. A pesquisadora também ressalta que a personalidade do sujeito pode conter ferramentas da resiliência, pois a resiliência é “o resultado de características particulares associadas ao comportamento sociável, ao temperamento, carácter e inteligência” (p. 16).

Camargo (2009) inicia a discussão sobre resiliência e educação destacando a importância de os jovens encontrarem espaços de participação na escola e na família para assumirem o papel de protagonistas de suas histórias e de seus futuros. Para a autora, na escola, os jovens têm oportunidade de lidar com novas figuras de autoridade, diferentes daquelas encontradas na família, e também a conviver com seus pares.

Por outro lado, para que a escola torne-se uma rede de proteção, Sudbrack e Dalbosco (2005, apud CAMARGO, 2009) pontuam que são necessárias ações, tais como

ações estas que se caracterizam enquanto importantes indicadores de proteção, ou seja, a definição, comunicação e negociação de normas, regras e limites; coerência e congruência entre os agentes educativos nas práticas das normas educativas; relações de respeito mútuo e compromisso entre os agentes educativos; relações de respeito mútuo e cooperação entre família e escola; estímulos às práticas das atividades escolares; verbalização das expectativas positivas em relação ao desempenho dos alunos em todos os aspectos do currículo; promoção de atividades criativas e estimulantes, curriculares e extracurriculares, que concorram para a criação de vínculos entre o aluno e a

² Tradução minha de “the heightened likelihood of success in school and other life accomplishments despite environment adversities brought about early traits, conditions and experiences” (SOUSA, 2008, p.15)

escola; relações abertas, honestas, sem atitudes negativas, punitivas, preconceituosas ou excludentes entre docentes e discentes; criação de vínculos afetivos e de confiança no ambiente escolar; estímulos e exercício dos princípios de altruísmo, cooperação e solidariedade (CAMARGO, 2009, p. 54)

Maia (2009), com o objetivo de compreender por que algumas escolas são mais vulneráveis que outras, concluiu que as escolas que são mais bem conservadas, que investem em melhorias materiais e físicas, que possuem uma equipe escolar capacitada e que desenvolvem atividades extraclasse, como projetos em parceria com a comunidade, possuem maior probabilidade de desenvolver resiliência.

Após as análises feitas pela mesma autora, foi possível compreender que escolas que conseguem conciliar interesses divergentes de diversos atores envolvidos no espaço escolar através do Plano Político Pedagógico da escola conseguem minimizar conflitos internos, e criam condições ideais para desenvolver resiliência.

Para compreender melhor a pesquisa de Maia (2009), é necessário esclarecer alguns conceitos chave: capital físico, capital humano e capital social. Nas palavras da autora, para esta pesquisa:

Capital Físico: Instalações do prédio da escola, o estado de conservação, os recursos financeiros para a implementação de atividades extraclasse, material pedagógico, bibliotecas adequadas, áreas para lazer e espaços apropriados para a prática de atividades esportivas, culturais, sociais, ambientais e profissionalizantes.

Capital Humano: Qualificação profissional de professores e em especial dos membros da equipe de direção. O nível de envolvimento e conscientização desses profissionais também deve ser considerado.

Capital Social: Todas as atividades extraclasse que propiciem novos contatos, novos relacionamentos, novas experiências e perspectivas, a partir do envolvimento com atores de fora da escola, como a família, a vizinhança, a comunidade. Estes novos relacionamentos são gerados por meio do desenvolvimento de atividades sociais, esportivas, culturais, ecológicas e profissionalizantes. (MAIA, 2009, p. 143)

De acordo com Maia (2009), o capital social, principalmente no âmbito do espaço escolar, depende muito do capital físico e humano. Para que o capital social seja desenvolvido e apropriado para a comunidade escolar, é necessário ter um bom capital humano, que neste caso, são profissionais bem qualificados que promovam atividades extraclasse que sejam capazes de envolver todos os outros sujeitos do espaço escolar. Quando não há um bom capital humano, o desenvolvimento do capital social fica prejudicado. A falta de capital físico também

afeta o desenvolvimento do capital social, mas em menor intensidade se comparado à falta do capital humano. Entretanto, “de nada adiante a escola ter belos projetos extracurriculares, se a comunidade escolar, como um todo, não se apropriar dos mesmos, ou de nada vale a qualificação profissional de determinados membros da escola, se os mesmos não tiverem a oportunidade de colocar o seu potencial em prática” (MAIA, 2009, p. 142). O capital social é extremamente dependente do capital humano e do capital físico. Com os dois capitais prejudicados, ocorre a anulação do capital social.

Em seu trabalho, Maia (2009) faz algumas recomendações para desenvolver resiliência no espaço escolar. Primeiramente, a autora sugere investimentos nas estruturas físicas das escolas, na compra de materiais pedagógicos diferenciados para despertar o interesse dos alunos, adotar as salas ambiente, que devem ser equipadas para garantir o envolvimento dos alunos na disciplina que será ministrada. Escolas bem pintadas e mais bem conservadas têm menor incidência de depredação e pichação e, segundo a autora, a valorização do capital físico gera um sentimento de acolhimento e cuidado, e estimula o sentimento de pertencimento do aluno naquele espaço.

Em relação ao capital humano, Maia (2009) destaca a importância de melhorar a qualificação profissional de todos os sujeitos presentes na escola, tais como incentivo para continuar estudando e se atualizando, formação continuada, e a valorização da profissão, através de planos de carreira e salários que possam atrair pessoas excelentes para a área da educação.

Logo, para Maia (2009) o desenvolvimento da resiliência na escola depende da qualidade dos ativos presentes (os capitais) e como os atores da escola se apropriam destes ativos.

Vargas (2009) destaca que a escola é um ambiente oportuno para estimular e gerar resiliência, além de promover saúde em crianças e adolescentes. O autor cita uma pesquisa em que escolas que estabelecem altas expectativas a todos os alunos e oferecem recursos e apoio para alcançá-los, obtêm altos índices de sucesso escolar. Além disso, escolas que adotam esta postura diminuíram comportamentos problemáticos, evasão escolar, uso de drogas e gravidez precoce (SAGAZ, 2008).

Outra pesquisa presente no trabalho de Vargas (2009), feita na Universidade da Flórida, comprovou que estudantes com características de resiliência prosperam com facilidade nos estudos. Logo, o autor destaca a importância da instituição escolar como promotor de resiliência, pois a resiliência é um elemento importante na conservação da estrutura psíquica do indivíduo.

Segundo Pereira (2001 apud VARGAS, 2009) “a resiliência é adquirida pela educação e pela experiência das dificuldades ultrapassadas, desenvolvendo-se a partir das relações que a criança estabelece com o meio”. (p. 113).

Na pesquisa executada por Castro e Libório (2010) constatou-se que a escola é a instituição mais bem avaliada pelos jovens, pois estes acham importante estudar e associam os estudos com concretização de sonhos e recebem incentivo dos pais para continuarem a estudar. Entretanto, em relação aos professores e a equipe escolar, a confiança deveria ser mais alta.

Depois da família (78,9%) e dos amigos (74,6%), a escola com 66,8% é a terceira instituição que merece confiança de acordo com os jovens entrevistados e, assim como as anteriores, também pode ser considerada como risco ou proteção. Dos 66,8% pontuados pela escola, 26% depositam alta confiança e 40,8% tem um nível médio de confiança, e 6,4% não depositam nenhuma confiança na escola.

Assim como outros estudos, a escola é considerada um potente fator de proteção, principalmente para adolescentes e jovens em situações de risco. Para isso, é necessário que a escola adote uma perspectiva inclusiva, não apenas na acolhida de alunos com deficiência, mas para lidar com a grande diversidade, adversidade e complexidade tanto na diversidade cultural, étnica e social dos alunos, para promover relações de diálogo e reciprocidade. Ao contrário do que está presente no senso comum, Castro e Libório (2010) divulgam através da pesquisa que os jovens depositam grande importância nos estudos, tanto no momento atual quanto no futuro. Os autores declaram que os estudantes têm desejo de cursar uma universidade e que, para isso, é necessário estudar bastante. Outro dado importante é que muitos jovens disseram que os pais são os maiores incentivadores nos estudos.

Couto (2003, apud CASTRO e LIBÓRIO, 2010) realizou uma pesquisa em que destaca a importância que é dada à educação escolar pelos pais e responsáveis. Através de entrevistas, a pesquisadora constatou que, tanto para os jovens quanto para as suas famílias, o estudo representa melhora da condição social e que a escola é indispensável para a formação.

Ao se referir à qualidade da escola, Castro e Libório (2010) constataram que os alunos do matutino e do vespertino pontuam positivamente a qualidade da escola, enquanto os alunos do noturno definiram como baixa a qualidade da escola. Segundo os autores, este panorama pode ser explicado em razão da alta rotatividade de professores no período noturno, as evasões e transferências de alunos, substituição de professores etc., o que dificultaria a criação de relações mais duradouras de confiança. Segundo os autores

Poderíamos nos questionar se as escolas estão conseguindo garantir aos adolescentes e jovens os recursos necessários para concretizar seus sonhos. Sabemos que, em nosso país, é histórica a questão do fracasso escolar, que atualmente pode ser estendido para o termo exclusão escolar; as propostas de educação inclusiva (MANTOAN, 2003; LIBÓRIO; CASTRO, 2005) nos incitam a pensar sobre a qualidade da escola “para todos” e sobre a necessidade de a escola se configurar como espaço de integração das instituições que devem atender os jovens, de aprendizagem, de trocas afetivas, de socialização, de construção, de autonomia e de ação protagônica. Ao desenvolver tais possibilidades nos seus alunos e alunas, as escolas se engrandecem, ampliam as dimensões de suas influências sobre os estudantes e sobre a comunidade, sendo capazes de se configurar como espaço ou lugares de proteção. (p.162)

Fajardo et al. (2010) e Fajardo et al. (2013) citam pesquisadores como Antunes (2003), Assis, Pesce e Avanci (2006), Barbosa (2007), Tavares (2001), Varela (2005) e outros que destacam em seus trabalhos a importância da resiliência na educação escolar. De acordo com os autores citados acima, a escola é um dos espaços mais potentes para promover resiliência por dois motivos: é um espaço que agrupa distintos sistemas humanos e porque “articula a pessoa do professor ao aluno dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano, de proteção, e não de fatores de risco”. (FAJARDO et al., 2010, p. 766; FAJARDO et al., 2013).

Para os referidos autores, depois da família, a escola é o meio fundamental e essencial para que as crianças, na sala de aula, adquiram as competências necessárias para ter sucesso na vida, por meio da superação das adversidades. Portanto, saber lidar com as formas de promover a resiliência é a chave para a educação cumprir objetivos fundamentais tais como formar pessoas livres e indivíduos responsáveis. (FAJARDO et al., 2010, p. 766)

Assis et al. (2006, apud FAJARDO et al., 2010) indica que a escola possui funções muito além da produção e reprodução do conhecimento. Os exemplos e os incentivos são importantes na formação do sujeito e, por este motivo, é necessário investir na escola para que ela também possa contribuir para a promoção de saúde, qualidade de vida e bem estar de crianças e adolescentes. Segundo a autora, a escola também pode ser um caminho para prevenir agravos à saúde (FAJARDO et al., 2013; ASSIS et al., 2006).

Para Cyrulnik (2004, apud FAJARDO et al., 2010), boa parte dos problemas da escola poderiam ser resolvidos se o ambiente escolar mudasse para melhor. Yunes (2001, apud FAJARDO et al.) destaca que um ambiente com presenças significativas, interações verdadeiramente humanas entre seres humanos, comunidades saudáveis e acolhedoras têm

relação direta com resiliência. Fajardo et al. (2013) e Fajardo (2012) também citam esta fala de Yunes (2001).

De acordo com Fajardo et al. (2010) e Fajardo (2012), a resiliência no âmbito escolar é importante para melhorar as habilidades sociais, tais como vínculos, atitudes e comportamentos positivos, e reafirmar valores, assim evitando o isolamento social que pode provocar problemas como violência e discriminação. Em suma, a promoção de resiliência na escola pode contribuir para

- (a) o estabelecimento de vínculos de sociabilidade, atitudes e comportamentos positivos entre professores e alunos, evitando o isolamento social que poderia gerar a violência e a discriminação; (b) o fortalecimento de uma estratégia essencial frente à rapidez com que surgem as informações, os avanços tecnológicos, as mudanças sociais e o estresse que atestam as necessidades e dificuldades da vida moderna, exigindo do docente um desenvolvimento profissional para responder aos variados e crescentes desafios que enfrentam; (c) uma posição favorável do professor para identificar e ajudar os alunos enfrentarem problemas e dificuldades, evitando consequências prejudiciais à saúde e ao bom desempenho na escola; (d) criar meios de fortalecer a saúde dos estudantes e professores, desenvolvendo o lado positivo de seu desempenho e a sua proteção; (e) criar estratégias para valorizar uma atuação dialógica e de negociação de conflitos, o que é altamente significativo em relação à prevenção da violência interpessoal (HANDERSON; MILSTEIN, 2005 apud FAJARDO et al., 2010, p. 770).

Poletto (2007 apud PELTZ et al., 2010) ressalta que a escola é um dos microsistemas que podem atuar diretamente na promoção de resiliência e também é capaz de desenvolver e incentivar potencialidades na criança, principalmente para aquelas crianças e adolescentes provenientes de famílias menos favorecidas. Além disso, a escola pode incentivar atividades extracurriculares direcionadas aos jovens para facilitar a inserção no mercado de trabalho. Entretanto, assim como a família, a escola, em alguns casos, pode ser um fator de risco para o desenvolvimento saudável do indivíduo (Poletto & Koller, 2008).

Peltz et al. (2010), ao pesquisar 140 alunos do ensino médio de uma escola estadual de Porto Alegre, constatou que na dimensão “resolução de ações e valores”, quanto maior era a percepção do aluno de que a escola contribuía para o desenvolvimento pessoal, “maior é o sentimento de energia, persistência e disciplina para agir sobre os problemas e possuir uma concepção de valores que dão sentido à vida, como a amizade, a realização pessoal, a satisfação e o significado da vida” (p.92).

Este resultado indica a importância da escola na transmissão de valores e no desenvolvimento de comportamentos para enfrentar e solucionar problemas. Segundo Poletto (2007 apud PELTZ et al., 2010) a escola pode promover resiliência por meio de projetos e atividades que estimulem potencialidades individuais e cooperação, pois é no ambiente escolar que crianças e adolescentes experienciam diversas situações, tais como relação entre pares e grupos, amizades, rivalidade, competição, aprendizagem, entre outras.

Para Amparo, Galvão, Cardinas, & Koller (2008 apud PELTZ et al., 2010) a escola é uma importante rede de proteção na qual os jovens têm, na maioria das vezes, atitudes positivas de confiança e interesse. A escola é valorizada e a continuidade nos estudos está incluída em projetos futuros destes jovens. Além disso, professores, amigos, e pais são importantes fatores de proteção no contexto escolar.

Peltz et al. (2010) indicam a necessidade das escolas atuarem como contexto de valorização para o desenvolvimento dos jovens, principalmente em relação à resolução de ações e construção de valores. Pois, desta forma, os jovens poderão exercer a cidadania de forma ética. Os autores concluem que

A escola é uma instituição fundamental no processo de formação cidadã e, juntamente com a família, ajuda a promover a construção de sujeitos conscientes, capazes de reconhecer seus direitos e corresponder com seus deveres à sociedade que os integra. A escola pode favorecer o reconhecimento das dificuldades pessoais e propiciar uma atuação para o enfrentamento das limitações. A escola promoverá resiliência se apresentar experiências como desafios e não como ameaças, construindo interações de qualidade com estabilidade e coesão, compondo uma rede de apoio com o ambiente, que demonstre reconhecimento, aceitação e ofereça limites. (p. 93)

Castro (2011) entende que o sujeito que apresenta processos de resiliência tem capacidades e habilidades para lidar com situações de vulnerabilidade ou desestabilidade e superá-las. Para a autora, o sentimento de pertencimento é uma das alternativas para esta superação. Em seu estudo, Castro (2011) acredita que a partir deste sentimento de pertencimento, alunos conseguem superar situações adversas na escola, tais como transição escolar, fracasso, incompreensão de tarefas, entre outras que aparecem no processo de tornar-se aluno.

Ao adotar uma visão inclusiva nas escolas, às vezes, a diversidade é expressa no fracasso, abandono e evasão escolar, entretanto, para Castro (2011), é necessário que a escola seja inclusiva no sentido de

[...] pensar a inclusão a partir da diferença pela diferença, da diversidade pela diversidade, da pluralidade pela pluralidade e não no sentido de igualdade e/ou homogeneidade. Dessa forma, seria possível desvelar as práticas de sala de aula, através de pesquisas, como esta, possibilitando um novo olhar para os processos de inclusão no tornar-se aluno e, ainda, no contexto dessa tese o tornar-se professor (p. 145)

Fajardo et al. (2013) acreditam que saber lidar com formas de promover resiliência é a chave para a educação cumprir seus objetivos fundamentais, tais como formar pessoas livres e responsáveis, principalmente nos casos de fragilidade de laços afetivos familiares e de suporte social. Nestes casos, é fundamental que a escola proporcione ao indivíduo uma educação para a resiliência, pois trata-se de uma instituição que ultrapassa a mera produção e reprodução de conhecimentos.

Em algumas leituras de cunho mais individualista destaca-se que para transformar a escola em uma comunidade resiliente, o professor tem papel fundamental, já que este profissional deve ir se constituindo como uma pessoa que detém fatores diferenciais, tais como “autoconfiança, persistência, criatividade, bom humor, liderança, capacidade de produzir conhecimento, relacionamento interpessoal e capacidade de sonhar”. Porém, Fajardo et al. (2013) critica que este tipo de discussão expõe uma dimensão meramente individualista.

Francisco (2013) defende uma prática escolar revolucionária para que os alunos superem posições acríticas e superficiais. Todavia, o próprio pesquisador afirma que, embora necessária, a educação não é suficiente por si só para produzir mudanças. Contudo, a escola deve cumprir com o seu papel:

socializar o conhecimento produzido historicamente, mediante questões éticas e axiológicas, a fim de oferecer a direção para que tal conhecimento possa ser utilizado em prol à consciência/intervenção crítica de seus alunos. Assim, poderão retomar para si o controle consciente das transformações, das circunstâncias e de si mesmos, na superação da alienação e no pleno desenvolvimento da personalidade humana, ou seja, na superação da individualidade em-si, a partir do processo de humanização com vistas à inividualidade para-si. (p. 239)

4.1.2. ESCOLA COMO RISCO – DIFICULTANDO PROCESSOS DE RESILIÊNCIA

Assis et al. (2006), através de estudos, comprovaram que quanto menor a supervisão familiar, pior é o relacionamento com os pais e professores, e conseqüentemente, maior ocorrência de problemas na escola. As autoras descrevem o jovem com perfil vulnerável:

têm pior desempenho em matemática e português, participam pouco em sala de aula, fazem uso de substâncias psicoativas com maior frequência e cometem alguns atos anti-sociais. Além disso, sentem maior sofrimento psíquico, têm baixo auto-estima e demonstram insatisfação com a vida. Costumam também ser vítimas preferenciais de todas as formas de violência familiar, na escola e na comunidade, bem como a se relacionar com os outros de maneira mais precária.” (p.54)

Em relação aos aspectos específicos da escola, tais como professores e equipe escolar, Amparo (2008) mostra que somente 40,1% dos estudantes podem contar com os professores e equipe escolar. Já a confiança nos professores é demonstrada apenas por 37% dos estudantes, mas 59,6% dos participantes declaram gostar dos professores, embora não confiem tanto neles. No que diz respeito aos amigos da escola, Amparo (2008) evidencia que 77,2% dos participantes gostam dos amigos da escola e 50,2% declaram que podem contar com eles embora apenas 39% confessam que podem confiar neles.

Amparo (2008) destaca que há uma percepção positiva do ambiente escolar, pois 58,7% declaram que se sentem bem na escola. Entretanto, a pesquisadora aponta que os dados referentes à confiança e o apoio dos professores necessitam de estudos mais específicos sobre a temática, pois a relação entre professor e aluno é fundamental no processo de aprendizagem e, segundo os dados apresentados acima, esta relação está comprometida e tem baixa efetividade na vida dos participantes.

De acordo com Amparo (2008), o fator de risco mais notório na vida dos participantes é o baixo nível socioeconômico que evidencia possíveis problemas de manutenção e sobrevivência na família, uso ou tráfico de drogas, e em alguns casos, de violência. Entretanto, para os jovens desta pesquisa, as redes de proteção, tais como a família, escola e amigos, favorecem a construção de estratégias protetivas.

Poletto e Koller (2008) destacam que, no entanto, assim como a família, a escola também pode ser um fator de risco para o desenvolvimento saudável, em alguns casos. O *bullying* é um exemplo de fator de risco encontrado na escola, que consiste em comportamento agressivo, repetitivo, grupal em que há um agressor (líder), um grupo de seguidores (espectadores) e uma ou mais vítimas. Além disso,

o discurso da escola, muitas vezes, não parece ter relação com a realidade do cotidiano de algumas crianças e jovens. As cartilhas de alfabetização têm propostas, às vezes, ingênuas para os amadurecidos trabalhadores de sete a dez anos de idade que as utilizam. São feitas exigências de hábitos de higiene, linguagem, postura e obediência à autoridade que são discrepantes em relação às condições estruturais e culturais vividas por essas crianças em outros contextos. (POLETTO e KOLLER, 2008, p. 412)

Poletto e Koller (2008) mencionam um estudo realizado por Lisboa et al. (2002) em que as agressões verbais dos professores foram um dos problemas mais citados pelos participantes. Este resultado expressa a dificuldade que os professores têm de exercer a autoridade de forma adequada e efetiva, representando um fator de risco. Ainda assim, é necessário acreditar que crianças e adolescentes possam ter a escola como um espaço promotor de resiliência através de projetos e atividades que estimulem a cooperação e as potencialidades individuais, por exemplo.

Sagaz (2008) apresenta uma citação feita por Rockwell (1998 *apud* GUNSPUN, 2005, p.179) em que elenca quatro mitos que devem ser abandonados para que seja possível desenvolver resiliência em idade escolar:

- 1) Mito da Pré-determinação: diz que as crianças não são capazes de escapar dos ciclos de violência, pobreza ou falhas que caracterizam a vida dos pais, dos membros da família ou dos membros da comunidade.
- 2) Mito de Dano Irreparável: diz que desde muito cedo as crianças estão condenadas a não ter sucesso na vida pelas condições precoces de carências irreparáveis, como carências protéicas ou carências emocionais.
- 3) Mito da Identidade: previne para não se ocupar com crianças de alto risco, mas investir nas que têm talento.
- 4) Mito de que em Definitivo Isto Não Tem Importância: diminui a compaixão dos seres humanos, favorecendo somente a profissionalização fria e distante.

Sagaz (2008), elenca os riscos apresentados pela escola de acordo com crianças e adolescentes que foram abusados sexualmente:

- O desconhecimento pela escola de casos de abuso sexual em seus alunos.
- A crença da escola de que não possuem casos de alunos vítimas de abuso sexual, porque não houve denúncias.
- A escola “não saber o que fazer” diante da confissão do aluno (a) de que sofreu violência sexual.
- A equipe pedagógica e os professores se omitem de falar sobre o tema Abuso Sexual na escola.
- A realidade da instituição escolar e da comunidade à qual pertence ser tratada de modo encoberto, “por trás das cortinas”.

- A proibição da direção escolar, em algumas escolas, de se falar sobre os temas sexualidade e abuso sexual.
- A negação da escola de que há casos de abuso sexual em seus alunos, ao mesmo tempo em que relata fatos que indicam essa ocorrência. A escola “conta” que há casos de abuso sexual de um modo sutil, mas continua negando isso.
- A ausência de projetos nas escolas, destinados aos alunos vítimas de abuso sexual.
- O “medo”, insegurança, preconceito da equipe pedagógica e das professoras, de não saberem lidar com a aluna vitimada.
- A convicção da escola, baseada nos poucos casos que conhece, de que o número de alunos vitimados é pequeno.
- A crença da escola de que, como “não há casos de abuso sexual” entre seus alunos, não há necessidade de se conhecer o assunto, falar sobre ele e prestar informações sobre possíveis ocorrências.
- O desconhecimento, pela escola, do ambiente familiar e da realidade em que o aluno vive.
- A falta de segurança da escola, como a ausência de muros. A escola fica vulnerável, ainda mais quando localizada em um bairro violento.
- A ação policial é vista pela escola como ineficaz e não preventiva, pois não age em caso de suspeita.
- A instituição escolar não dá um suporte ao aluno vitimado, pois entende que esse problema não cabe a ela tentar resolver. Então, encaminha o caso para outros órgãos, como o Conselho Tutelar, “passa o abacaxi para frente”.
- A escola não investe em projetos educativos sobre a prevenção do abuso sexual.
- A ausência de profissionais capacitados nas escolas, para dar suporte aos alunos vítimas de abuso sexual. (p. 107)

Embora os fatores de risco apontados acima sejam referentes a crianças e adolescentes que sofreram abuso sexual, estes fatores podem ser pensados para criar escolas mais sensíveis e humanas, não somente para esta população, mas para todos os alunos, independentemente das adversidades que apresentam.

Segundo Libório (2001, apud CAMARGO, 2009), teoricamente o acesso à escola é um indicador protetivo, pois expressa oportunidade de participação social, chance de mobilidade social, entre outros benefícios. Entretanto, a autora frisa que “uma educação diferenciada, seletiva e que privilegia classes dominantes, pode-se definir muito mais como um agente criador de exclusão social, do que um indicador de proteção propriamente dito” (p. 48). Esta dualidade de ensino para classes diferentes é considerada por Libório (2007, apud CAMARGO, 2009) um enorme indicador de risco, pois de acordo com Slavin (1989, apud CAMARGO, 2009), “o estudante que está em situação de risco tem menos probabilidade seja de adquirir um nível razoável de escolaridade, seja de desenvolver as próprias habilidades, por causa dos fracassos sofridos no percurso escolar” (p. 48).

Sudbrack e Dalbosco (2005, apud CAMARGO, 2009) citam alguns dos principais riscos presentes na escola

A indefinição, a falta de comunicação e de negociação de normas, regras e limites; a incoerência e incongruência entre os agentes educativos nas práticas das normas educativas; as relações desrespeitosas e falta de responsabilidade e compromisso entre os agentes educativos; a ausência da relação família-escola; a falta de estímulos às práticas das atividades escolares; a ausência de expectativas positivas em relação ao desempenho dos alunos, tanto no aspecto formativo quanto informativo do currículo; a ausência de atividades criativas que estimulem que concorram para a criação de vínculos entre o aluno e a escola; as relações preconceituosas para com o aluno, com a utilização de rótulos como forma de punição e exclusão; a ausência de afetividade na relação professor –aluno; as relações professor/aluno baseadas no autoritarismo ou no excesso de permissividade; a ausência de afetividade e confiança no ambiente escolar; a falta de estímulos e de práticas educativas ao altruísmo, cooperação e solidariedade (2005, p 13). (p. 49)

Libório (2007, apud CAMARGO, 2009) indica alguns riscos existentes na escola, de acordo com uma pesquisa feita com 1880 jovens e adolescentes de Presidente Prudente - SP e Belo Horizonte - MG:

dificuldade no rendimento escolar; manifestações hostis; dificuldade de adaptação ao próprio papel de estudante; dificuldades relativas à interação social; histórico de reprovação; sentir-se mal no ambiente escolar; falta de afinidade e integração com os professores; desconfiança da equipe pedagógica e do corpo de funcionários da escola em relação ao aluno. (p. 49)

Para Libório (2007, apud CAMARGO, 2009), o fracasso escolar ou a dificuldade de manter um rendimento escolar adequado são indicadores de risco. E mais, é necessário compreender que estes mecanismos que desencadeiam o insucesso podem estar ligados ao período que o aluno está na escola, como por exemplo, a relação professor/aluno, preconceito e violência presentes na escola. Ou seja, comportamentos de profissionais que refletem negativamente no processo de ensino-aprendizagem. Logo, a autora destaca a necessidade de romper com ideologias que indicam atributos individuais ou incapacidades pessoais como causas do insucesso escolar, pois o processo de aprender é extremamente complexo e necessita de parceria entre professor – mediador – aluno.

Os dados obtidos na pesquisa de Camargo (2009), analisados pela perspectiva teórica de Ungar, ao abordar a tensão “relacionamentos”, evidenciam o quão importante são as relações estabelecidas no ambiente escolar para a constituição de mecanismos de resiliência nos

alunos. A autora destaca que a melhora da qualidade da escola decorre de mudanças de atitudes dos profissionais que ali atuam: respeito, atenção, confiança, apoio e escuta são algumas relações com características protetivas. Os relacionamentos são tensos e conflituosos na escola e os jovens resolvem estes conflitos de diversas maneiras: questionam os profissionais, concordam com atitudes autoritárias de determinados professores, isolam-se, procuram relacionar-se melhor com outros profissionais da escola.

Ao abordar a tensão “poder e controle”, Camargo (2009) mostra que os jovens queixam-se da ausência de participação dos alunos em decisões da escola.

Para os alunos, o fato de estudarem na mesma escola por muitos anos possibilita uma relação entre profissionais, colegas, família e escola, além disso, fortalece o sentimento de identificação do sujeito com a comunidade escolar. Entretanto, isso não quer dizer que a mudança de escola pode ser um risco ao aluno. Camargo (2009) mostra, em sua pesquisa, duas experiências diferentes sobre mudança de escola: para um sujeito da pesquisa, a mudança foi positiva, pois aumentou a rede de amizades do aluno e teve mais apoio dos professores da nova escola. Mas para outra aluna, a nova escola tornou-se risco pois começou a ser perseguida e insultada pelos novos colegas de classe. Segundo a mesma autora, esta dificuldade de formar novas amizades em uma nova escola está relacionada a tensão “Aderência Cultural” em que os jovens precisam transitar em ambientes com aspectos culturais diferentes.

Em relação à tensão “Acesso a recursos materiais”, Camargo (2009) explica que a escola não tem favorecido a resolução desta tensão, pois de acordo com as queixas apresentadas pelos alunos, a escola torna-se penosa e desinteressante, e não tem oferecido educação de qualidade que oportunize aprendizagens significativas.

Quanto às perspectivas e projetos de vida, Camargo (2009) conta que a escola pode favorecer a resolução das tensões “Acesso a recursos materiais”, “Justiça social” e “Identidade, se

a escola estimula os jovens a pensarem positivamente sobre o seu futuro, trabalhando com atividades que sejam interessantes e que estejam mais próximas às suas realidades e desejos, pode estar contribuindo significativamente para uma constituição positiva de sua identidade enquanto sujeito social que tem o direito de construir um espaço para ele nesta sociedade, e assim favorecendo o desenvolvimento de processos de resiliência na resolução dessas três tensões (p. 129).

Marriel, Assis, Avanci e Oliveira (2006, apus CAMARGO, 2009) apontam que a escola deveria ser um espaço de aprendizagem de conhecimentos, valores, ética e razão,

entretanto, paradoxalmente esta instituição tem se tornado um espaço em que crianças e adolescentes se deparam com situações violentas e acabam construindo e elaborando experiências de violência. Segundo as autoras, a instituição e os educadores podem ser possíveis agentes de violência, considerando algumas ações como imposição de conteúdo sem significado para o aluno, conteúdo ministrado precariamente, ignorância frente aos problemas dos alunos, tratamentos pejorativos.

Marriel, Assis, Avanci e Oliveira (2006 apus CAMARGO, 2009) destacam que

as ocorrências da violência por parte dos profissionais são consequência das práticas cotidianas de discriminação, preconceito, da crise de autoridade do mundo adulto ou da fraca capacidade demonstrada pelos profissionais de criar mecanismos justos e democráticos de gestão da vida escolar. Fato este que pode configurar a escola enquanto um espaço de risco ao desenvolvimento das crianças e adolescentes. (p. 51)

Dell'Aglio, Libório e Yunes (2005) evidenciam que não podemos desconsiderar desde as práticas mais sutis até as mais explícitas de violência no ambiente escolar, e também as consequências destas práticas no desenvolvimento dos alunos. Em relação aos alunos com algum déficit de aprendizagem, Libório (2007, apud CAMARGO, 2009) explica que se estes alunos sofrem algum tipo de estigma, o ambiente escolar torna-se pouco atrativo e penoso para eles. Ao combinar o estigma com a falta de estímulos que podem estar no ambiente exterior à escola, pode resultar em uma aversão do ambiente escolar por parte destes alunos.

Mas se o professor adota uma postura mais humanista, tenta compreender o que está acontecendo e o que está provocando alterações de comportamento de alguns dos seus alunos que têm dificuldade, podemos avançar e, por isso, é necessário repensar o papel da escola na sociedade. Camargo (2009) concorda com Libório (2007), quando a autora diz que é preciso reestruturar o modelo vigente de escola, que ainda faz uso de métodos mecanicistas de ensinar e que visam apenas a transmissão de conteúdos e informações específicas de cada disciplina.

As escolas devem funcionar como redes de apoio para os alunos, entretanto, há escolas que visam apenas o ensino de alta qualidade e acabam sendo extremamente burocráticas, abandonando completamente o respeito com os alunos, o combate a preconceitos e estigmas. Para Castro e Libório (2010), escolas como estas configuram-se mais como potencial de risco, do que como espaço protetivo.

Segundo Castro e Libório (2010), o direito ao acesso à escola de qualidade é um indicador protetivo, pois promove participação social, mobilidade social, integração às práticas formativas, entre outros. Ao contrário da educação seletiva e diferenciada que pode ser definida

como indicador de risco ao promover a perpetuação da exclusão social. Outras situações similares que podem ser indicador de risco na escola são:

a dificuldade do rendimento escolar, manifestações hostis intensas e repetidas, dificuldades de adaptação ao próprio papel de estudante, dificuldades relativas à interação social, histórico de reprovações, sentir-se mal no ambiente escolar, falta de afinidade e integração com os professores, desconfiança indevida (já que, muitas vezes, essa desconfiança se justifica) em relação à equipe pedagógica e ao corpo de funcionários da escola.” (p.70)

Segundo Libório et al. (2011), em alguns casos, a escola e os profissionais que nela atuam podem representar agentes de violência. Tratamento discriminatório, agressões verbais e exposição do aluno ao ridículo principalmente nos casos de não compreensão do conteúdo ensinado, são alguns exemplos deste tipo de situação. Além disso, os autores citam o abuso de poder que geram práticas autoritárias e a omissão frente a agressões físicas e verbais entre os alunos. Os alunos que têm algum tipo de dificuldade de aprendizagem podem sofrer estigmas que tornarão a escola um ambiente penoso e pouco interessante. Estes fatores e a falta de estímulos podem contribuir para que os alunos tenham cada vez mais aversão à escola e a tudo que está relacionada a ela.

Caliman (2006, apud LIBÓRIO et al., 2011) traz algumas situações que podem estar associadas a risco que estão relacionados ao ambiente escolar:

a) dificuldade no rendimento escolar; b) manifestações hostis; c) dificuldade de adaptação ao próprio papel de estudante; d) dificuldades relativas à interação social; e) histórico de reprovação; f) sentir-se mal no ambiente escolar; g) falta de afinidade e de integração com os professores; h) desconfiança da equipe pedagógica e do corpo de funcionários da escola. [...]. (p.119)

Oliveira e Macedo (2011) pesquisaram sobre dificuldade de aprendizagem em duas escolas de Londrina-PR e constataram o que Amaral (1995) já havia afirmado: a sala de apoio torna-se uma punição para aqueles alunos que não se adequam ao modelo ideal de aluno almejado pela escola e pelos professores. Para estes profissionais, o aluno que frequenta a sala de apoio reúne as impossibilidades de aprender.

Oliveira e Macedo (2011) ao relacionarem o tema com resiliência, perceberam que analisar o aluno com dificuldade de aprendizagem e sua relação com a sala de apoio apenas pelo ponto de vista adaptativo não seria suficiente, considerando que o aluno pode adaptar-se à

sala de apoio (meio) e ainda assim não aprender. Os autores demonstram que na sala de apoio o estereótipo de mau aluno é afirmado, junto com a segregação do aluno, além disso, há uma grande ênfase no conteúdo ministrado e não no processo de aprendizagem do aluno. Entretanto, Oliveira e Macedo (2011) acreditam que a sala de apoio pode ser um espaço de construção de fatores protetivos necessários para o enfrentamento dos desafios do processo de aprendizagem.

Os autores destacaram na pesquisa que a escola é isenta de responsabilidade em relação à dificuldade de aprendizagem apresentada pelo aluno, como se a escola, em particular a sala de apoio, apenas recebesse o problema, que foi originado externamente à escola, e não fosse responsável, já que o problema está no aluno e este não reúne condições necessárias para aprender, segregando-o.

Ao entrevistar os alunos que frequentam as salas de apoio, é possível observar que o discurso de culpabilização já foi incorporado pelos próprios alunos. Dos 30 alunos entrevistados, 22 alunos se consideram indisciplinados ou tiveram mau comportamento, e por isso “merecem” estar na sala de apoio. Entretanto, os alunos afirmam que a sala de apoio é um lugar privilegiado para aprender, apesar de não perceberem diferenças entre a sala regular e a sala de apoio, pois as matérias, metodologias e assuntos são os mesmos. “Os alunos das classes consideradas fracas acabam por julgarem-se inferiores aos seus colegas e sentem-se responsáveis pelo próprio fracasso, podendo exibir, entre outras, atitudes consideradas inadequadas, como a indisciplina” (CROCHIK e CROCHIK, 2005 apud OLIVEIRA e MACEDO, 2011).

De acordo com Oliveira e Macedo (2011) “mais importante do que discutir quais fatores são protetivos ou de risco ao aprender, é discutir as significações do aprender/não aprender neste espaço, pois elas são indicadoras do que é risco ou proteção na especificidade de um processo de aprendizagem”. (p. 999).

Segundo dados obtidos por Pessoa (2011), a escola foi avaliada negativamente por 9,7% dos adolescentes, mas para 45,2% a escola é razoável e 38,7% dos participantes consideram a escola boa ou muito boa. Quando perguntados se os adolescentes sentem-se bem na escola, 22,9% afirmam que não, 41,9% respondem “mais ou menos”, e 35,5% indicam que sim. Em relação a gostar de ir para a escola, 19,4% respondem que não, 29,0% respondem “mais o menos” e 51,6% disseram que sim. Para Pessoa (2011), estes primeiros dados possibilitam problematizar o papel da escola na vida de adolescentes, pois a priori, é vista como uma instituição que indica proteção na vida de crianças e adolescentes.

Em relação à importância dos estudos, 83,3% dos participantes revelam a grande importância hoje, mas quando questionados sobre a importância dos estudos para o futuro, este

número diminui para 77,4%. Para Pessoa (2011) esta queda pode ser consequência da inexistência de relação entre escolaridade e inserção no mercado de trabalho em profissões socialmente valorizadas, principalmente de alunos que frequentam a escola pública. Trata-se de uma expectativa criada sobre a escola que não é concretizada ao final.

Segundo Pessoa (2011), as respostas que tiveram maiores índices foram aquelas relacionadas à valorização da escola pela família, às novas aprendizagens adquiridas na escola e às amizades construídas na escola. Entretanto, os índices mais baixos foram aqueles relacionados à confiança nos professores, à ajuda e confiança na escola para resolver algum problema ou dificuldade e à confiança nos amigos da escola.

Na segunda etapa do estudo, por meio de entrevistas, Pessoa (2011) constatou que os adolescentes não têm espaço para tomar decisões na escola, e que quando algumas sugestões são acatadas, são valorizadas pelos adolescentes. Os adolescentes reclamam que não há participação dos alunos nas deliberações e que há boicote quando as iniciativas surgem dos alunos. A existência de aluno no Conselho da Escola é apenas burocrática, e não há espaço de debates e quando há, são repreendidos, sendo que o Conselho poderia ser um instrumento valioso para a construção da cidadania e para a tomada de decisões de interesses do alunado.

Pessoa (2011) descreve que a cultura escolar e suas práticas estão aquém dos anseios e expectativas dos adolescentes. Para o autor, a escola deveria ser um espaço que problematiza a diversidade cultural, combate formas de sobreposição de diferentes manifestações e valoriza as diferenças. Nas palavras do autor: “Embora não encontramos nas entrevistas falas que ilustrassem a adesão ou oposição dos adolescentes a normativas culturais, salientamos que visualizamos a escola como um importante espaço de reflexão sobre a aderência alienada de processos culturais que muitas vezes chegam de forma destorcidas para atender interesses exclusivamente comerciais” (p. 85).

Pessoa e Libório (2011) afirmam que a escola, principalmente no modelo ocidental, é frequentemente apontada como instituição fundamental e necessária a todas as crianças e adolescentes, como se o simples fato de estar matriculado na escola e estar frequentando a instituição indicasse proteção a esta população. Por este motivo, os autores trazem algumas reflexões para desmistificar certos atributos da escola:

- a) em primeiro lugar, mesmo que um aluno frequente regularmente uma escola, não significa que este vivencie situações protetoras, pois, na medida em que existam práticas estigmatizantes, preconceituosas ou outras formas de violência nesse contexto, suas relações são mais negativas do que propriamente benéficas (Camargo, 2009; Sudbrack & Dalbosco, 2005); b)

além disso, uma escola que rotula seus alunos de acordo com as potencialidades e diferenças certamente não é um local adequado para o desenvolvimento deles.; c) por fim, um espaço onde as relações humanas são frias e desestimulantes potencialmente não se apresentará de forma protetiva na vida de crianças e adolescentes.” (p.169)

Chrispino e Gonçalves (2013), ao pesquisar violência escolar e resiliência, apresentaram aspectos importantes sobre a temática, como o fato dos participantes expressarem baixos níveis de insatisfação com a escola, e um número significativo de adolescentes informou gostar da maioria dos professores. Além disso, os autores constataram que os adolescentes reconhecem a importância dos estudos para o futuro e que terão dificuldade de ingressar no ensino superior. É evidenciado uma baixa autoestima dos participantes ao se classificarem como bons estudantes e para um terço dos participantes, a escola não contribui para resolução de algumas das sete tensões desenvolvidas por Ungar. Logo, é necessário lembrar que a formação de vínculos de confiança é crucial para criar a sensação de bem-estar necessária para a resiliência, e formação de autoconceito e autoestima.

Chrispino e Gonçalves (2013) finalizam a discussão com uma citação de Libório, Coêlho e Castro (2011) em que firmam ser necessário

refletir sobre a necessidade de a escola se configurar como espaço de aprendizagem, de trocas afetivas, de socialização, de construção de autonomia e de ação protagônica. Ao desenvolverem tais possibilidades nos seus alunos e alunas, as escolas estariam ampliando as dimensões de sua influência sobre os estudantes, sendo capazes de se configurar como espaços de proteção e geradores de processos de resiliência. (p. 133)

Das categorias elaboradas por Garcia (2013) sobre as dificuldades que os alunos encontram no ambiente escolar, duas categorias destacaram-se por serem mais mencionadas: a dificuldade na aprendizagem e dificuldade nos relacionamentos interpessoais. E para superar estas dificuldades, os participantes pontuaram que, para a dificuldade na aprendizagem, utilizam estratégias de estudo e de aprendizagem, tais como monitoramento da atenção e esforço durante as aulas e na realização das atividades escolares. Enquanto para as dificuldades nos relacionamentos, os participantes buscam relações de respeito ao próximo e ampliação do seu ciclo social, por vezes também evitam alguns relacionamentos com alguns colegas e professores.

Na pesquisa desenvolvida por Murata (2013), as relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar foram destaque como fatores de proteção. Entretanto, em

relação ao risco, Murata (2013) aponta que as dificuldades nas relações parentais influenciam direta e negativamente a vida pessoal e escolar das crianças. Segundo a autora, estes dados têm implicação tanto na área da educação quanto na área da saúde, pois “a população com dificuldades de aprendizagem tem se apresentado como um segmento de alto risco para problemas psicossociais em idades mais avançadas por apresentarem problemas externalizantes em ambientes com múltiplas adversidades” (p.199).

4.2 RESILIÊNCIA E PROFESSOR

4.2.1 – OS PROFESSORES E SEU PAPEL NA RESILIÊNCIA DOS ALUNOS

Pesce et al. (2004), ao pesquisarem adolescentes que frequentavam a rede pública de São Gonçalo-RJ, concluíram que os alunos que mantêm relações boas ou regulares com os professores têm maior nível de resiliência, diferentemente daqueles alunos que responderam ter um relacionamento ruim.

Bezerra (2005) em sua pesquisa, criou aulas-oficinas que abordavam diferentes temas e utilizavam arte, vídeos, filmes e experiências corporais com o objetivo de fazer com que os participantes percebessem a situação de vulnerabilidade vivida por eles, e redimensionar as expectativas de futuro destes participantes. Vale ressaltar que o pesquisador já lecionava Educação Física na escola pesquisada, e com o papel de professor e pesquisador, ao propor novas vivências através das aulas-oficinas, concluiu ao final de sua pesquisa que instigou micro-mudanças que irão repercutir no ambiente macro da sociedade. De acordo com Bezerra (2005), o projeto

impulsionou esses sujeitos a criarem e elaborarem estratégias para o enfrentamento e redimensionamento de seus futuros, de se incluírem numa rede afetiva, de fazer parte da *Turma do cinema*, de reassumir o comando das suas decisões e das suas emoções, afastando-os da passividade imobilizante, considerada por Cyrulnick como *um fator de vulnerabilidade eminentemente desestabilizante e doloroso*. (2004, p.155). (p. 110)

Para Assis et al. (2006) professores e profissionais que atuam na escola que são sérios, competentes e capazes de incentivar os alunos a superar dificuldade de maneira satisfatória são imprescindíveis para que a escola torne-se uma instituição protetora para

aqueles que a frequentam. Para os autores, escolas que conseguem trabalhar as diferenças sociais permitem a criação de um ambiente mais tolerante às diferenças, principalmente no âmbito relacional, ou seja, relacionamentos mais seguros e respeitosos são a chave para enfrentar a violência nas escolas, que é um dos motivos que torna a escola muitas vezes um indicador de risco para alguns alunos.

Pizarro (2006) conclui em seu trabalho que o professor, juntamente com a escola, tem um importante papel em promover e garantir resiliência a toda criança, independentemente de ser ou não portadora do HIV.

Promover a resiliência é garantir à criança, portadora ou não de qualquer patologia, as condições necessárias ao seu desenvolvimento, promovendo ambientes facilitadores que oportunizem a implantação dos direitos já garantidos. A creche/escola é uma dessas possibilidades. Como local de convivência, de aprendizado de partilha, de re-conhecimento, é um local de libertação possível, estimulando a capacidade de seus alunos reagirem e resistirem à tutela de autoridade, à nomeação pré determinada, promovendo as condições e os apoios necessários a essa conquista. Apoios que estão, também nas mãos de seus professores, fios de apoio tecidos coletivamente, fios que garantem o percurso ao longo do labirinto de suas vidas, de suas dores, fios de confiança em sua capacidade de se re-fazer, numa autopoiese permanente, fios de certeza de sua contribuição para a sociedade a que pertencem, transformando positivamente a dor, utilizando-a como adubo, enriquecendo o solo da vida. (p. 121)

Segundo Rachman (2008), é através deste embate de crenças e significações que outras podem ser reconstruídas. Para a autora, resiliência é entendida como ressignificação de experiências difíceis, traumáticas e dolorosas vividas pelos sujeitos. Com esta compreensão, a autora destaca a importância do educador em favorecer, incentivar e promover ressignificações destas experiências, para a construção de novas crenças:

Para tanto, é preciso criar condições para se distanciar da experiência traumática e, conseqüentemente, para promover a atividade do pensamento e a negociação das significações, buscando transformar as crenças e a explicação que cada um dá a si mesmo sobre as razões pelas quais enfrentou e os caminhos encontrados para sobreviver às situações adversas. (p. 137)

Batista e Aguiar (2003, apud RACHMAN, 2008) acreditam que os professores são importantes agentes de transformação social e que é necessário que estes profissionais transformem a identidade profissional, abandonem crenças cristalizadas para adotar uma identidade mais positiva, para possibilitar maior autonomia e flexibilidade. Segundo as mesmas

autoras, “Isso permitirá aos docentes contar com melhores condições para conduzir com segurança o processo pedagógico, processo este que contempla, entre outros aspectos, negociar significações, promover a ressignificação do vivido ou, ainda, incentivar os processos de resiliência” (p. 139).

Ainda de acordo com as mesmas pesquisadoras, para que haja a desconstrução da imagem cristalizada para uma nova maneira de ser professor, é necessário que este processo seja permanente, com a formação continuada, juntamente com um ambiente democrático que oportunize trocas e, conseqüentemente, situações de aprendizagem.

Yunes (2007, apud RACHMAN, 2008) defende que as escolas são instituições que precisam ser socialmente saudáveis para maximizar formas de proteger o alunado. Para a autora, isso é alcançado não através de instalações físicas do ambiente, mas principalmente “pela qualidade das relações entre as pessoas, pelo preparo humano e profissional dos trabalhadores sociais, enfim pela atmosfera de mutualidade de pré-ocupação com a felicidade das pessoas” (p. 140).

Segundo Rachman (2008), a partir do momento em que a escola percebe que, com o auxílio dos professores, pode modificar crenças sofridas, tornando-as mais aceitáveis para o sofredor, é possível que este trabalho seja estendido para todas as séries, períodos e sujeitos, tais como professores, funcionários, familiares e comunidade. Para a autora, o interesse das áreas de Educação e Psicologia da Educação na resiliência é pelo fato de “ser utilizado intencionalmente para promover uma nova e melhor visão de si, do outro e do mundo social” (p. 141). Rachman (2008) finaliza seu trabalho ressaltando a importância da presença da resiliência em um projeto que “desafie a opressão estrutural e discriminação sistêmica, promovendo uma vida mais feliz e acolhedora, é mais do que importante: é imprescindível” (p. 141).

Na pesquisa desenvolvida por Sagaz (2008), as crianças e adolescentes que foram abusados sexualmente apontam como risco algumas práticas relacionadas aos professores, tais como

- O desconhecimento, pela professora, da história de vida de determinada aluna que demonstra apatia, retraimento, dificuldade em se relacionar e comunicar. Não se pensa na possibilidade de essa aluna comportar-se assim por ter sofrido, ou estar sofrendo, abuso sexual.
- A crença de que, para a criança ser considerada vítima de abuso sexual, é necessário que ocorra a conjunção carnal.
- O receio de procurar saber mais sobre o abuso sexual que ocorreu com a aluna, visto que os parentes já estão contando à professora o que aconteceu.

- A insegurança e o receio de causar maiores danos psicológicos inibem a abordagem do assunto pela professora à aluna vitimada.
- O desconhecimento pelo professor da realidade dos seus alunos: há um distanciamento entre a realidade dos alunos e a do professor.
- A falta de credibilidade do professor no relato do aluno.
- O exagero no uso da autoridade pelo professor, em relação aos alunos.

Na mesma pesquisa, os participantes também indicam proteção em relação aos professores, no momento em que estes percebem dificuldades de aprendizagem ou algum comportamento anormal no aluno e convidam os pais para irem até a escola com o objetivo de conhecer mais a vida do aluno, com o objetivo de ajudar a superar estas dificuldades.

Sagaz (2008) mostra a importância tanto dos professores da escola, quanto dos educadores do Programa Sentinela de estarem informados sobre violência contra crianças e adolescentes, para que seja possível identificar sinais de maus-tratos e tomar as medidas certas para resolver o problema: denunciar aos órgãos competentes, dar apoio afetivo à vítima, para que supere o temor, a dor e a tristeza provenientes da agressão; promover atividades pedagógicas que estimulem a integração do grupo de alunos e a amizade, que melhore a autoestima e que motive estes alunos a aquisição de novos conhecimentos.

A partir de uma fala feita por uma participante da pesquisa, Camargo (2009) indica a importância do papel do professor no processo de aprendizagem dos alunos: tanto o modo com que se relaciona com eles quanto como ensina e domina o conteúdo ministrado são fundamentais para que os alunos consigam superar dificuldades relacionados à aprendizagem.

Dell'Aglio, Libório e Yunes (2005, apud CAMARGO, 2009) também afirmam que “as atitudes dos professores, suas disposições de incentivo, concepções implícitas de desenvolvimento humano e práticas sociais e educativas podem definir positivamente, ou não, o processo de ensino-aprendizagem da maioria dos alunos” (p. 118). E completam dizendo que os fatores mencionados anteriormente são os que realmente caracterizam as escolas enquanto instituições sociais, e são ainda mais relevantes que condições físicas, estruturais, materiais e qualidade dos recursos.

Dell'Aglio, Libório e Yunes (2005, apud CAMARGO, 2009) destacam a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem na passagem abaixo:

quando se referem a ele enquanto um "outro significativo" para o desenvolvimento de um indivíduo com possibilidades de usar seus processos de resiliência, ou seja, a forma como o professor atua nesse processo reflete de maneira significativa na construção da auto-percepção do aluno com relação à suas capacidades (p. 123)

Camargo (2009), ao adotar “As sete tensões” propostas por Ungar, percebeu que em duas escolas estudadas, os alunos procuraram diversas formas para se movimentarem na tensão “Relacionamentos”. Os alunos citaram dificuldades como: entender a linguagem do professor, variação da didática, respeito e compreensão às suas dificuldades, troca de professores, critérios para inclusão do aluno nas aulas de reforço. E também dificuldades relacionadas aos próprios alunos, tais como indisciplina, bagunça, conversas na sala de aula e o desrespeito com os professores.

Camargo (2009) lembra-nos que é essencial considerar que o professor também é sujeito fruto de sua história e cultura e, por isso, “boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 216). Logo, os professores também podem estar expostos a situações de risco, ao perceberem os sintomas do “mal estar docente” que é extremamente prejudicial à formação de sua identidade profissional.

Junior (2009) percebeu que estas professoras de sucesso não atuam apenas no ambiente escolar, mas também estão presentes em outros espaços, como a vida social e a política da comunidade. Nesta pesquisa, as professoras estavam envolvidas em associações rurais, atividades da igreja, pastorais da saúde, da criança e da juventude, em campanhas solidárias. Segundo Borges (2004 apud JUNIOR, 2009), estas manifestações “influenciam na forma da professora encarar a Educação, através de seu efeito libertador, sobre as pessoas que podem acessá-la” (p. 132).

Segundo Junior (2009), o modo como as professoras se relacionam com alunos, família e comunidade propiciam uma aproximação e uma acolhida dos alunos e da família pela escola, acompanhamento da vida escolar dos alunos pelos pais, reuniões periódicas, acompanhamento do desenvolvimento da classe, avaliação da aprendizagem. E, por outro lado, estas professoras são acolhidas pela comunidade, ao participar de outros espaços, como associações para debater sobre os problemas sociais referentes à comunidade rural. O autor afirma que

A relação de proximidade propicia às professoras, um espaço social para que as mesmas produzam saberes e ações práticas, que trazem um compromisso com o meio social rural, uma *direção política e pedagógica para planejar sua ação de intervenção*, junto a esta realidade. O trabalho educativo da escola fundamental rural assume sentido e direção, quando as professoras transpõem

o saber teórico para a realidade vivida, produzindo conhecimento, desejo, emoção e trabalho diferente. (p. 189)

Em relação aos saberes de ensino, as professoras destacam a importância de uma supervisão ativa em sala de aula, autoridade do docente e disposição física da sala de aula. Além disso, as professoras fazem adaptação de material impresso e de saber didático-pedagógico direcionados para aquela comunidade a fim de garantir a aprendizagem. Em relação à gestão de conteúdos, as professoras revelam a importância da intenção, ao planejar as ações didáticas, buscam sempre utilizar a consciência crítica ao interrogar os conteúdos, o contexto e não se alienar.

Para realizarem uma sequência didática, segundo Junior (2009), as professoras utilizam estratégias regadas de saberes éticos e políticos que criam diversas situações em que é possível contextualizar e problematizar diversos conteúdos. Esta postura aguça a curiosidade dos alunos, conduzindo-os a questionar, compreender e relacionar o conteúdo com a sua realidade. Logo, as professoras mobilizam ações para cada situação de ensino contextualizada, para que a aprendizagem tenha significado e para incentivar o aluno a pensar e agir com autonomia.

Na obra de Vargas (2009), em que o autor faz uma revisão bibliográfica sobre a resiliência desenvolvida através das adversidades do ambiente escolar, a relação de confiança e amizade entre educador e educando é importante para o desenvolvimento do aluno. O autor destaca que o papel do professor ultrapassa a mera transmissão do conhecimento, podendo auxiliar a criança/adolescente a superar os desafios da vida, contribuindo para questões mais amplas e auxiliando o aluno para a construção da própria identidade.

Outro importante papel do professor destacado por Vargas (2009) é a transferência de competências para outros contextos/meios:

Se o objetivo do educador é ensinar valores por meio de adversidades escolares, faz-se necessário discutir como esses valores se transferem para outros ambientes ou outras situações. Percebemos, assim, que o professor tem papel destacado, no sentido de estabelecer diálogos acerca de tal transferência. (p.114)

Logo, para Vargas (2009), o professor pode promover fatores de resiliência em adolescentes, na escola. Grotberg (2005, apud VARGAS, 2009) descreve algumas categorias sobre fatores de resiliência e destaca duas que estão diretamente relacionadas ao professor: “(1) “eu tenho” pessoas que me mostram, por meio de sua conduta, a maneira correta de proceder,

peças que querem que eu aprenda a me desenvolver sozinho; e (2) “eu posso” encontrar alguém que me ajude quando necessito.” (p. 114). Se o aluno tem um professor que se encaixa nestas duas categorias, ele tem um professor que promove fatores de resiliência.

Por fim, Vargas (2009) conclui que as adversidades do contexto escolar, tais como mudanças de ambiente, dificuldade de relacionamento, amizades e inimizades, interações com membros da instituição, provas e avaliações, resultados e notas, entre outras situações, tornam o ambiente excelente para o desenvolvimento da resiliência. Pois, para o autor, a resiliência “é adquirida pela educação e pela experiência das dificuldades ultrapassadas, desenvolvendo-se a partir das relações que a criança estabelece com o meio” (PEREIRA, 2001 apud VARGAS, 2009).

Scriptori e Junior (2010), que pesquisaram sobre preconceito e discriminação em ambientes escolares (principalmente afrodescendentes) como fator de violência e a atuação do docente como promotor de resiliência na escola, destacam falas de um sujeito que foi acolhido por alguns professores que proporcionaram a superação da condição que o sujeito vivia e promoveram seu desenvolvimento escolar exitoso. Este sujeito diz que havia passado por algumas instituições que se constituíram como fatores adversos para o seu desenvolvimento, entretanto, adaptou-se positivamente, ou seja, conseguiu tirar proveito de todas essas dificuldades, a partir do auxílio de alguns professores. Além disso, este indivíduo conseguiu auxiliar seus irmãos, que se encontravam em instituições para menores. Hoje, este sujeito apresenta condições socioeconômicas estáveis, procura aperfeiçoar-se profissionalmente, é extremamente crítico e autônomo, valoriza as relações familiares e deseja evoluir academicamente.

De acordo com Scriptori e Júnior (2010), foi possível afirmar, conforme o discurso do pesquisado, que as ações dos educadores influenciaram o sujeito na tomada de decisões. E concluem “promover intencionalmente ações positivas deve passar a ser objeto de reflexão docente na busca pela promoção do sucesso escolar de crianças prejudicadas por violência e/ou outras adversidades”. (p. 443).

Scriptori e Júnior (2010) destacam que o professor pode transformar a sala de aula em um ambiente promotor de resiliência: promovendo fatores de proteção e diminuindo os fatores de risco, além disso, o professor pode incitar o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos. Neste sentido, os autores defendem a presença dos estudos de resiliência no currículo escolar dos cursos de formação de professores, questão que já foi levada para discussão pelos autores no “V Congresso Luso-Brasileiro de Questões Curriculares”.

Por fim, Scriptori e Júnior (2010) concluem que é necessária a reformulação dos princípios da formação docente, para que o educador possa promover a “diversidade em ambiente escolar, despindo-se dos preconceitos moldados pela nossa formação sociocultural eurocêntrica e fazendo uso de mecanismos, como a capacidade de resiliência, para a promoção do sucesso escolar de sujeitos prejudicados”. (p. 444).

Rutter et al. (1979, apud LIBÓRIO, 2011), ao investigar o ambiente escolar, concluíram que a organização, a estrutura física, as condições materiais, o número e a qualidade de recursos são pouco relevantes no sucesso escolar dos alunos. O que influencia grande parte do sucesso acadêmico é a qualidade das relações interpessoais estabelecidas no interior das escolas. Camargo (2009, apud LIBÓRIO, 2009) também constatou que as atitudes dos professores em relação ao incentivo à aprendizagem e às práticas educativas influenciam consideravelmente o processo de ensino e aprendizagem da maior parte dos estudantes.

De acordo com a pesquisa feita por Libório et al. (2011), os participantes manifestaram nível baixo de insatisfação com a escola, sendo assim, a escola é considerada como um fator de proteção. 61,3% de meninas e 54,5% de meninos afirmaram que gosta da maioria dos seus professores. Outro fator que confirma estes dados é que a maioria dos alunos pretende continuar na mesma escola em que estudam e também falaram da necessidade de continuar os estudos para realizar seus sonhos e planos, eles demonstram expectativa de futuro melhor através dos estudos.

Mesmo que a escola tenha recebido importantes indicadores de proteção, alguns participantes da pesquisa relataram a escola como indicador de risco, principalmente ao se referirem à qualidade das relações de confiança estabelecidas entre alunos e profissionais da escola e à dificuldade de acreditar que estes profissionais podem ajudá-los, em caso de dificuldade. Esta afirmação foi confirmada a partir do seguinte dado: um quinto dos alunos entrevistados discordou das afirmativas: “Confia na maioria dos professores” e “Pode contar com professores e equipe escolar (orientador ou coordenador).

Com a pesquisa, Libório et al. (2011) constataram que a resiliência é construída por

intermédio das inter-relações do indivíduo com seu contexto e com a sua comunidade, sendo a escola um lugar possível para esse processo, especialmente a partir do papel dos professores, que são os agentes educativos que convivem uma maior parte do tempo com os alunos. (p.133).

Logo, Libório et al. (2011) concluem que a escola consegue preparar os alunos para enfrentar adversidades, através de relações interpessoais positivas entre profissionais da

educação e entre pares, pois possibilita apoio social, emocional e informações, ajudando na manutenção da autoestima, autoeficácia e relações de apego que promovem resiliência e saúde.

A relação entre alunos e professores encontra-se fragilizada, ao observar os dados obtidos por Pessoa (2011), junto a adolescentes em situação de violência sexual, em que apenas 32,3% declararam gostar da maioria dos professores, enquanto 41,9% “mais ou menos e 25,8% apontaram que não gostam da maioria dos professores. Se comparado às perguntas referentes aos amigos da escola, as relações entre pares parecem ser mais significativas que os próprios professores. Outro dado alarmante é que 35,5% dos adolescentes declararam que não podem contar com a equipe escolar (diretores, coordenadores e funcionários) e 48,4% dizem que não podem confiar na maioria dos seus professores. Os diretores também foram avaliados negativamente pelos adolescentes neste estudo.

Pessoa (2011) revela que o fato dos adolescentes apontarem enfaticamente que não podem contar com os professores quando têm algum problema pessoal está ligado à dissociação entre escola e vida. Ou seja, se tenho algum problema pessoal, preciso de ajuda de outras pessoas, e não do professor. Apenas uma adolescente apontou uma de suas professoras como alguém confiável. Para o autor, este dado é alarmante, pois a escola é idealizada como um espaço capaz de minimizar ou reparar os impactos de grandes adversidades vivenciadas pelos adolescentes. Pessoa (2011) considera o professor como o profissional capaz de ocupar um espaço protetivo ao assumir um papel que ultrapassa o conteúdo programático e que salienta práticas de formação humana, ou seja, “se preocupa com a dimensão curricular mas também prima por relações afetuosas que sejam significativas” (p. 71).

Para Antunes (2007, apud FAJARDO et al., 2010; FAJARDO, 2012), cabe ao professor instigar a curiosidade, ajudar no processo de autoconhecimento e automotivação do estudante, estimular relações interpessoais saudáveis e ser especialista na administração do tempo.

Fajardo et al. (2013), que fizeram uma revisão crítica sobre resiliência e educação, entendem que os professores, numa linha mais interacionista simbólica que embasa perspectivas sociológicas e pedagógicas, devem atuar como promotores de resiliência para si e para os alunos, tanto nas relações de grupo quanto no ambiente institucional.

Os autores destacam uma relação importante entre fatores de proteção e aumento da resiliência, ao ressaltar a importância do professor e das condições familiares favoráveis para a formação de jovens bem sucedidos na escola. Para Antunes (2003 apud FAJARDO et al., 2013), o professor deve assumir

o papel de instigador de curiosidades, de ajudante no processo de autoconhecimento e de automotivação do estudante, de estimulador de relações interpessoais saudáveis e de especialista na administração do tempo. Ou seja, tal leitura nos encaminha a uma perspectiva construtivista no âmbito das relações de ensino e aprendizagem, e também para as trocas sociais no âmbito humano. (p. 220)

Segundo Garcia (2013), a literatura aponta a importância dos educadores nas vidas de seus alunos, e que os professores precisam criar um ambiente de compreensão e confiança, pois favorecem o rendimento escolar e o desenvolvimento dos estudantes como pessoas. E conclui que o processo de ensino-aprendizagem oportuniza o protagonismo dos estudantes nas atividades desenvolvidas, ao serem envolvidos pelo sentimento de afeto, confiança em aprender que facilita a superação das dificuldades.

Para Fajardo et al. (2010, apud GARCIA, 2013), a resiliência pode ser desenvolvida e promovida pelo professor a partir da escolarização ao enriquecer o vínculo entre os indivíduos, ao determinar limites claros, com a transmissão de afeto e apoio, e por fim, a criação de oportunidades de participação significativa. A junção das ações pontuadas anteriormente produz um maior compromisso social da escola e cria uma concepção positiva dos alunos sobre si mesmos.

4.2.2 – A RESILIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Castro (2002) traz a definição de resiliência de acordo com Grotberg (1995) como “a capacidade universal que permite a uma pessoa, grupo ou comunidade prevenir, minimizar ou dominar os efeitos nocivos da adversidade”. Ao transpor o tema resiliência para a área de educação, o autor concorda com a afirmação feita por Tavares (1997), ao dizer que as competências desenvolvidas permitem que os professores sejam capazes de prevenir, dominar ou enfrentar as adversidades de modo desafiador, ao reunir condições fundamentais para a superação.

A autora afirma ser necessário que as instituições formadoras revejam as condições de preparação profissional, para que o conhecimento acadêmico seja algo produtivo e significativo para os futuros docentes e que auxilie a lidar com incertezas, ambiguidades e imprevisibilidade das situações educativas com sucesso, e até estimular capacidade de

resiliência nestes profissionais. Castro (2002) realizou um estudo que tinha como objetivo investigar fatores que facilitavam ou dificultavam a ação pedagógica de professores iniciantes. E concluiu que

Os imprevistos e as mudanças provocam situações de desequilíbrio que exigem novas adaptações. Assim procederam os novos profissionais, componentes desse grupo observado, ao defrontarem-se com situações problemáticas, procurando modifica-las, sempre que necessário, por melhor adequar-se a elas. Por isso, demonstram-se afetivamente sensíveis aos possíveis obstáculos e resistências a tal intervenção. Recorrem em caso de extrema urgência aos profissionais mais experientes ou até mesmo aos seus familiares, revelando-se flexíveis e abertos aos circuitos de interação no cenário complexo da prática. Pouco a pouco, envolvem-se no processo dialético de aprendizagem, ansiosos por descobrir estratégias de análise para compreenderem, construir e reconstruir a sua prática. (p.123)

De acordo com Pereira (2005), a insegurança e a ameaça do desemprego fazem com que os professores continuem na profissão, apesar do mal-estar que a profissão lhes oferece: trabalho mal remunerado, pouco reconhecida e desgastante. Para lidar com todas estas adversidades, muitas vezes, os professores se armam, se protegem sob um escudo que impede de sentirem dor e também de sentirem prazer. E esta terrível solução acaba causando estragos na educação e na vida pessoal do professor.

Para Pereira (2005), o desgaste que acontece nas diversas relações estabelecidas na escola, tais como relação professor-aluno, professor-colegas de trabalho, professor-gestor, e professor-própria família, acaba por esgotar as forças do educador, dos seus sonhos e torna-o uma pessoa amarga e estressada. Todas as pessoas ao redor do sujeito que está desgastado são afetadas negativamente e, logo, o professor se vê numa roda de crises, em que uma dificuldade afeta a outra e cria-se uma rede de crises no trabalho, na família, nas relações, na sociedade.

Pereira (2005) baseou-se na teoria de Reich para desenvolver sua pesquisa. A autora cita que

Segundo Reich, a dinâmica sexual tem forte influência neste processo. Se não encontramos espaço em nossas vidas para a satisfação sexual, dificilmente sentiremos prazer no contato social com o outro. A energia sexual movimentada as relações humanas. É a energia sexual que nos impulsiona, que nos leva a buscar soluções para as nossas dificuldades, sejam elas materiais ou emocionais: “O prazer de viver e o prazer do orgasmo são idênticos” (REICH, 1995, p.143). (p. 70)

A autora explica que, para o reichianos, a doença é um mecanismo de defesa do sujeito para continuar vivo. Trata-se de um alerta de que algo não está certo, a doença aparece para o corpo não morrer. Pereira (2005) ressalta que o corpo fala e que no momento em que adoece, é sinal de esgotamento e cansaço. É importante dar um tempo para que o corpo possa recuperar-se, pois, segundo a pesquisadora, pessoas que passam por sofrimentos contínuos e que não se permitem descansar têm mais probabilidade de serem vítimas fatais de distúrbios físicos, mentais ou emocionais.

De acordo com os dados obtidos na pesquisa de Pereira (2005), notamos a necessidade de o professor estar bem emocionalmente, para garantir que a escola seja um espaço de aprendizagem. Segundo Reich (1988 apud PEREIRA, 2005), o bem estar implica num bom fluxo de energia, que é fundamental para desenvolver a criatividade e o pensar consciente.

Em uma pesquisa desenvolvida por Codo (2002 apud PEREIRA, 2005), o pesquisador concluiu que quase metade dos trabalhadores que participaram do estudo (48%) apresentavam sintomas de *burnout*, tais como frieza perante os alunos, não sentir necessidade de interagir com o outro, trocar e crescer em uma relação, percebe-se que o educador está no limite de suas forças. As vítimas do *burnout* sofrem com a falta de retorno do carinho, falta de rede de apoio social e de reconhecimento.

Entretanto, na pesquisa desenvolvida por Pereira (2005), a autora considera não ter encontrado nos sujeitos a síndrome do *burnout*, pois os professores recebem o carinho dos alunos em processo de alfabetização; as escolas possibilitam vínculo afetivo entre os educadores; os educadores sentem-se apoiados e reconhecidos pelos colegas e pela gestão escolar; e a coordenação demonstra preocupação com o bem-estar dos professores.

Ainda que Pereira (2005) tenha encontrado dados que divergem da pesquisa desenvolvida por Codo (2002), a autora ressalta que em sua pesquisa o número de participantes foi restrito e que a autora procurou mergulhar na vida particular de cada sujeito e, por este motivo, Pereira (2005) reconhece que não está questionando os dados obtidos por Codo (2002), mas expressa a necessidade de mais estudos e pesquisas nesta área.

Pereira (2005) expressa a necessidade de cuidar do equilíbrio emocional dos educadores, da saúde emocional e destaca que a escola seja um ambiente excelente e único para desenvolver educadores saudáveis mas, para que isso ocorra, é necessária a criação de uma rede de apoio aos educadores. A autora também discute que a sociedade coloca sobre as costas dos professores uma grande exigência e muitas responsabilidades, entretanto, não oferece meios concretos e suporte para que mudanças efetivas aconteçam no cenário educacional.

Pereira (2005) considera importante o estudo sobre a resiliência dos educadores para promover um fortalecimento e a superação da síndrome do *burnout* na educação, para renovar as energias e buscar soluções dos problemas apresentados no dia-a-dia e para o seu fortalecimento emocional.

A autora finaliza seu trabalho, destacando a importância de um corpo saudável que apresente um livre fluxo energético, para que seja capaz de enfrentar o estresse, o cansaço e as diárias adversidades. O corpo precisa ter trabalhado para obter mais vitalidade. Para a pesquisadora, alunos saudáveis são reflexos de professores saudáveis.

Barbosa (2006), ao aplicar o RQTest em 110 professores, obteve maior número de aspectos negativos que aspectos positivos e destaca a necessidade de buscar diretrizes para estabelecimento de políticas públicas com o objetivo de aumentar condutas resilientes nos professores e obter resultados resilientes. O RQtest é apresentado no livro “The Resilience Factor: 7 Essential Skill for Overcoming Life’s Inevitable Obstacles” de Karen Reivich e Andrew Shatté (2002), e é organizado para mensurar sete fatores constitutivos (administração das emoções; controle dos impulsos; otimismo com a vida; análise de ambiente; empatia; auto eficácia; alcançar pessoas). Segundo Barbosa (2006), o RQtest funciona da seguinte maneira: “Para cada Fator Constitutivo, foi elaborado 8 itens que mensuram cada um desses Fatores. Sendo que dentre esses 8 itens, 4 deles abarcam o “Aspecto negativo” e os outros 4 itens, abordam o Aspecto Positivo de cada Fator Constitutivo”. (p. 49).

Barbosa (2006) ressalta que, se houver fortalecimento nos índices de resiliência dos professores, conseqüentemente, os alunos também desenvolverão condutas resilientes. Entretanto, o pesquisador ressalva que este resultado pode ser apenas uma característica deste grupo de professores e que, se este teste for aplicado em mais participantes, o resultado poderá ser outro.

Barbosa (2006) também fez uma longa revisão de literatura e resumiu os principais fatores de proteção relacionados à Educação e nomeou-os de fatores educacionais:

- “Escolas com parcerias com os pais; Professores resilientes e Currículo amplo”;
- “Professores respeitosos quanto ao aluno ser aprendiz; Professores vistos como levando a sério o ensinar; Professor ouvir sem ser invasivo e Professores com interesse nas vidas de seus alunos”.
- “Professores que ensinam habilidades para a vida; Professores que enriquecem os laços sociais da cooperação, da resolução de conflitos, da comunicação, da resistência e assertividade, da tomada de decisões e do gerenciamento do stress; Professores que organizam claras e

consistentes fronteiras comportamentais e sociais e Professores que provém suporte e cuidado social”.

- Ao ambiente escolar, “fortes modelos sociais e amigos apoiadores”
- “boa auto estima para a melhora do desempenho educacional” (p. 39)

Patterson et al. (2004, apud Assis et al., 2006) destacam que, para professores, alguns estudiosos sugerem: “a) Estímulo a valores que os apoiem na tomada de decisões; b) desenvolvimento continuado em forma de capacitação, mesmo fora do sistema educacional; c) Estímulo à capacidade de liderança e monitoramento; d) Habilidade de assumir responsabilidades e resolver problemas” (p.118).

Timm (2008), que pesquisou resiliência relacionada ao mal-estar docente, destaca que o mal-estar presente nos dias atuais afeta o professor tanto no exercício do seu magistério quanto na sua vida privada.

Segundo o autor, este mal-estar é causado pelo excesso de cobranças atribuídas ao professor: espera-se que este profissional solucione falhas de outras instituições; o professor tem que lidar com a invasão do mundo exterior na escola, através dos novos meios de informação e comunicação; é necessário que o professor compreenda o atual contexto para ouvir os jovens e ser ouvido por eles; despertar o gosto pelo aprender; lidar com jovens mais bem informados e explicar que informação não é conhecimento, e conhecimento exige esforço, dedicação, atenção e rigor. Nesta situação, o professor se sente isolado, não só por exercer uma atividade individual, mas em razão das grandes expectativas geradas pelo ensino e pelas críticas, muitas vezes injustas, de que é alvo.

Ao abordar a questão de o professor investir em si mesmo e como fazê-lo, Timm (2008) mostra que investir em si não pode ser reduzido apenas a estratégias de *coping* para lidar com situações adversas. O autor acredita que é necessário mais do que isso. Segundo o autor,

Investir em si mesmo, na perspectiva que acreditamos ser importante para lidar adequadamente com a condição do mal-estar na docência, implica reflexão, aqui entendida como a possibilidade que o pensamento tem de objetivar-se a si próprio, isto é, de flexionar suas certezas, suas convicções, revirando-se pelo avesso em busca de seus fundamentos. Isto deve ser compreendido na perspectiva de Mosquera (1979, p. 251) quando nos lembra de que “a reflexão que o homem faz a respeito de sua pessoa indica sua capacidade de crescimento e opção no mundo”. (TIMM, 2008, p.42)

Timm (2008) frisa que resiliência é entendida, em seu trabalho, não como a capacidade de voltar ao estado original, de forma ilesa. Pois, para o autor, é difícil aceitar a

ideia de voltar a ser como era antes. Se a tensão existiu, logo deixou marcas, e destaca que o fato de superar não significa que a pessoa já fez uma reelaboração de si.

Em relação ao cuidado de si, Timm (2008) faz referência a Michel Foucault, autor que pensou na questão do cuidado de si, numa perspectiva de estética da existência.

“Foucault propõe uma nova ética: não a ética da transgressão, mas a ética do constante descompromisso com formas constituídas de experiência, de libertação pessoal para a invenção de novas formas de vida”. É por aqui que deve ser entendida a sua provocação ao indagar por que “não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida?” (RABINOW e DREYFUS, 1995, p. 261). Isto é, em algo original, singular, ética e esteticamente bem trabalhada por uma educação de si que envolve cuidados para consigo, isto é, toda uma ocupação própria consigo mesmo. Uma vida em que nos auto-trabalhamos cotidianamente em questões que vão desde nossa auto-imagem e nossa autoestima até o sentido que damos ao conceito de autorealização. Isto vale também para o professor. (p. 43).

Logo, a resiliência pode ser trabalhada, na perspectiva do cuidado de si, pelo professor no exercício de sua autoeducação para a resiliência: “conjugando entre si, dimensionando reflexivamente no projeto existencial de estilização da própria vida, os conceitos de auto-imagem e de autoestima” (p.44).

Mosquera e Stobäus (2006, apud TIMM, 2008) explicam que a autoimagem é a base para a autoestima, e reside no

conhecimento individual de si mesmo e no desenvolvimento das próprias potencialidades, na percepção dos sentimentos, atitudes e idéias que se referem à dinâmica pessoal. [...] a auto-estima faz parte de um processo de identidade que leva ao conhecimento próprio, à valorização de possibilidades, à confiança na superação e à tentativa de autoatualizar-se e auto-realizar-se. (TIMM, 2008, p. 44)

Segundo Timm (2008), a nossa resiliência pode ser aumentada ou diminuída em função das circunstâncias contextuais mas, principalmente, a resiliência é afetada pela qualidade da forma pela qual nos inventamos a nós mesmos, todos os dias em nossa vida prática. “Pela forma como criamos e recriamos, cotidianamente nossa imagem própria e nosso gosto pelo que somos e fazemos conosco na docência de nós mesmos”. (p.44).

Segundo Junior (2009), a resiliência em professores ocorre quando há valorização, pelo próprio educador, da importância de articular diversos interesses envolvidos no seu contexto de atuação

em direção a uma atitude dialógica, criticamente ética e flexível, participativa e colaborativa, que permitem tomadas de decisão, reflexão sobre elas, construção de conhecimento docente, investigações e ao mesmo tempo, crie o ambiente de suporte afetivo e emocional necessário, para se trabalhar com pessoas aprendentes. (p. 109)

Ao citar os saberes presentes nas cinco professoras de sucesso selecionadas na pesquisa, Junior (2009) destaca a capacidade de interagir com a comunidade escolar, o saber relacional ou atitudinal, ao estabelecer relações com os alunos para garantir aprendizagens significativas. Além disso, o saber relacional-atitudinal também está interligado aos valores e saberes aprendidos na família e que também estão presentes nos professores, ao planejar e organizar a ação docente.

De acordo com Silva, Alves e Motta (2005, apud FAJARDO et al., 2010) existem professores que têm maior resistência às adversidades encontradas na prática educativa, ao criar alternativas e soluções, responder as dificuldades, e recuperar-se das adversidades e, conseqüentemente, a diminuição do estresse. Segundo estes autores, “esses profissionais detêm características que fortalecem a resiliência”.

Segundo Henderson e Milstein (2005 apud FAJARDO et al.), é fundamental que a escola e a comunidade escolar utilizem todos os recursos possíveis para criar uma comunidade educativa inclusiva e resiliente. Os autores apontam seis passos que estimulam a construção de características próprias de um professor “resiliente”: “(1) enriquecer os vínculos; (2) determinar limites claros e fortes; (3) ensinar habilidades para a vida; (4) proporcionar afeto e apoio; (5) estabelecer e transmitir expectativas elevadas; (6) proporcionar oportunidades de participação significativa”. (FAJARDO, 2012; GARCIA, 2008)

Poletti e Dobbs (2007 apud FAJARDO et al., 2010) apontam que a atual literatura apresenta cinco características da resiliência que também podem ser atribuídas aos professores:

(1) comunicação, que representa a possibilidade de elo e troca com os outros; (2) capacidade de assumir a responsabilidade por sua própria vida; (3) consciência limpa, o que significa não ceder à culpabilização, aceitar responsabilidades, reconhecer erros e superá-los; (4) ter convicções sobre alguns valores essenciais que permitem avançar e suportar adversidades [...] “encontrar um sentido e um significado torna suportáveis muitas coisas, talvez até torne suportáveis todas as coisas”; (5) ter compaixão, o que permite estar envolvido pelo outro e colocar-se em seu lugar para compreendê-lo tão importante quanto a si mesmo. (p.765)

A partir das obras de Fajardo et al. (2010), Pacheco (2008) e Damasceno (2007) constataram que o professor deve se libertar das representações de escola e de educação, pois “pensar escola na sociedade contemporânea é pensar em reorientar o ser humano no mundo, é reconfigurar o espaço e o tempo de aprender e ensinar, é reelaborar a cultura pessoal e profissional”. (p.768).

Fajardo et al. (2010) destacam a crise da profissão docente no Brasil, que se arrasta há anos. A frustração que domina os profissionais da educação gera “desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante” (p. 769). Esta depreciação gera desconfiança dos próprios profissionais em relação às suas competências e à qualidade do trabalho exercido. A situação deste profissional tão importante na educação dificulta o trabalho de promoção de resiliência para os alunos.

Segundo Jesus (1998, apud RODRIGUES, 2011), o grau de mal-estar docente depende dos tipos de estratégias de *coping* usadas pelos professores para lidar e combater fontes de mal-estar. De acordo com os dados obtidos por Rodrigues (2011), a estratégia de evitar ou escapar são as mais utilizadas pelos professores brasileiros e argentinos, ou seja, afastam-se dos problemas e de situações de conflito. Outra estratégia bastante usada pelos participantes é a gestão de sintomas, que consiste em ocupar o tempo livre com atividades não vinculadas a vida profissional, por exemplo, prática de esportes, atividades de relaxamento, reunião com amigos e familiares.

As estratégias menos utilizadas pelos professores, segundo Rodrigues (2011), são de confronto ou de controle, que consistem em “uma orientação do professor para a resolução do problema” (p. 106). Segundo a autora, os professores argentinos utilizam-se mais desta estratégia que os professores brasileiros, pois os professores argentinos são mais politizados, são mais envolvidos em mobilizações políticas, paralizações e greves. Em contrapartida, os professores brasileiros demonstram decepção frente ao sindicato da categoria, não participam de atos políticos em prol da melhoria de suas condições de trabalho, tentam resolver seus problemas na própria escola sem envolver o governo. Ou seja, os professores brasileiros estão desacreditados em relação aos representantes sindicais. As paralizações e as greves estão em quinto lugar das estratégias de *coping*, todos os professores argentinos participaram de mobilizações, paralizações e greves, enquanto nenhum dos professores brasileiros participa delas.

A sexta e última estratégia elencada pelos professores da pesquisa de Rodrigues (2011) foi a realização de terapia e autorreflexão. Segundo a autora, “Essa estratégia ajuda o

docente a identificar os fatores causadores de mal-estar para depois criar as estratégias para sua superação, constituindo seu bem-estar” (p. 106).

No trabalho de Rodrigues (2011), ao questionar o que é preciso para ter bem-estar, os professores indicaram necessidades que dependem mais de políticas públicas e governo. Em razão da sobrecarga de trabalho, os professores mencionaram a necessidade do docente cuidar de si mesmo, mais tempo para o lazer, para cuidar da saúde, dos estudos e da família. Outro, entre os aspectos mais mencionados pelos professores argentinos, foi a necessidade de melhoria do salário, os brasileiros mencionaram os baixos salários, mas não colocaram este aspecto como fator motivador.

A segunda questão enfatizada, tanto por professores brasileiros quanto por professores argentinos, foi o apoio dos pais e do governo aos docentes. Em terceiro lugar, aparece a necessidade de investimentos em recursos materiais, humanos e de formação continuada dos educadores. Os professores argentinos destacam mais a questão de recursos materiais, e a formação continuada foi destaque da fala dos professores brasileiros.

Em quarto lugar, aparecem as relações sociais na escola, os trabalhos coletivos e em equipe, harmonia e respeito no ambiente de trabalho. Segundo Rodrigues (2011), disputas, conflitos, competitividade, confronto no ambiente de trabalho levam ao mal-estar. Na quinta posição, aparecem o desejo pela docência e a motivação dos alunos, sendo que a primeira é mais destacada pelos brasileiros e a segunda pelos argentinos.

E, em sexto lugar, está a necessidade de diminuir o número de alunos por sala, para garantir a qualidade de ensino, este aspecto foi destacado tanto por brasileiros quanto por argentinos. Outro aspecto mencionado principalmente pelos professores argentinos é a necessidade de trabalhar apenas em um turno, para trazer bem estar social e profissional, pois há uma grande sobrecarga de trabalho, ao trabalhar em vários turnos e em diversas escolas, o que gera cansaço e esgotamento. E por fim, em sétimo lugar, os professores indicam que é preciso que o próprio professor tenha menos resistência às mudanças, mais autonomia no trabalho e trabalho preventivo para não adoecer.

Fajardo (2012), ao questionar os professores sobre o que tem ajudado a enfrentar os desafios, obteve como resposta da maioria: que se entregam ao trabalho para obter êxito do aluno, empenho no trabalho, assumir projetos da prefeitura para o aprendizado das crianças, desejo de tornar as crianças seres mais humanos e socializados, investindo em inovação e criatividade, não desistem frente a dificuldades, o feedback positivo ao final do ano e o reconhecimento de seus alunos, crença no poder de transformação da educação, envolvimento

e dedicação no trabalho, determinação de abraçar desafios que façam com que a criança aprenda no final.

Além disso, Fajardo (2012) destaca que um dos entrevistados pontua o apoio da família e da direção como fonte de energia para continuar. Os laços afetivos familiares oferecem suporte emocional em situações adversas e é um fator de proteção da infância, que é prolongada para a vida adulta.

Fajardo (2012), ao perguntar aos professores sobre o que os motiva a seguir adiante, teve como resposta algo direcionado à aprendizagem e ao crescimento do aluno, que mostra a importância que os professores dão para a contribuição do saber e a importância do seu papel como educador:

seu saber está ligado a uma situação de trabalho com o outro, ancorado numa tarefa complexa de ensinar no espaço da sala de aula, mas enraizado numa compreensão social. Num momento de transição, de turbulência em relação aos valores é urgente de transformar o mundo das escolas em um mundo onde caiba, também, a vida, a alegria de transformar sonhos, projetos e desafios em realização (TARDIF, 2011, CORTELLA, 2010, apud FAJARDO, 2012, p. 164).

Zacharias (2012) fez algumas comparações sobre os dados obtidos em sua pesquisa com os dados apresentados na pesquisa de Mendes, Dohms, Zacharias, Lettnin, Mosquera e Stobäus (2011), em relação ao que traz bem estar docente aos professores que participaram das pesquisas. Primeiramente, as duas pesquisas mostram que os profissionais gostam de lecionar e sentem que fizeram a opção certa pela carreira docente, não foi por falta de opção ou de oportunidades para escolher outra carreira profissional. O segundo fato é que ambas as pesquisas apresentaram que a profissão docente é vista como algo importante para a formação do ser humano e também para a sociedade, pois professores são modelos de identidade aos seus alunos e referência aos mesmos. Segundo Arantes (2003, apud ZACHARIAS, 2012) é necessário construir “uma escola em que os docentes tenham atitudes positivas, para que possam ter eficácia na sua ação pedagógica” (p. 115).

A terceira similaridade entre os dados das duas pesquisas é em relação ao reconhecimento e ao valor social atribuídos à profissão docente. Ela é valorizada pela aprendizagem e pelos resultados positivos alcançado pelos alunos, mas também pelo reconhecimento do trabalho pelos pais, alunos e comunidade escolar. A importância da afetividade também foi citada pelas duas pesquisas como fundamental para a ação pedagógica e para que o professor consiga alcançar os objetivos pretendidos em cada conteúdo ministrado.

Com a afetividade, a sala de aula torna-se um ambiente de confiança e de respeito. E por último, as duas pesquisas citam a importância que os professores exprimem em relação à formação continuada, de estarem sempre atualizados, melhorar o trabalho docente, não deixar que as aulas caíam na mesmice.

Ao finalizar seu estudo, Zacharias (2012) cita algumas intervenções para diminuir o mal-estar docente e promover o bem-estar docente, tais como a atuação do Estado para implementar mudanças no currículo das licenciaturas, melhorar as condições de trabalho dos docentes e uma educação integral que contemple aspectos cognitivos e afetivos dos sujeitos envolvidos. Para a família, a autora reitera a importância de resgatar os valores pautados em diálogo, respeito, afetividade e a participação ativa na vida escolar dos seus filhos. Em relação à gestão das escolas, é necessário criar um ambiente acolhedor aos educadores, incentivar o diálogo com a equipe escolar e construir normas da escola de forma coletiva com todos que compõem a equipe escolar. E por fim, a autora destaca que, além das intervenções descritas anteriormente, é necessário que o professor invista no seu bem-estar pessoal e profissional, que irá refletir diretamente na sua ação pedagógica.

Segundo Fajardo et al. (2013), para autores como Tavares (2001), Yunes (2001), Melillo, Ojeda e Rodrigues (2008), o profissional da educação deve ser formado e se autoformar para se “preservar psicologicamente, para reagir, para ordenar seu mundo, suas necessidades, suas prioridades, seus desejos e ações” (p.221). Esta formação seria a tradução de resiliência que, neste caso, é entendida como uma característica da personalidade que, quando ativada/desenvolvida, possibilita a superação do próprio sujeito, “superando também as pressões de seu mundo, não desconsiderando a abertura ao novo, à mudança, ao outro” (p. 221).

Fajardo et al. (2013) lembram novamente o contexto em que os professores se encontram atualmente: a era da globalização e da pós-modernidade, contexto em que o estresse laboral é bem maior do que as gerações passadas experimentaram. Groetberg (2006 apud FAJARDO et al. 2013) elenca algumas adversidades vividas pelos professores:

carga horária e atribuições excessivas, em que o trabalho real vai além do trabalho prescrito; pouco tempo de descanso; tarefas rotineiras de pouca importância; falta de uso das próprias capacidades criativas; escassa ou nenhuma autonomia; falta de participação nas decisões; falta de comunicação; falta de apoio de colegas e superiores; expectativas de trabalho incerto e/ou conflitivo, ou demasiadas responsabilidades; insegurança no trabalho; falta de oportunidade de crescimento, de progresso ou ascensão; más condições físicas, dificuldade para concentrar-se, mau humor. (p. 222).

4.3 RESILIÊNCIA E FAMÍLIA

Embora a categoria família não esteja ligada diretamente à resiliência e à educação, optamos por apresentar esta categoria, pois, nos estudos selecionados, havia muita menção à família que pode estar ligada à proteção ou ao risco, que podem influenciar na vida escolar do aluno.

4.3.1 FAMÍLIA COMO PROTEÇÃO

A pesquisa desenvolvida por Pesce et al. (2004), sobre risco e proteção de adolescentes de uma escola pública de São Gonçalo, revela que adolescentes com altos níveis de resiliência apresentam autoestima elevada; maior supervisão da família (adultos da família ou os pais sabem onde o adolescente está, onde vai, com quem está ao sair de casa); tem relacionamento bom com outras pessoas, tais como amigos e professores; têm maior apoio social (emocional, afetivo, informacional etc). Esta afirmação também é citada por Poletto e Koller (2008).

Assis et al. (2006) afirmam que a interação familiar é imprescindível para a construção do sentimento de afeto por si próprio, pois a autoestima é uma qualidade importante para a resiliência. Os autores confirmam que o afeto entre familiares associa-se à habilidade de superar dificuldades. Outras características também estão associadas ao bom relacionamento familiar, tais como “possuir auto-estima mais elevada, ter maior satisfação com a vida, ser mais supervisionado pelos pais e sentir-se mais apoiado emocional e afetivamente”. (p.70).

Barbosa (2006) fez uma revisão da literatura sobre os fatores de proteção ligados à família, resumiu e descreveu em sua pesquisa:

- “Identidade étnica; Senso de comunidade; Iniciativas de ajudadores; Aconselhamento; Regras claras; Harmonia no casal; Pais competentes emocionalmente; Reconhecimento dos talentos; Ler e conversar sobre valores e normas; Comunicação não verbal; Pais com autoridade e Comunicação clara”.

- “Controle de crenças; Calor familiar; Adequado uso da disciplina; Vínculo com colegas ajudadores orientados para uma conduta não marginal”.
- “Parentela presente no cotidiano e a presença de Cuidadores”.
- “Prover senso de pertencimento”
- “Forte habilidade para resolver problemas e Senso de propósito quanto ao futuro”. (p. 39)

Poletto e Koller (2008) destacam a fala de Hawley e Dehann (1996), em que os autores afirmam que

várias características estão relacionadas à resiliência, entre elas o vínculo positivo entre a criança e seus pais (ou cuidadores), a ausência de discórdia conjugal severa e o enfrentamento positivo de problemas. Famílias que apresentam coesão, aconchego, continência e estabilidade, nas quais as relações são permeadas por afeto, equilíbrio de poder, cuidados adequados, senso de pertencimento e disciplina consistente são mais propensas a ter membros saudáveis emocionalmente. (p. 411)

Para Garcia (2008), os pais que oferecem suporte e elogios aos filhos, promovem fatores de resiliência relacionados às fontes de apoio, baseados nas relações de confiança. Por outro lado, se os pais “se orientam mais pelo humor na hora de punir ou reforçar (punição inconsistente) e excesso de instruções, independente de seu cumprimento (monitoria negativa), pode-se pensar que as práticas educacionais da família não podem ser consideradas um fator de proteção para as crianças deste estudo” (p. 93).

De Antoni, Barone e Koller (2006, apud CAMARGO, 2009) constataram em sua pesquisa que a valorização dos estudos pela família de crianças e adolescentes é um aspecto positivo, principalmente em famílias com baixa renda, que veem na escola a única herança que poderão deixar para seus filhos: o estudo, para possibilitar uma melhoria de vida, futuramente. Segundo as autoras, a escola é vista como pertencente à rede de apoio da família e possui papel importante no desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, e completam que “o fato de os pais perceberem e elogiarem os talentos dos filhos é um indicador de proteção para eles, pois incrementa a auto-estima, reafirma o senso de pertencimento ao grupo e o sentimento de serem amados” (CAMARGO, 2009, p. 121).

Camargo (2009) destaca que as crianças e os adolescentes pesquisados expressaram a importância do apoio da família no desempenho escolar. Segundo a autora, o suporte da família, que é oferecido, associado ao suporte escolar reafirma o sentimento de pertencimento, comprometimento e responsabilidade dos jovens, que ultrapassa a preocupação consigo próprio

e se estende à comunidade. Este sentimento é expresso num participante que, apesar de não ter muito estímulo dos pais em relação aos estudos, menciona que o que o motiva a ir bem na escola é a oportunidade de ajudar os colegas e ser ajudado por eles, de dividir os materiais com os colegas, emprestar livros etc.

Magnabosco (2006, apud FAJARDO et al., 2010) indica que a boa atuação do professor junto com um ambiente familiar favorável tem ligações diretas com o melhor desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e estes demonstram maior poder de superação, promovendo resiliência. Afirmações como esta, em que a família é amplamente citada como a instituição que, junto à escola, está associada com a promoção de resiliência, estão presentes em obras como Peltz et al. (2010), Fajardo et al. (2013)

Segundo pesquisa desenvolvida por Castro e Libório (2010), os jovens declararam que confiam muito mais na família e nos amigos do que na comunidade e nos postos médicos, sendo que as instituições mais mal avaliadas pelos participantes da pesquisa foram polícia, justiça e governos executivos. 78,9% dos entrevistados declararam ter alto e médio grau de confiança no grupo familiar, logo, é possível observar que a família ainda continua sendo um importante referencial positivo para os jovens.

Peltz et al. (2010) destacam que no contexto escolar, a família junto com os amigos e os professores são importantes fatores de proteção.

Outro dado importante, apresentado por Pessoa (2011), foi que as famílias valorizam a escola e incentivam os adolescentes a frequentar a escola, e a participar de modo satisfatório. Segundo o autor, é necessário desconstruir posturas que classificam as famílias, principalmente de camadas mais pobres, como desestruturadas ou não-funcionais.

Chrispino e Gonçalves (2013), descrevem que em relação ao incentivo recebido das famílias para estudar, 87% dos meninos recebem o incentivo, contra 89,2% das meninas.

Murata (2013) cita a pesquisa de vários estudos que apontam a importância da qualidade das relações estabelecidas no ambiente familiar, da boa comunicação entre pais e filhos, dos recursos que o ambiente familiar pode oferecer, bem como o cuidado e o afeto dos familiares para o desenvolvimento psicossocial da criança e também para que ocorram processos de aprendizagem e escolarização. Logo, as relações do ambiente familiar podem tornar-se fatores de proteção e favorecer condutas resilientes.

Wright e Masten (2006, apud MURATA, 2013), citam alguns fatores protetores provenientes do ambiente familiar, tais como

ambiente familiar estável e favorável, baixo nível de discordância parental, estreita relação com cuidador responsivo, estilo parental autoritativo, relação entre irmãos positiva, ligações de apoio com membros da família estendida, pais envolvidos com a educação dos filhos, pais com qualidades individuais listadas como fatores protetivos para crianças, vantagens socioeconômicas, pais com educação pós-secundária, afiliação religiosa. (p. 30)

4.3.2 *FAMÍLIA COMO RISCO*

Sapienza e Pedromônico (2005) indicam algumas situações em que a família pode tornar-se um fator de risco para o indivíduo: violência familiar; desagregação familiar; crianças que têm pais com desordens afetivas, esquizofrenia, desordens antissociais, hiperatividade, déficit de atenção e isolamento; famílias mais pobres, pois os indivíduos têm mais chances de serem expostos às adversidades; famílias numerosas.

Na pesquisa que Assis et al. (2006) realizaram, as brigas e a separação dos pais influenciaram diretamente no desempenho escolar dos alunos de São Gonçalo. Por exemplo, aqueles que não vivenciaram separações ou briga entre os pais declararam ter bom desempenho em português e em matemática, e participação em sala de aula. Ao contrário, aqueles alunos que presenciaram brigas declararam que tinham desempenho ruim na escola e mau relacionamento com professores. Entretanto, acreditamos que a separação ou o divórcio dos pais nem sempre atua como indicador de risco. Em alguns casos, o divórcio atua como indicador de proteção e, por isso, repetimos e afirmamos que não é possível generalizar os casos.

Apesar do que Assis et al. (2006) afirmaram acima, as autoras não constataram relações entre brigas e separações familiares e comprometimento do potencial de resiliência, pois existem outros fatores que comprometem a capacidade de superação de problemas, além das adversidades. Um exemplo dado pelas autoras é o sentimento de desvalorização pessoal que por si só, pode afetar o potencial de resiliência pois “a violência psicológica costuma ser menor quando há mecanismos de proteção da criança e do adolescente”. (p.49).

O contexto familiar também pode ser indicador de risco se os pais utilizam práticas punitivas, violência física ou emocional para disciplinar e educar os filhos. Outra adversidade gravíssima é a violência sexual, e é ainda mais grave quando envolve figuras de afeto, tais como pais, irmãos ou outros familiares.

Segundo Garcia (2008), intervenções de ensino para promover resiliência podem ser favoráveis na relação professor-aluno. Mas no caso da pesquisa desenvolvida pela autora, as práticas parentais negativas demonstram que o problema tem início no meio familiar, e que a escola teria que fazer uma intervenção de caráter mais recuperativa, e não preventiva. Williams e Aiello (2004, apud GARCIA 2008) defendem o empoderamento das famílias em programas de intervenção precoce e recomendam programas de promoção de resiliência, além de grupos de orientação para pais sobre práticas educativas que promovam resiliência.

Ferreira e Maturano (2002 apud GARCIA, 2008) indicam que os ambientes familiares de crianças com baixo empenho escolar apresentavam problemas nas relações interpessoais e falhas parentais, tais como pouco suporte, práticas punitivas e modelos agressivos de adultos. As autoras também apontam que o grupo de alunos que tinham problemas de comportamento tinha maiores adversidades relacionadas às condutas parentais. Estes dados são semelhantes aos encontrados por Garcia (2008) em sua pesquisa.

Em seu estudo, Garcia (2008) constatou que, tanto na avaliação das crianças quanto no de seus familiares, um estilo parental de risco, ou seja, práticas parentais punitivas inconscientes, negligência, monitoria negativa, abuso físico, disciplina relaxada. Estas práticas neutralizavam ou eram mais frequentes que as práticas parentais positivas, tais como a monitoria positiva e o comportamento moral. Mesmo que a avaliação tenha indicado estilo parental de risco, 80% das crianças responderam afirmativamente que podem contar com seus familiares quando necessário e que não se sentiam desamparadas pelos familiares. Garcia (2008) destaca que este resultado não é necessariamente contraditório, pois se a criança é educada pelos seus pais de uma determinada forma, e esta forma também é praticada por outros pais, a criança imagina que este é o ideal.

Na pesquisa realizada por Scriptori e Junior (2010), os autores apresentam algumas falas dos participantes das pesquisas referente à família. O participante entrevistado menciona a família como risco, quando descreve a pobreza, o alcoolismo dos pais e a ausência da família como suporte.

Para Pessoa (2011), ainda que a maioria dos participantes tenha apontado a relação familiar como positiva, é possível observar que as relações parecem um pouco irregulares. O autor exemplifica demonstrando que 51,6% dos participantes ficam à vontade em casa, mas não pode ser ignorado que 35,5% responderam “mais ou menos” e 12,9% disseram que não se sentem à vontade em suas próprias casas. Além disso, o pesquisador aponta que nos itens sobre respeito mútuo entre os membros da família e sobre dar atenção ao que o adolescente fala,

apresentaram inconstância. Outro item refere-se ao fato de conversar com a família sobre seus próprios sentimentos, que apresentou nível baixo se comparado aos outros itens (16,2%).

Mesmo com estas respostas, a família é o espaço indicado como protetivo pelos adolescentes, ao obter-se que 61,3% são acolhidos com carinho em casa. Mas Pessoa (2011) destaca que a maioria dos participantes vivenciou violência sexual em suas próprias casas e, por isso, a casa pode não ser interpretada como um espaço de proteção. Embora os itens “o estudo é importante para mim” e “sinto que meus pais/ responsáveis tomam conta de mim atentamente” tenham apresentado bons índices, o item “eu sinto que meus pais / responsáveis sabem bastante coisas sobre mim” apresentou o menor índice, 45,2%.

Os relacionamentos familiares estão associados ao bem-estar psicológico. Segundo Murata (2013), a família é apontada como fundamental para saúde emocional, bem-estar psicológico e saúde mental de todos os membros. Entretanto, a família também pode ser um fator de risco, quando há castigos severos ou maus tratos, dificuldade no relacionamento, dificuldade de compreensão e problemas de comunicação entre os membros da família.

De acordo com os dados obtidos na pesquisa desenvolvida por Murata (2013), a instabilidade financeira da família e as relações parentais foram apontada como eventos potencialmente perturbadores. Outro fator destacado pela autora é o ambiente familiar, que pode ser um fator de proteção em alguns casos, e de risco em outros. O ambiente familiar que protege é aquele em que há predominância de práticas parentais positivas, tais como clima conjugal positivo, boa comunicação, regras e monitoria. Todavia, famílias que usam de práticas parentais negativas (punição corporal, comunicação negativa e clima conjugal negativo) são avaliadas como de risco.

Segundo Murata (2013), são necessários investimentos para promover mudanças de comportamento em direção a práticas parentais positivas, com o objetivo de promover resiliência familiar e, conseqüentemente, a resiliência da própria criança.

4.4 RESILIÊNCIA E PARES

Assis et al. (2006) afirmam que o relacionamento entre pares pode transformar a vida escolar do indivíduo em um “inferno”, se este não for aceito pelos colegas, principalmente quando sofre humilhações e agressões. Ou a escola pode tornar-se um “paraíso”, se o jovem for aceito pelos colegas.

Segundo a pesquisa feita por Amparo et al. (2008), ao discutir os fatores de proteção, os participantes citam a existência de amigos. 92,8% dos adolescentes entrevistados acreditam que os amigos devem dar apoio emocional e 88% dizem que também oferecem este tipo de apoio a seus amigos. Além disso, 96,1% dos adolescentes reconhecem que podem contar com os amigos para apoio social, apoio nas tarefas escolares e que estão dispostos a ajudar os amigos. Outro dado importante divulgado na pesquisa refere-se à maior incidência de amigos na escola (89,8%), seguidos de amigos no bairro (66,5%), da rua em que moram (66,5%) e 20,4% têm amigos virtuais pela internet. 80,1% dos adolescentes têm alguém que considera ser seu melhor amigo e este geralmente é uma pessoa do mesmo sexo em 65,5% dos casos.

Castro e Libório (2010) mostram que os amigos formam o segundo grupo que merece alto nível de confiança de acordo com os jovens: 74,6% dos participantes possuem vínculos significativos com os amigos, sendo 43,8% com alto grau de confiança, e 30,8% com média confiança.

Castro (2011) concluiu que a amizade entre pares auxilia no processo identitário e de pertencimento, que conseqüentemente fortalece formas resilientes de empatia e proteção que perpassam pelas relações estabelecidas no ambiente escolar.

Segundo Pessoa e Libório (2011), os amigos e a escola estão em segundo e terceiro lugar, em relação à confiança que os jovens têm nestes grupos. Para os autores, a escola poderia

rever práticas educativas, no sentido de desenvolver ações que sejam ainda mais favorecedoras dos vínculos de amizade, respeito e solidariedade entre os adolescentes e os jovens. Acredita-se que a escola possa fazer isso quando passa a olhar os conflitos interpessoais que surgem no seu interior e os trabalha, especialmente devido ao fato de que, pelo menos para uma parte dos participantes, as escolas e os amigos não representam “nenhuma” confiança”.
(p.190)

Na pesquisa desenvolvida por Pessoa (2011), ao serem questionados sobre a relação com os amigos da escola, 64,5% dos adolescentes pontuaram que gostam da maioria dos amigos, 22,6% “mais ou menos” e 12,9% não gostam. Mesmo que os participantes assinalaram gostar dos amigos da escola em número significativo, quando perguntados se confiam nos amigos da escola, o número cai para 25,8%, o que significa que gostar não significa necessariamente confiança, suporte ou apoio. Entretanto, os dados referentes aos amigos da escola concluem que o relacionamento entre pares é mais significativo que o relacionamento estabelecido entre os professores.

Chrispino e Gonçalves (2013), apresentam em sua pesquisa que, dos seus participantes de pesquisa, 45,1% dos meninos e 46,8% das meninas dizem confiar nos amigos da escola, e 72% dos meninos e 73,8% das meninas gostam da maioria dos seus amigos da escola.

Na pesquisa desenvolvida por Francisco (2013), apesar de Renata (nome fictício da participante) ter bom relacionamento com professores, funcionários, ter boas notas nas matérias escolares e compreender bem o conteúdo ensinado, e considerar boa a estrutura física da escola, ela tem pouquíssimos amigos e sofre *bullying*. Renta é excluída e perseguida socialmente por alunos que dizem não gostar dela, segundo o autor o motivo do *bullying* deve-se ao fato de a participante não se adequar financeiramente ao grupo. Para Renata, a única coisa ruim da escola é não ter amigos.

4.5 PARTICIPANTES DAS PESQUISAS NOS ESTUDOS DE RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Nesta categoria serão apresentados os participantes das pesquisas selecionadas neste estudo, para que seja possível fazer um panorama de quem são os sujeitos de pesquisa, ao abordar os temas resiliência e educação.

Dos 35 trabalhos analisados, 11 obras não têm participantes, por tratarem-se de estudos de cunho mais teórico, revisões bibliográficas e conceituais sobre resiliência. Estes trabalhos são: Tavares (2002); Castro (2002); Melillo (2005); Poletto e Koller (2008); Rachman (2008); Sousa (2008); Timm et al. (2008); Vargas (2009); Fajardo et al. (2010); Chrispino e Gonçalves (2013) e Fajardo et al. (2013).

Foi possível perceber que grande parte das pesquisas, que abordam o tema resiliência e educação, tem como participantes jovens e adolescentes, geralmente de escola pública e que frequentam o ensino fundamental ou o ensino médio. Pesquisas como Pesce et al. (2004); Bezerra (2005); Assis et al. (2006); Amparo et al. (2008); Garcia (2008); Sagaz (2008); Camargo (2009); Castro e Libório (2010); Peltz et al. (2010); Libório et al. (2011); Oliveira e Macedo (2011); Pessoa (2011); Pessoa e Libório (2011); Francisco (2013) são alguns exemplos. Dos 35 estudos selecionados, 14 têm participação de jovens e adolescentes que frequentam a escola.

Em outras pesquisas, tais como as de Pizarro (2006); Sagaz (2008); Garcia (2013), Castro (2011), Murata (2013) os participantes são crianças que cursam o primeiro ciclo do ensino fundamental.

Pesquisas como de Pizarro (2006); Scriptori e Junior (2010); Garcia (2008) e Murata (2013) incluem a família, pais ou cuidadores das crianças e adolescentes como participantes da pesquisa.

Há pesquisas que incluem profissionais da escola, tais como professores e gestores, como participantes de pesquisa que estão presentes em estudos como Pereira (2005); Barbosa (2006); Pizarro (2006); Sagaz (2008); Junior (2009); Castro (2011); Oliveira e Macedo (2011); Rodrigues (2011); Fajardo (2012); Zacharias (2012); Murata (2013). E outros profissionais, tais como conselheiros tutelares, presentes na pesquisa de Sagaz (2008).

A tabela abaixo traz um resumo dos participantes de cada pesquisa mencionada acima.

Tabela 5 – Participantes das pesquisas nos estudos de resiliência e educação

Literatura revisada	Participantes da pesquisa
TAVARES, José. A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, José (org.). (2002)	Sem participantes - Capítulo teórico
CASTRO, Maria A. C. D. de. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: TAVARES, José (org.). (2002)	Sem participantes - Capítulo teórico
PESCE, Renata P.; ASSIS, Simone G.; SANTOS, Nilton; OLIVEIRA, Raquel de V. C. de. (2004)	997 adolescentes escolares da rede pública de ensino de São Gonçalo/RJ com o objetivo de analisar resiliência com eventos de vida desfavoráveis e fatores de proteção
BEZERRA, Gilson de Medeiros. (2005)	No início, 36 alunos matriculados nos III e IV Ciclos do ensino fundamental (correspondente a 5ª e 6ª, e 7ª e 8ª séries respectivamente) do turno noturno do EJA, da Escola Municipal Professor Veríssimo de Melo em Natal. Mas ao fim da pesquisa, 20 participantes.
MELILLO, Aldo. Resiliência e educação. In: MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio N. S. et. al. (2005)	Sem participantes - Capítulo teórico
PEREIRA, Valéria R. T. (2005)	Inicial: 60 educadores

	Final: 9 educadoras (três professoras de 1ª série, duas professoras de pré-escola, uma vice-diretora, uma supervisora de Educação de Jovens e Adultos, uma orientadora de pré-escola, uma merendeira) com faixa etária entre 32 a 44 anos que trabalham em duas instituições municipais de alfabetização.
ASSIS, Simone G. de; PESCE, Renata P.; AVANCI, Joviana Q. (2006)	1923 alunos de 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e 1º e 2º anos do ensino médio de 38 escolas públicas e particulares do ano de 2003, sorteadas por amostragem
BARBOSA, George S. (2006)	110 professores do Ensino Fundamental de 4 escolas públicas
PIZARRO, Maria A. R. P. (2006)	73 professores 16 crianças de 0 a 12 anos de idade com diagnóstico de HIV confirmado 16 pais ou cuidadores das crianças selecionadas
AMPARO, Deise M. do; GALVÃO, Afonso C. T.; ALVES, Paola B.; BRASIL, Katia T.; KOLLER, Silvia H. (2008)	852 adolescentes e jovens, cursando o ensino médio em escolas públicas do Distrito Federal, com idade entre 13 e 27 anos para investigar os fatores sociais e pessoas que passam a servir de proteção para adolescentes em situação de risco
GARCIA, Silvana C. (2008)	107 crianças que frequentam o 3º e o 4º ano de uma escola estadual de ensino fundamental localizada em um bairro periférico de São Carlos –SP e 57 famílias destas crianças.
POLETTI, Michele; KOLLER, Sílvia H. (2008)	Pesquisa sem participantes - Revisão conceitual de fatores de risco e proteção
RACHMAN, Vivian C.B. (2008)	Pesquisa sem participantes - Revisão de literatura sobre resiliência na Educação e na Psicologia da Educação
SAGAZ, Valéria S. (2008)	6 pessoas integrantes do corpo técnico do Programa Sentinela (uma diretora, uma coordenadora, uma assistente social, duas educadoras e uma psicóloga); 13 integrantes das Escolas (sete pedagogas, duas diretoras, quatro professoras); 2 Conselheiros Tutelares; e 3 crianças e 3 adolescentes vítimas de abuso sexual.
SOUSA, Carolina S. (2008)	Pesquisa sem participantes - Revisão conceitual de educação para resiliência

TIMM, Edgar Z.; MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D. (2008)	Pesquisa sem participantes - Revisão conceitual sobre resiliência e mal-estar docente
CAMARGO, Luciene dos S. (2009)	1ª fase da pesquisa: 436 participantes de 14 a 18 anos, alunos de escolas públicas de Presidente Prudente. 2ª fase: 8 participantes de 14 a 18 anos, alunos de escolas públicas de Presidente Prudente - SP.
JUNIOR, Gentil M. (2009)	5 professoras de uma escola rural em Porteirinha – MG que gostavam de estudar, de ensinar, que tinham bom relacionamento com os alunos, família e com a comunidade, engajamento em projetos da comunidade, que contribuía nas reuniões pedagógicas, que faziam troca de experiências significativas no trabalho.
MAIA, Maria Eugênia de O. M. (2009)	767 alunos que estudavam numa escola da Região Administrativa de Samambaia no Distrito Federal e 25 profissionais, entre eles, professores, coordenadores, orientadores, diretores de escolas, alunos, pais de alunos, policiais do Batalhão Escolar e da Polícia Comunitária
VARGAS, Cláudio P. (2009)	Pesquisa sem participantes - Revisão bibliográfica sobre Resiliência e adversidades da escola
CASTRO, Bernardo M. de. LIBÓRIO, Renata M. C. (2010)	880 entrevistados, com idade entre 14 e 24 anos, em escolas públicas de Belo Horizonte (BH), todos caracterizados por situação de risco socioeconômico
FAJARDO, Indinalva N.; MINAYO, Maria C. de S.; MOREIRA, Carlos O. F. (2010)	Pesquisa sem participantes - Ensaio teórico/ revisão de literatura sobre resiliência na educação escolar
PELTZ, Lidiane; MORAES, Maria das Graças; CARLOTTO, Mary S. (2010)	140 alunos do ensino médio de uma escola estadual localizada na região metropolitana de Porto Alegre com o objetivo de avaliar a resiliência nestes estudantes.
SCRIPTORI, Carmen C.; JUNIOR, Jair F. B. (2010)	6 famílias afrodescendentes com o objetivo de refletir sobre os fatores que interferem na construção do sujeito, especificamente a promoção de resiliência no sujeito afrodescendente.
CASTRO, Paula Almeida de. (2011)	Grupo I: alunos e alunas dos anos iniciais (4 alunos)

	<p>Grupo II: Alunos e alunas do 6º ano do Ensino Fundamental, Professores, e outros membros da comunidade Escolar (38 alunos, 2 professoras e 2 gestores da escola)</p> <p>Grupo III: Alunas e alunos do 1º período do curso de Pedagogia da UERJ (20 alunos e 1 professora)</p>
LIBÓRIO, Renata M. C.; Coêlho, Angela E. L. e CASTRO, Bernardo M. de. Escola: risco ou proteção para adolescentes e adultos jovens?. In: DELL'AGLIO, Débora D.; KOLLER, Silvia H. (org.) (2011)	7482 adolescentes entre 12 e 24 anos estudantes de escolas públicas localizadas em bairros com índices de exclusão e vulnerabilidade social das cidades de Porto Alegre, campo Grande, Recife, São Paulo, Belo Horizonte, Brasília, Manaus, Arcos, Presidente Prudente e Maués.
OLIVEIRA, Francismara N. de.; MACEDO, Lino de. (2011)	30 alunos, 8 professores e um membro do núcleo de educação com objetivo de relacionar resiliência com dificuldade de aprendizagem escolar
PESSOA, Alex S. G. (2011)	<p>1ª etapa: 31 adolescentes de 12 a 18 anos de idade que frequentavam o Programa Sentinela do município de Presidente Prudente</p> <p>2ª etapa: 7 adolescentes de 12 a 18 anos de idade que frequentavam o Programa Sentinela do município de Presidente Prudente</p>
PESSOA, Alex S. G. e LIBÓRIO, Renata M. C. Nível de confiança de adolescentes e jovens em instituições e processos de resiliência. In: DELL'AGLIO, Débora D.; KOLLER, Silvia H. (org.) (2011)	7482 adolescentes entre 14 e 24 anos estudantes de escolas públicas expostos a situações de exclusão e vulnerabilidade social.
RODRIGUES, Lenira S. (2011)	<p>5 professores de Porto Alegre/ Brasil</p> <p>5 professores de La Plata/ Argentina</p>
FAJARDO, Indinalva N. (2012)	30 professores vinculados à 3ª Coordenadoria Regional de Educação (3ªCRE), pertencente à Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME), que fazem parte do projeto "Escolas do Amanhã".
ZACHARIAS, Jamile (2012)	22 professores da Educação Básica de escolas estaduais localizadas na área central de Porto Alegre
CHRISPINO, Alvaro; GONÇALVES, Daniel E. (2013)	Pesquisa sem participantes - Revisão bibliográfica sobre violência escolar e resiliência

FAJARDO, Indinalva N.; MINAYO, Maria C. de S.; MOREIRA, Carlos O. F. (2013)	Pesquisa sem participantes - Revisão crítica/bibliográfica sobre resiliência e educação
FRANCISCO, Marcos V. (2013)	Inicial: 36 adolescentes estudantes de uma escola pública de Presidente Prudente Final: 6 adolescentes
GARCIA, Natália R. (2013)	275 alunos entre 10 a 14 anos que frequentam do 5ª ao 9ª ano de uma escola pública de Monte Carmelo – MG
MURATA, Marília P. F. (2013)	60 alunos com necessidades educacionais especiais de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental (6 a 14 anos de idade) de Pontal do Paraná - PR 60 pais de alunos com necessidades educacionais especiais 42 professores que ministravam aulas para estes alunos com necessidades educacionais especiais na cidade de Pontal do Paraná - PR

Fonte: pesquisa de campo (2014 – 2016)

É possível notar que grande parte das pesquisas tem como participantes adolescentes e jovens, por outro lado, pouco se estuda crianças, professores, gestores e família. Estes participantes que acabamos de mencionar aparecem, na grande maioria, para que o pesquisador obtenha mais informações sobre o adolescente ou jovem. Além disso, é necessário incluir nos estudos de resiliência crianças e adolescentes com deficiência, pois a participação deste grupo em pesquisas ainda é escassa.

Acreditamos que os grupos de professores, gestores, funcionários da escola e família do aluno devem ser mais estudados e incluídos com mais frequência em pesquisas, pois como a própria literatura sobre resiliência revela, estes grupos têm impacto direto na promoção ou não de resiliência em crianças, jovens e adolescentes.

É notório que também há somente uma pesquisa desenvolvida em escola particular nos materiais selecionados para esta pesquisa e, por este motivo, acreditamos que é necessário que alunos, professores, gestores, família e funcionários de escolas particulares também tornem-se participantes de pesquisas sobre resiliência e educação, para que seja possível ter um panorama da educação, de modo geral. E a partir destes dados, traçar estratégias e ações para que a escola torne-se de fato protetora e promotora de resiliência para crianças e adolescentes.

4.6 METODOLOGIAS UTILIZADAS PARA PESQUISAS EM RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Como já dito anteriormente, no corpus que selecionamos para esta pesquisa, há muitos trabalhos do tipo bibliográfico, tais como revisões conceituais, revisões bibliográficas e ensaios teóricos. Ou seja, trata-se de trabalhos que utilizam outras pesquisas já feitas e publicadas com o objetivo de reunir informações sobre determinado tema e atualizar-se sobre como este tema está sendo pesquisado e discutido no âmbito acadêmico.

Em alguns estudos como o de Pesce et al. (2004), foram utilizadas escalas para medir alguns aspectos. Para medir resiliência, os autores usaram a Escala de Resiliência de Wagnild e Young (1993 - adaptada por Pesce, Assis, Avanci, Santos, Malaquias e Carvalhaes (2005), que mede níveis de adaptação psicossocial positiva, por meio de 25 itens descritos de forma positiva com resposta tipo Likert variando de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). Os escores da escala oscilam de 25 a 175 pontos, sendo que os valores altos indicam elevada resiliência.

Para medir eventos de vida relacionados a família e a comunidade, Pesce et al. (2004) utilizaram as Escalas de violência física (Straus, 1979) e as Escalas de violência psicológica (Pitzner & Drummond, 1997). Para medir fatores de proteção, os pesquisadores utilizaram a Escala de Apoio Social de Shebourne e Stewart (citado por Chor, Grip, Lopes & Farstein, 2001) e a Escala de Auto-Estima (Rosemberg, 1989).

Bezerra (2005), com objetivo de problematizar uma metodologia de trabalho que conduza os jovens em situação de vulnerabilidade a buscar outras conexões que os permitam enxergar essa condição e redimensionar suas expectativas de futuro, utilizou um método aberto e variado: pesquisa bibliográfica, recursos de vídeo (projeções de filmes, criação de vídeos), narrativas dos alunos, entrevistas com alunos e relatórios das aulas-oficinas ministradas pelo próprio pesquisador. Foram realizadas 10 oficinas: “O conhecimento de si”, “O Corpo e as suas múltiplas possibilidades”, “Reconhecendo o espaço”, “Piscina do amor – possibilidades e realidade”, “Temporalidade e projeto de vida”, “Redescobrimo os sentidos”, “Os sete princípios da complexidade”, “Construindo um roteiro”, “Reencontrando a turma do cinema”, e “Experiência no estúdio”. Todas foram descritas detalhadamente por Bezerra (2005) no capítulo 3 de sua dissertação.

Outro estudo que utilizou a Escala de Resiliência (adaptada por Pesce, Assis, Avanci, Santos, Malaquias e Carvalhaes (2005) foi o de Peltz et al. (2010), que constitui-se de três dimensões: Independência e determinação; Resolução de ações e valores; Autoconfiança e Capacidade de adaptação a situações.

Pereira (2005), com o objetivo de pesquisar a saúde emocional do educador que trabalha com alfabetização, contou com a entrevista semiestruturada, com o uso de palestras sobre *burnout* e também com dinâmicas corporais ministradas pela pesquisadora. A autora se baseou na teoria de Reich e na psicoterapia corporal.

Garcia (2008) usou diversos instrumentos para descobrir quais os fatores de risco e de proteção de alunos de uma escola estadual da cidade de São Carlos (SP): Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter (traduzida e adaptada por Graminha, 1998), que investiga problemas emocionais e de comportamento, por meio de 36 afirmações que foram respondidas por um membro da família; Inventário de Recursos no Ambiente Familiar - RAF (Marturano, 1999) para caracterização da amostra respondida pelo membro da família; Escala de Eventos Adversos (Marturano, 1999) para verificar eventos negativos aos quais as crianças estiveram expostas e foram respondidos por um membro da família; Questionário de Suporte Social - QSS (traduzido e validado por Matsukura, Marturano & Oishi, 2002) para caracterizar o contexto social em que os participantes estão inseridos, que foi respondido por um membro da família; Formulário Informativo sobre Nível Sócio-Econômico (adaptado de Santos, 2002) para coleta de informações sobre a situação econômica da amostra, que foi respondido por um membro da família; Inventário de Estilos Parentais - IEP (Gomide, 2006) para identificar famílias de risco ou não, duas versões diferentes foram entregues para o aluno e para um membro de sua família ; e Escala de Resiliência (Hiew, Mori, Shimizu & Tominaga, 2000, adaptada de Grotberg, 1995), que já foi mencionada anteriormente e foi respondida apenas pela criança.

Na pesquisa que desenvolveu, Barbosa (2006) traduziu, adaptou e validou o “Resilience Quotient Test”, conhecido também como “RQTest”, originalmente desenvolvido por Karen Reivich e Andrew Shatté, e aplicou em 110 professores de quatro escolas de ensino fundamental localizadas na Região do Grande ABC Paulista. O QRTest mensura sete fatores constitutivos (Administração das Emoções, Controle dos Impulsos, Otimismo com a Vida, Análise de Ambiente, Empatia, Auto Eficácia, Alcançar Pessoas), cada fator tem 8 itens, sendo que quatro abordam “aspectos positivos” e os outros quatro “aspectos negativos”. Para saber mais detalhes dos procedimentos, o autor descreve o passo-a-passo em sua tese.

Garcia (2013), com o objetivo de pesquisar as causas do sucesso e do fracasso escolares associados à característica de resiliência em seus participantes, além de utilizar a Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Escolar (Boruchovitch & Santos, 2011), e a Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes - ERCA (Sandra Prince-Embury, 2007, traduzida e validada por Barbosa, 2008), usou o instrumento Questões Abertas para a Avaliação das Dificuldades no Ambiente Escolar (Boruchovitch & Garcia 2011).

Em relação ao uso de questionários, o trabalho de Amparo et al. (2008) utilizou um questionário sobre fatores de risco e de proteção com 109 questões de múltipla escolha em diferentes modelos (Likert, múltiplas alternativas, escalas), questões elaboradas com base na literatura da área referente às redes de apoio (família, amigos e a escola) e aos fatores de proteção pessoal (religiosidade-espiritualidade e autoestima). Assis et al. (2006) aplicaram um questionário com 25 perguntas sobre eventos estressantes e de risco.

Na pesquisa desenvolvida por Camargo (2009), a autora utilizou, na primeira fase, um questionário de 5 perguntas, sendo as quatro primeiras apenas para caracterização dos participantes (sexo, idade, série e cor) e a quinta questão, uma evocação de palavras ou associação livre de palavras através da expressão “sua escola”, o resultado foi inserido no software EVOC. Depois, de acordo com os dados da primeira fase, foram selecionados 8 participantes para a entrevista, o que possibilitou aprofundar as percepções e sentimentos dos participantes em relação à escola.

Sagaz (2008), com o objetivo de descobrir o papel educativo do Programa Sentinela e da escola para desenvolver resiliência e quais os fatores de proteção e de risco para meninas abusadas sexualmente, utilizou diversos instrumentos em sua pesquisa. A pesquisa trata-se de um estudo documental, com base na abordagem ecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner aliada à observação. Para as crianças e adolescentes, a pesquisadora utilizou a entrevista semiestruturada individual (I): obtenção de características Biopsicológicas; entrevista II – O sentido e o significado do Programa Sentinela: como as crianças e adolescentes se sentem no Sentinela e qual o significado de participarem do Programa; Teste ESI – Escala de Stress Infantil; entrevista III – Identificação de estratégias que promovem resiliência; Teste Projetivo H.T.P. – desenho da casa, árvore, pessoa, incluindo a Família; Teste projetivo H.T.P. (House- Tree- Person); entrevista IV - Significado do abuso sexual: investigação sobre o significado atribuído ao abuso sexual sofrido pelas crianças e adolescentes; instrumentos complementares: a) Redação com o tema “Eu e minha escola” e b) Dinâmica “linha da vida”. Aos conselheiros tutelares foi feito um questionário com perguntas relacionadas ao trabalho do

conselheiro no dia-a-dia, sobre a escola como, número de denúncias e que tipo de denúncias que mais recebem etc. A pesquisadora também fez uma entrevista com a equipe pedagógica das escolas selecionadas e usou registros sobre a vida escolar das vítimas de abuso sexual.

Maia (2009) aplicou um questionário aos alunos de uma determinada escola, dividido em três partes: a primeira com perguntas referentes ao perfil do aluno e de sua família; a segunda parte eram questões relacionadas à violência existente na escola e vizinhança; e por fim, na terceira parte, questões referentes ao nível de envolvimento, ou não, do aluno em vários tipos de violência no ambiente escolar. E entrevistou professores, coordenadores, orientadores, diretores de escolas, alunos, pais de alunos, policiais do Batalhão Escolar e da Polícia Comunitária.

Castro (2011) adotou a pesquisa etnográfica para seu estudo, e adicionou outros recursos como a observação participativa; imagens de vídeo, fotografia e desenhos produzidos pelos participantes, para que fosse possível buscar os seus olhares; entrevista; e documentos.

Em Libório et al. (2011), foi aplicado um questionário de 106 questões, que abordavam aspectos da vida cotidiana. Em Pessoa e Libório (2011), foi utilizado o questionário que se propõe a identificar as sete tensões, proposto por Ungar, o CYRM (Child and Youth Resilience Measure) e que levanta indicadores de resiliência.

Peltz et al. (2010) também utilizaram questionário, porém apenas para levantamento de variáveis demográficas (sexo, idade, estado civil, atividade laboral, renda familiar), escolares (ano atual, repetência) e psicossocial (contribuição da escola para o desenvolvimento pessoa com variação de opções de 1- ótima a 7 – péssima). Castro e Libório (2010) aplicaram um questionário com 109 perguntas de múltipla escolha (o mesmo utilizado por Amparo et al.), que abordavam aspectos biossociodemográficos dos sujeitos e suas famílias, educação e trabalho, saúde e qualidade de vida, comportamentos de risco, fatores de risco, fatores protetivos sociais e pessoais.

As entrevistas estão presentes em trabalhos como o de Scriptori e Junior (2010), que utilizaram a entrevista aberta com base no método clínico de Piaget, e em Oliveira e Macedo (2011), que usaram a entrevista semiestruturada no estudo que também contou com o uso de observação e documentos. Assis et al. (2006) propuseram uma entrevista com 20 alunos, sendo que estes tiveram maiores e menores índices de acordo com o questionário que foi respondido anteriormente. Junior (2009), em sua pesquisa, utilizou a entrevista, mas com foco em histórias de vida de professoras que lecionam em uma comunidade rural.

Rodrigues (2011), com o objetivo de verificar quais estratégias de *coping* que professores brasileiros e argentinos utilizam para lidar com o mal-estar docente, utilizou a

entrevista semiestruturada, aliada à observação. A autora declara, em seu trabalho, que fez um estudo de caso do tipo múltiplo e qualitativo, e vinculado ao paradigma construtivista.

Pizarro (2006) utilizou o desenho aliado a perguntas previamente estruturadas, para entrevistar crianças portadoras do vírus HIV. Para os pais/cuidadores e os professores destas crianças, foram feitas entrevistas semiestruturadas, utilizou-se a análise de conteúdo e a análise do discurso para organizar as falas das entrevistas.

Há trabalhos também que utilizam a narrativa de história dos participantes para complementar outros instrumentos de pesquisa. Para Assis et al. (2006), a narrativa complementa os resultados obtidos nas entrevistas e nos questionários sobre os temas: “Dimensão socioeconômica familiar, Relacionamento familiar, Problemas de saúde na família, Vida escolar, Amigos e namorado e Comunidade”.

Outros trabalhos como de Junior (2009), utilizaram registros escritos, e neste caso, foram registradas as práticas de professoras, apresentadas nas reuniões pedagógicas.

A observação esteve presente no trabalho de Junior (2009), especificamente, a observação da sala de aula.

Fajardo (2012), além de utilizar as narrativas de história de vida de professores e entrevistá-los, também fez uma pesquisa bibliográfica sobre resiliência, educação e mal-estar docente.

Zacharias (2012), em relação à parte quantitativa de sua pesquisa, optou por utilizar três questionários: o “Questionário de Autoimagem e Autoestima”, elaborado por Luiz Steglich e adaptado por Stobäus (1983); o “Questionário de Autorrealização” Baseado na Teoria de Abraham Maslow, traduzido por Juan José Mouriño Mosquera e Claus Dieter Stobäus, juntamente com a colaboração da professora Maria Folberg, em 1983; e o “Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores do Bem/Mal-Estar Docente”, elaborado por Jesus (1998). A autora também promoveu uma Oficina Psicopedagógica em cada escola, visando a minimização do mal-estar com base no “Programa de Formação para a Prevenção do Mal-Estar Docente”, elaborado por Jesus (1998). Na parte qualitativa da pesquisa, a autora utilizou uma entrevista semiestruturada que foi aplicada a professores que haviam respondido que desejariam continuar a exercer a profissão. Segundo a autora, a entrevista foi utilizada para complementar a parte quantitativa e foi analisada de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin.

Inicialmente, na pesquisa desenvolvida por Francisco (2013), 36 estudantes responderam o questionário SCAN-BULLYING (Almeida e Caurcel, 2005) e os dados foram tabulados no software SPSS. Os alunos que vivenciaram *bullying* responderam o questionário

CYRM (Child and Youth Resilience Measure) para mensurar resiliência, e a pesquisa “Fatores de Risco e Proteção em adolescentes de Presidente Prudente”. Pessoa (2011) também utilizou estes mesmos questionários, e na fase qualitativa de sua pesquisa, fez uma entrevista estruturada com 7 participantes.

Após a análise destes dois últimos instrumentos, foram selecionados 6 adolescentes que apresentavam níveis significativos de resiliência e mecanismos mediadores de risco, sendo 4 meninas e 2 meninos. Francisco (2013) ressalta que dos 36 participantes iniciais, 14 foram identificados como possíveis vítimas de *bullying* escolar. Este resultado apresenta um alto percentual, que até contrariou pesquisas anteriores feitas pelo pesquisador que indicaram níveis menores (FRANCISCO & LIBÓRIO, 2009; FRANCISCO, 2010a).

No trabalho de Francisco (2013), o pesquisador entrevistou os 6 participantes, a fim de compreender melhor os mecanismos mediadores de risco e de proteção. Após a entrevista, o autor entregou aos participantes uma câmera fotográfica, que foi usada para captar elementos positivos e negativos de suas vidas. As fotos eram reveladas, e depois, o pesquisador fez novamente uma entrevista com as fotos em mãos, para que os participantes explicassem o motivo de terem captado aquelas imagens. Num terceiro momento, o pesquisador filmou um dia da vida dos participantes (“a Day in the life”) em que os jovens aparecessem em atividades cotidianas. A gravação do filme foi editada de 5 a 6 clipes, que foram apresentados novamente aos participantes e foi feita uma nova entrevista, em que o pesquisador problematizou algumas situações presentes nas filmagens.

Murata (2013) utilizou diferentes escalas e questionários para cada grupo de participantes. Para os pais, aplicou o Questionário de Caracterização para os Responsáveis, Critério de Classificação Econômica Brasil, Questionário de Capacidades e Dificuldades – Versão para Pais, Escala de Eventos Adversos e Escala de Qualidade na Interação familiar. Para as crianças foram utilizadas a Escala de Resiliência, Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil e Inventário de Estressores Escolares. E com os professores, a pesquisadora utilizou o Questionário de Caracterização para Professores, que também caracteriza os alunos e seu desempenho acadêmico, Questionário de Capacidades e Dificuldades – Versão para Professores. Todas estas escalas e questionários estão detalhadamente explicados no trabalho da autora.

Abaixo segue a relação dos procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas de resiliência e educação.

Tabela 6 – Metodologias utilizada para pesquisas em resiliência e educação

Literatura revisada	Procedimentos metodológicos utilizados
TAVARES, José. A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, José (org.). (2002)	Revisão teórica sobre resiliência na sociedade emergente
CASTRO, Maria A. C. D. de. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: TAVARES, José (org.). (2002)	Revisão teórica sobre resiliência em professores
PESCE, Renata P.; ASSIS, Simone G.; SANTOS, Nilton; OLIVEIRA, Raquel de V. C. de. (2004)	<p>Ensaio exploratório</p> <p>Escala de Resiliência de Wagnild e Young (1993)</p> <p>Escalas de violência física (Straus, 1979)</p> <p>Escalas de violência psicológica (Pitzner & Drummond, 1997)</p> <p>Escala de Apoio Social de Shebourne e Stewart (conforme citado por Chor, Grip, Lopes & Farstein, 2001)</p> <p>Escala de Auto-Estima (Rosemberg, 1989)</p>
MELILO, Aldo. Resiliência e educação. In: MELILO, Aldo; OJEDA, Elbio N. S. et. al. (2005)	Revisão teórica sobre resiliência e educação
BEZERRA, Gilson de Medeiros. (2005)	<p>Pesquisa bibliográfica</p> <p>Recursos de vídeo (projeções de filmes, criação de vídeos)</p> <p>Narrativas dos alunos</p> <p>Entrevistas com alunos</p> <p>Relatório das aulas-oficinas ministradas pelo pesquisador.</p>
PEREIRA, Valéria R. T. (2005)	<p>Entrevista semi-estruturada</p> <p>Palestras sobre <i>burnout</i></p> <p>Dinâmicas corporais</p> <p>Teoria de Reich e psicoterapia corporal</p>

<p>ASSIS, Simone G. de; PESCE, Renata P.; AVANCI, Joviana Q. (2006)</p>	<p>Questionário de 25 perguntas sobre eventos estressores</p> <p>Entrevista com 20 alunos (com os maiores e menores índices)</p> <p>Narrativas de histórias sobre Dimensão socioeconômica familiar, Relacionamento familiar, Problemas de saúde na família, Vida escolar, Amigos e namorado e Comunidade.</p>
<p>BARBOSA, George S. (2006)</p>	<p>RQTest</p>
<p>PIZARRO, Maria A. R. P. (2006)</p>	<p>Entrevista Semiestruturada com pais/cuidadores e professores</p> <p>Análise das falas recolhidas da entrevista através de análise de conteúdo</p> <p>Desenho e entrevista com crianças portadoras do vírus HIV</p>
<p>AMPARO, Deise M. do; GALVÃO, Afonso C. T.; ALVES, Paola B.; BRASIL, Katia T.; KOLLER, Silvia H. (2008)</p>	<p>Questionário sobre fatores de risco e de proteção (109 questões)</p> <p>Uso do SPSS para análise estatística</p>
<p>GARCIA, Silvana C. (2008)</p>	<p>Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter (traduzida e adaptada por Graminha, 1998)</p> <p>Inventário de Recursos no Ambiente Familiar - RAF (Marturano, 1999)</p> <p>Escala de Eventos Adversos (Marturano, 1999)</p> <p>Questionário de Suporte Social - QSS (traduzido e validado por Matsukura, Marturano & Oishi, 2002)</p> <p>Formulário Informativo sobre Nível Sócio-Econômico (adaptado de Santos, 2002)</p> <p>Inventário de Estilos Parentais - IEP (Gomide, 2006)</p> <p>Escala de Resiliência (Hiew, Mori, Shimizu & Tominaga, 2000, adaptada de Grotberg, 1995)</p>

<p>POLETTO, Michele; KOLLER, Sílvia H. (2008)</p>	<p>Revisão conceitual de fatores de risco e proteção</p>
<p>RACHMAN, Vivian C. B. (2008)</p>	<p>Revisão de literatura sobre resiliência na Educação e na Psicologia da Educação</p>
<p>SAGAZ, Valéria R. (2008)</p>	<p>Pesquisa documental</p> <p>Abordagem ecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner</p> <p>Entrevista semiestruturada individual (I): obtenção de características Biopsicológicas</p> <p>Entrevista II – O sentido e o significado do Programa Sentinela: como as crianças e adolescentes se sentem no Sentinela e qual o significado de participarem do Programa</p> <p>Teste ESI – Escala de Stress Infantil</p> <p>Entrevista III – Identificação de estratégias que promovem resiliência</p> <p>Teste Projetivo H.T.P. – desenho da casa, árvore, pessoa, incluindo a Família</p> <p>Teste projetivo H.T.P. (House- Tree- Person)</p> <p>Entrevista IV - Significado do abuso sexual: investigação sobre o significado atribuído ao abuso sexual sofrido pelas crianças e adolescentes</p> <p>Instrumentos complementares:</p> <p>a) Redação com o tema “Eu e minha escola”</p> <p>b) Dinâmica “linha da vida”</p> <p>Questionário para conselheiro tutelar</p> <p>Entrevistas com a Equipe Pedagógica das escolas</p>

	Registros da vida escolar das vítimas de abuso sexual Observação
SOUSA, Carolina S. (2008)	Revisão conceitual de educação para resiliência
TIMM, Edgar Z.; MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D. (2008)	Revisão conceitual sobre resiliência e mal-estar docente
CAMARGO, Luciene dos S. (2009)	Pesquisa qualitativa Questionário de 5 questões: as quatro primeiras para caracterização dos sujeitos e a última de evocação de palavras a partir da expressão “sua escola” Uso do software EVOC Entrevista
JUNIOR, Gentil M. (2009)	Estudo de caso Entrevista com foco em histórias de vida Registro de práticas dos professores Observação em sala de aula
MAIA, Maria Eugênia de O. M. (2009)	Questionário relacionado ao perfil do aluno e de sua família, sobre a violência na escola e na vizinhança e sobre o nível de envolvimento do aluno em vários tipos de violência na escola Entrevistas
VARGAS, Cláudio P. (2009)	Revisão bibliográfica sobre Resiliência e adversidades da escola
CASTRO, Bernardo M. de.; LIBÓRIO, Renata M. C. (2010)	Questionário composto por 109 questões de múltipla escolha
FAJARDO, Indinalva N.; MINAYO, Maria C. de S.; MOREIRA, Carlos O. F. (2010)	Ensaio teórico/ revisão de literatura sobre resiliência na educação escolar
PELTZ, Lidiane; MORAES, Maria das Graças; CARLOTTO, Mary S. (2010)	Questionário para levantamento de variáveis demográficas e sociais Escala de Resiliência, adaptada por Pesce, Assis, Avanci, Santos, Malaquias e Carvalhaes (2005), que constitui-se de três dimensões: Independência e determinação; Resolução de ações e

	valores; Autoconfiança e Capacidade de adaptação a situações
SCRIPTORI, Carmen C.; JUNIOR, Jair F. B. (2010)	Pesquisa qualitativa exploratória, de tipo <i>ex post facto</i> Estudo de caso Entrevista aberta, com base no Método Clínico Crítico de Piaget.
CASTRO, Paula Almeida de. (2011)	Etnografia Observação participante Entrevista Fotografias Vídeos Desenhos Documentos
LIBÓRIO, Renata M. C.; Coêlho, Angela E. L. e CASTRO, Bernardo M. de. Escola: risco ou proteção para adolescentes e adultos jovens?. In: DELL'AGLIO, Débora D.; KOLLER, Silvia H. (org.) (2011)	Questionário composto por 106 questões de múltipla escolha sobre aspectos da vida cotidiana.
OLIVEIRA, Francismara N. de.; MACEDO, Lino de. (2011)	Pesquisa/Estudo descritivo Documentos normativos da sala de apoio Observação Entrevista semiestruturada
PESSOA, Alex S. G. (2011)	Questionário CYRM (Child and Youth Resilience Measure) Questionário "Fatores de Risco e Proteção em adolescentes" Entrevista
PESSOA, Alex S. G. e LIBÓRIO, Renata M. C. Nível de confiança de adolescentes e jovens em instituições e processos de resiliência. In: DELL'AGLIO, Débora D.; KOLLER, Silvia H. (org.) (2011)	Questionário sete tensões - Ungar
RODRIGUES, Lenira S. (2011)	Estudo de caso Entrevista semiestruturada

	Observação
FAJARDO, Indinalva N. (2012)	Revisão Bibliográfica sobre resiliência e educação, e mal-estar docente Narrativas de história de vida Entrevista
ZACHARIAS, Jamile (2012)	Questionário de Autoimagem e Autoestima Questionário de Autorrealização Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores do Bem/Mal-Estar Docente Oficina Pedagógica baseada no Programa de Formação para a Prevenção do Mal-Estar Docente Entrevista semiestruturada
CHRISPINO, Alvaro; GONÇALVES, Daniel E. (2013)	Revisão bibliográfica sobre violência escolar e resiliência
FAJARDO, Indinalva N.; MINAYO, Maria C. de S.; MOREIRA, Carlos O. F. (2013)	Revisão crítica/bibliográfica
FRANCISCO, Marcos V. (2013)	Questionário SCAN-BULLYING Questionário CYRM (Child and Youth Resilience Measure) Questionário “Fatores de Risco e Proteção em adolescentes de Presidente Prudente” Entrevistas Uso de câmera fotográfica/ fotografias Uso de filmagem
GARCIA, Natália R. (2013)	Questões Abertas para a Avaliação das Dificuldades no Ambiente Escolar (Boruchovitch & Garcia 2011) Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Escolar (Boruchovitch & Santos, 2011) Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes - ERCA (Sandra Prince-

	Embury, 2007, traduzida e validada por Barbosa, 2008)
MURATA, Marília P. F. (2013)	<p>Pais: Questionário de Caracterização para os Responsáveis, Critério de Classificação Econômica Brasil, Questionário de Capacidades e Dificuldades – Versão para Pais, Escala de Eventos Adversos e Escala de Qualidade na Interação familiar.</p> <p>Crianças: Escala de Resiliência, Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil e Inventário de Estressores Escolares.</p> <p>Professores: Questionário de Caracterização para Professores, Questionário de Capacidades e Dificuldades – Versão para Professores.</p>

Fonte: pesquisa de campo (2014 – 2016)

Ao observar a tabela, é possível considerar que há semelhanças e diferenças entre pesquisas com adolescentes e com professores. Grande parte das pesquisas com adolescentes e com professores são desenvolvidas com questionários e com entrevistas. Entretanto, em estudos com adolescentes, os pesquisadores optam por outras estratégias, além das mencionadas anteriormente, tais como uso de métodos visuais (fotos, vídeo, filmagem, desenho), oficinas, narrativas de histórias de vida, e a entrevista é desenvolvida como se fosse uma conversa.

Outro ponto notável é o uso de várias escalas que medem diversos níveis de autoestima, autoimagem, eventos estressores, adversidades, violência física e psicológica, entre outros. Mas somente alguns instrumentos são específicos para medir resiliência, neste caso, são a Escala de Resiliência usadas nos estudos de Pesce et al. (2004); Garcia (2008); Peltz et al. (2010); Garcia (2013); e Murata (2013). E o questionário CYRM (Child and Youth Resilience Measure) esteve presente no trabalho de Pessoa (2011) e Francisco (2013).

Ao analisar novamente a tabela, é possível perceber a grande diversidade de instrumentos utilizados em pesquisas sobre resiliência e educação, que podem auxiliar futuras pesquisas.

4.7 TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS PESQUISAS

Nesta categoria, faremos a análise do corpus da pesquisa de acordo com a categorização utilizada por Mondini (2011), focando nas fundamentações teóricas e metodológicas dos estudos sobre resiliência e educação, seguindo as vertentes identificadas pela autora: tendências abstratas e acríticas, interacionistas, críticas e materialistas. A tabela ao final desta categoria contempla as referências e os estudos de cada tendência.

A tendência abstrata e acrítica, presente fortemente no início dos estudos sobre resiliência, não aparece nesta pesquisa.

Em relação à tendência interacionista, 13 trabalhos foram identificados como pertencentes a essa vertente. Nestes trabalhos, o conceito resiliência é restrito à interação entre indivíduo e meio, e esta interação é evidenciada e determinante. Francisco (2013) cita a definição de resiliência de Pesce et al. (2004), que também faz parte do corpus da presente pesquisa, como um exemplo de tendência interacionista em resiliência:

Compreende-se resiliência como o conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam o desenvolvimento de uma vida sadia, mesmo vivendo em um ambiente não sadio. Este processo resulta da combinação entre os atributos da criança ou jovem e seu ambiente familiar, social e cultural (PESCE et al., 2004, p.135).

Sousa (2008) também utiliza o conceito de resiliência de Pesce et al. (2004), em seu trabalho.

Na tendência crítica, estudos e pesquisas fundamentadas por pesquisadores como Bronfenbrenner, Libório, Ungar, Yunes, ou estudos que usam conceitos destes pesquisadores foram considerados estudos críticos, pois estes pesquisadores foram citados por Mondini (2011) ao exemplificar trabalhos com esta tendência. Nesta pesquisa foram encontrados 22 estudos caracterizados como tendência crítica.

Segundo Francisco (2013), a tese da filosofia de Martineau (1999) tem forte influência na tendência crítica

[...] que ao analisar o conceito de resiliência, empregado até então, na maioria dos estudos e pesquisas sobre o tema, pondera que eles vêm funcionando apenas como um código ideológico de conformidade social, a serviço da classe dominante. Há uma crítica também aos programas sociais e educacionais, que deveriam “auxiliar” crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco a superarem os obstáculos vivenciados, tendo em vista que na maioria dos casos, o ensino oferecido a essas crianças e adolescentes está em conformidade com as normas sociais da classe

dominante. Esses programas não auxiliam no combate às desigualdades geradoras da opressão e da exclusão social. Por fim, no intento, de superar os discursos dominantes de resiliência, a pesquisadora defende que a resiliência não deve ser vista como um conjunto fixo de características ou traços físicos. A resiliência é pluralista e deve ser entendida como processo. (FRANCISCO, 2013, p. 79).

E por fim, na tendência materialista há 2 trabalhos: Castro (2011) e Francisco (2013). Castro (2011), em sua pesquisa, utiliza Ungar para fundamentar resiliência e utiliza referenciais teóricos de Vigotski para analisar seus dados. A autora descreve que o objeto de seu estudo foi pensado em um processo sociointeracional de natureza dialética – tese: identidade; antítese: resiliência; síntese: pertencimento.

Francisco (2013) também é um representante da vertente materialista, pois deixa claro que sua pesquisa trata-se de um estudo com base no materialismo histórico dialético, que é detalhadamente discutido em seu trabalho.

A tabela abaixo possibilita uma visualização ampla das tendências e suas respectivas pesquisas.

Tabela 7 – Tendências teórico-metodológicas das pesquisas

Tendência	Número de trabalhos	Literatura revisada
Abstratas e Acríticas	-	-
Interacionistas		<p>TAVARES, José. A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, José (org.). (2002)</p> <p>PESCE, Renata P.; ASSIS, Simone G.; SANTOS, Nilton; OLIVEIRA, Raquel de V. C. de. (2004)</p> <p>MELILLO, Aldo. Resiliência e Educação. In: MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio N. S. et. al. (2005)</p> <p>PEREIRA, Valéria R. T. (2005)</p> <p>BARBOSA, George S. (2006)</p> <p>PIZARRO, Maria A. R. P. (2006)</p> <p>GARCIA, Silvana C. (2008)</p> <p>SOUSA, Carolina S. (2008)</p>

		<p>TIMM, Edgar Z.; MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D.(2008)</p> <p>JUNIOR, Gentil M. (2009)</p> <p>PELTZ, Lidiane; MORAES, Maria das Graças; CARLOTTO, Mary S. (2010)</p> <p>SCRIPTORI, Carmen C.; JUNIOR, Jair F. B. (2010)</p> <p>GARCIA, Natália F. (2013)</p>
Críticas		<p>BEZERRA, Gilson de M. (2005)</p> <p>ASSIS, Simone G. de; PESCE, Renata P.; AVANCI, Joviana Q. (2006)</p> <p>AMPARO, Deise M. do; GALVÃO, Afonso C. T.; ALVES, Paola B.; BRASIL, Katia T.; KOLLER, Silvia H. (2008)</p> <p>POLETTO, Michele; KOLLER, Sílvia H. (2008)</p> <p>RACHMAN, Vivian C. B. (2008)</p> <p>SAGAZ, Valéria R. (2008)</p> <p>CAMARGO, Luciene dos S. (2009)</p> <p>MAIA, Maria E. de O. M. (2009)</p> <p>VARGAS, Cláudio P. (2009)</p> <p>CASTRO, Bernardo M. de.; LIBÓRIO, Renata M. C. (2010)</p> <p>FAJARDO, Indinalva N. (2010)</p> <p>LIBÓRIO et al. Escola: risco ou proteção para adolescentes e adultos jovens?. In: DELL'AGLIO, Débora D.; KOLLER, Silvia H. (org.) (2011)</p> <p>PESSOA, Alex S. G. (2011)</p> <p>PESSOA e LIBÓRIO. Nível de confiança de adolescentes e jovens em instituições e processos de resiliência. In: DELL'AGLIO, Débora D.; KOLLER, Silvia H. (org.) (2011)</p>

		<p>OLIVEIRA, Francismara N. de.; MACEDO, Lino de. (2011)</p> <p>RODRIGUES, Lenira S. (2011)</p> <p>FAJARDO, Indinalva N. (2012)</p> <p>ZACHARIAS, Jamile (2012)</p> <p>CHRISPINO, Alvaro; GONÇALVES, Daniel E. (2013)</p> <p>FAJARDO, Indinalva N.; MINAYO, Maria C. de S.; MOREIRA, Carlos O. F. (2013)</p> <p>MURATA. Marília P. F. (2013)</p>
Materialistas		<p>CASTRO, Paula Almeida de (2011)</p> <p>FRANCISCO, Marcos Vinicius (2013)</p>

Fonte: pesquisa de campo (2014 – 2016)

Em relação às tendências teórico-metodológicas, é possível constatar que a tendência crítica é a que apresenta mais pesquisas, seguida da tendência interacionista e por fim, a tendência materialista. Entretanto, é necessário destacar que a tendência interacionista apresenta estudos mais antigos (pesquisas a partir de 2002), enquanto as pesquisas caracterizadas como críticas têm trabalhos a partir de 2005. E, ainda que a tendência materialista mostre poucas pesquisas, estas são mais recentes se comparadas às demais tendências, pois são do ano 2011 e 2013.

É necessário destacar que as tendências crítica e materialista têm em comum a desnaturalização da resiliência como um traço herdado ou próprio do indivíduo. Mas se diferenciam no método e no referencial teórico, a tendência materialista utiliza-se do referencial teórico marxista, o referencial materialista histórico-dialético e do método materialista. Enquanto a tendência crítica, que é o referencial adotado neste trabalho, é baseada nos referenciais da teoria sociocultural.

Outro ponto importante a ser destacado é que estes resultados referem-se às buscas feitas com o tema resiliência e educação. Provavelmente os resultados seriam diferentes se a pesquisa se restringisse apenas à resiliência, pois, na área de Psicologia, a resiliência é amplamente divulgada como algo natural. Ou seja, provavelmente haveria mais estudos com tendência abstrata e interacionista, e menos estudos críticos.

Acreditamos que as tendências que desnaturalizam a resiliência devem ser expandidas, pois estas tendências têm provocado grandes avanços e mudanças em pesquisas sobre resiliência. É necessário rever o modo de compreender resiliência e produzir conhecimentos que façam com que esta área avance, prossiga e que não fique estática, repetindo o que todos os estudiosos da área já conhecem/sabem.

4.8 CONCENTRAÇÃO DE ESTUDOS SOBRE RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nesta categoria, optamos por separar os materiais selecionados, organizando-os por regiões em que se encontram as revistas científicas e em que cidades as pesquisas foram feitas. Os livros foram classificados de acordo com a região em que as editoras estão sediadas. E por fim, as dissertações e as teses foram organizadas pela região em que cada universidade pertence e em que cidades as pesquisas foram desenvolvidas. Seguem abaixo as tabelas para auxiliar a compreensão.

Tabela 8 – Concentração de estudos sobre resiliência e educação no Brasil/artigos.

ARTIGOS				
Região	Revista	Literatura revisada	Cidade onde a pesquisa foi desenvolvida	N. de trabalhos
Norte	-	-	-	-
Nordeste	Estudos de Psicologia/ Natal	AMPARO, Deise M. do; GALVÃO, Afonso C. T.; ALVES, Paola B.; BRASIL, Katia T.; KOLLER, Silvia H. (2008)	Distrito Federal	1
Centro-oeste	Psicologia: Teoria e Pesquisa/Brasília	PESCE, Renata P.; ASSIS, Simone G.; SANTOS, Nilton; OLIVEIRA, Raquel de V. C. de. (2004)	São Gonçalo/RJ	1
Sudeste	Estudos de Psicologia/ Campinas	POLETTI, Michele; KOLLER, Sílvia H. (2008)	Pesquisa teórica	7
	Revista Espaço Acadêmico/ Maringá	VARGAS, Cláudio P. (2009)	Pesquisa teórica	
	Ensaio: avaliação e políticas públicas em	FAJARDO, Indinalva N.; MINAYO, Maria C.	Pesquisa teórica	

	educação/ Rio de Janeiro	de S.; MOREIRA, Carlos O. F. (2010)		
	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional/ São Paulo	PELTZ, Lidiane; MORAES, Maria das Graças; CARLOTTO, Mary S. (2010)	Porto Alegre/RS	
	Estudos e Pesquisas em Psicologia/ Rio de Janeiro	OLIVEIRA, Francismara N. de.; MACEDO, Lino de. (2011)	Londrina/PR	
	Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação/ Rio de Janeiro	CHRISPINO, Alvaro; GONÇALVES, Daniel E. (2013)	Pesquisa teórica	
	Educação e Sociedade/ Campinas	FAJARDO, Indinalva N.; MINAYO, Maria C. de S.; MOREIRA, Carlos O. F. (2013)	Pesquisa teórica	
Sul	Educação Especial/ Santa Maria	SOUSA, Carolina S. (2008)	Pesquisa teórica	3
	Educação/ Porto Alegre	TIMM, Edgar Z.; MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÁUS, Claus D. (2008)	Pesquisa teórica	
	Educação/ Santa Maria	SCRIPTORI, Carmen C.; JUNIOR, Jair F. B. (2010)	Não mencionada	

Fonte: pesquisa de campo (2014 – 2016)

Tabela 9 – Concentração de estudos sobre resiliência e educação no Brasil/livros.

Região	LIVROS			
	Editora	Literatura revisada	Cidade onde a pesquisa foi desenvolvida	N. de trabalhos
Norte	-	-	-	-
Nordeste	-	-	-	-
Centro-oeste	-	-	-	-
Sudeste	Cortez/ São Paulo	TAVARES, José (org.). (2002)	Capítulos teóricos	2
	Casa do Psicólogo/ São Paulo	LIBÓRIO, COELHO e CASTRO. In: DELL'AGLIO, Débora D.; KOLLER, Silvia H. (org.) (2011)	Pesquisa nacional - Brasil	
		PESSOA e LIBÓRIO. In: DELL'AGLIO,	Pesquisa nacional - Brasil	

		Débora D.; KOLLER, Silvia H. (org.) (2011)		
Sul	Artmed/ Porto Alegre	MELILO, Aldo; OJEDA, Elbio N. S. et al. (2005)	Capítulos teóricos	3
		ASSIS, Simone G. de; PESCE, Renata P.; AVANCI, Joviana Q. (2006)	São Gonçalo/RJ	
	CRV/ Curitiba	CASTRO, Bernardo M. de.; LIBÓRIO, Renata M. C. (2010)	Belo Horizonte/MG	

Fonte: pesquisa de campo (2014 – 2016)

Tabela 10 – Concentração de estudos sobre resiliência e educação no Brasil/dissertações e teses.

DISSERTAÇÕES E TESES				
Região	Universidade	Literatura revisada	Cidade onde a pesquisa foi desenvolvida	N. de trabalhos
Norte	-	-	-	-
Nordeste	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	BEZERRA, Gilson de Medeiros (2005)	Natal/RN	1
Centro-oeste	Universidade de Brasília	MAIA, Maria Eugênia de Oliveira Mendes (2009)	Municípios da área metropolitana de Brasília	1
Sudeste	Universidade Federal de Uberlândia	PEREIRA, Valéria Resende Teixeira (2005)	Uberlândia/MG	1
	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	RACHMAN, Vivian Carla Bohm (2008)	Pesquisa teórica	2
		BARBOSA, George Souza (2006)	Cidades do Grande ABC Paulista/SP	
	Universidade Estadual Paulista	CAMARGO, Luciene dos Santos (2009)	Presidente Prudente/SP	3
		PESSOA, Alex Sandro Gomes (2011)	Presidente Prudente/SP	
		FRANCISCO, Marcos Vinicius (2013)	Presidente Prudente/SP	
	Universidade Federal de Minas Gerais	JÚNIOR, Gentil Martins (2009)	Porteirinha/MG	1
Universidade Estadual de Campinas	GARCIA, Natália Rodvalho (2013)	Monte Carmelo/MG	1	

	Universidade Federal de São Carlos	GARCIA, Silvana Canalhe (2008)	São Carlos/SP	2
		MURATA, Marília (2013)	Pontal do Paraná/PR	
	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	CASTRO, Paula Almeida de. (2011)	Rio de Janeiro/RJ e Nova Iguaçu/RJ	1
	Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca - RJ	FAJARDO, Indinalva Nepomuceno (2012)	Rio de Janeiro/RJ	1
Sul	Universidade Regional de Ijuí	PIZARRO, Maria Antônia Ribeiro Pinto (2006)	Município da região noroeste do Rio Grande do Sul	1
	Universidade Estadual de Ponta Grossa	SAGAZ, Valéria Rossi (2008)	Ponta Grossa/PR	1
	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	RODRIGUES, Lenira Senna (2011)	Porto Alegre (Brasil) e La Plata (Argentina)	2
		ZACHARIAS, Jamile (2012)	Porto Alegre/RS	

Fonte: pesquisa de campo (2014 – 2016)

Ao analisar as tabelas acima, é possível verificar que a região que produz mais estudos sobre resiliência e educação é o sudeste, com 7 artigos, 2 livros e 12 teses e dissertações. A segunda maior concentração de estudos está na região sul, seguida pelas regiões nordeste e centro-oeste, que aparecem empatadas em número de publicações, e por fim, a região norte que não apresentou nenhum estudo em nossa seleção de materiais.

É notável que a maioria das teses e dissertações tem como local de pesquisa a mesma cidade onde se encontra a universidade. Entretanto, no caso dos artigos, a maioria das pesquisas é desenvolvida em determinada cidade ou estado e é publicada em revistas de outros estados.

Como observado anteriormente, há um número significativo de artigos, livros, teses e dissertações de cunho mais teórico e bibliográfico.

Em relação às universidades que desenvolvem pesquisas em resiliência e educação, o destaque está na Universidade Estadual Paulista com 3 pesquisas, seguido da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade Federal de São Carlos, cada uma com duas pesquisas.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar os objetivos propostos no início desta pesquisa, acreditamos que estes foram alcançados, uma vez que verificamos as temáticas nas produções científicas que estudavam educação e processos de resiliência, analisamos e categorizamos as tendências teóricas, conforme propostas por Mondini (2011), e identificamos os procedimentos metodológicos utilizados pelos pesquisadores nos estudos sobre resiliência e educação.

Não houve nenhuma grande dificuldade na condução da pesquisa e esta foi desenvolvida em tempo hábil. Entretanto, destacamos a dificuldade em selecionar os estudos que realmente interessavam para a pesquisa, pois muitas vezes, não havia clareza nos objetivos dos estudos e nos seus resumos sobre o conteúdo pesquisado, que necessariamente deveria fazer a articulação entre educação e resiliência.

Constatamos que, ao analisarmos a articulação entre “Resiliência e Escola” muitos estudos apontaram a escola como a instituição que é capaz de promover resiliência, pelo fato de reunir diversas crianças de diferentes idades, convivência, e por passarem muito tempo e muitos anos nas escolas. Experiências positivas na escola resultam em bons resultados acadêmicos.

Entretanto, muitas pesquisas destacam a importância do relacionamento que os professores estabelecem com seus alunos, que pode ser permeado por respeito, apoio, escuta, incentivo e afeto, que podem promover resiliência. Por outro lado, se os relacionamentos estabelecidos com os professores forem de desrespeito, preconceito, discriminação, desvalorização, a escola torna-se um fator de risco para os alunos. Destacamos que a promoção de resiliência não depende apenas dos professores, pois, se assim entendido, estaríamos desconsiderando os problemas da organização da escola, da falta de políticas públicas eficazes para a educação de qualidade, do seu sistema, da cultura escolar e do papel da escola na sociedade capitalista. Grande parte das pesquisas indicam que a qualidade das relações estabelecidas em determinado grupo, seja ele o grupo escolar, a família ou a comunidade, tem mais impacto na promoção de resiliência, se comparado aos recursos materiais propriamente ditos. Pesquisas indicam que os jovens dão valor a escola e aos estudos em suas vidas, porém os alunos expressam baixo nível de confiança e apoio em relação aos seus professores.

Entendemos que, para que haja promoção de resiliência na escola, são necessárias políticas públicas eficientes para que a aprendizagem ocorra da melhor forma possível, e que as mesmas deem suporte para formação continuada aos professores, uma boa relação entre os

profissionais da comunidade escolar, participação da família na vida do aluno e na escola. Além disso, é imprescindível que o professor esteja bem consigo mesmo para que possa servir de apoio para os alunos que se deparem com diversas adversidades. Um professor que tem sintomas de mal-estar docente não consegue promover resiliência em seus alunos, pois não acredita mais na sua profissão, no seu papel social, na sua importância perante a sociedade e acaba por desistir de sua carreira docente.

A família é citada como o principal fator de proteção pela maioria dos estudos aqui discutidos. Apesar de algumas famílias usarem castigos para educar seus filhos, as crianças e adolescentes elegem a família como aquela em que confiam e que podem contar com o apoio. De acordo com as pesquisas, quanto menor a supervisão familiar, pior o relacionamento com os pais e professores, e conseqüentemente há piora no desempenho escolar do indivíduo. Além disso, os adolescentes indicam que o incentivo aos estudos por parte dos pais é grande.

Após a família, os grupos de pares revelam-se como fatores de proteção, principalmente as amizades que surgiram no espaço escolar. Mas, em alguns casos, pode se tornar risco no momento em que o indivíduo começa a ser alvo de perseguições, violência psicológica ou física na escola, amplamente conhecido como *bullying* escolar.

No que se refere a quem são os participantes das pesquisas selecionadas neste estudo, os adolescentes e jovens estudantes de escolas públicas são os mais presentes. Entretanto, há cinco pesquisas que têm como participantes alunos mais novos, que cursam o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Em seguida, aparecem as pesquisas sem participantes, ou seja, pesquisas de cunho mais teórico. E em terceiro, aparecem os professores, gestores, funcionários e outros profissionais da escola como participantes.

No que concerne às metodologias usadas nas pesquisas compiladas por este estudo, exceto pelos trabalhos de cunho mais teórico, os questionários e as escalas ganham destaque por estarem presentes em diversas obras, bem como as entrevistas. Grande parte dos pesquisadores utilizaram as escalas e os questionários como parte quantitativa, e a entrevista para a parte qualitativa da pesquisa, ou seja, usaram os instrumentos para se complementarem. Além destes instrumentos, alguns estudos utilizaram filmagens e fotos, narrativas dos participantes, desenhos, redações, documentos e, em alguns estudos, foram ministradas oficinas.

Em relação à metodologia, verificamos o uso elevado de questionários e escalas produzidos para avaliar resiliência. Entretanto, pelo fato de pertencer à área das ciências humanas, é necessário produzir dados que vão além do quantitativo. Logo, é de fundamental

importância aliar os instrumentos quantitativos com instrumentos que buscam um dado mais qualitativo.

No que diz respeito às tendências teórico-metodológica predominantes nos estudos em resiliência e educação, o destaque está na tendência crítica, com vinte representantes. A tendência interacionista segue com treze pesquisas, e na tendência abstrata, muito comum no início das pesquisas em resiliência, não houve pesquisas com esta característica, que revela um avanço para abandonar visões que culpabilizam o indivíduo quando não é enquadrado como “resiliente”. Ainda, a respeito das tendências teórico metodológicas, a tendência materialista histórico-dialética aparece com 2 trabalhos, isto pode significar que as pesquisas em resiliência estão caminhando para uma perspectiva que pretende compreender a totalidade do fenômeno, o movimento dialético entre proteção e risco, e considerando a realidade concreta e material em que o sujeito está inserido.

Em relação à concentração de estudos sobre resiliência e educação, é possível perceber que a região Sudeste é a que mais se destaca em todos os tipos de estudo (artigos, livros, dissertações e teses), seguida da região Sul. Apenas em relação às editoras de livros, a região Sul ultrapassa em número a região Sudeste, aquela com 3, sendo que dois livros pertencem a mesma editora, e esta com 2 livros. Ao colocar em destaque as editoras de livros, as duas regiões são as únicas a produzir material referente a resiliência e educação.

Em relação aos artigos, a região Sudeste apresenta 7 artigos científicos sobre o tema e a região Sul, 3 artigos.

Ao observar o quadro das dissertações e teses, a região Sudeste apresenta 12 trabalhos, sendo 3 defendidas na Universidade Estadual Paulista e estes trabalhos foram defendidos em nosso Campus. A região Sul apresenta 4 estudos.

A região Norte não apresenta nenhum artigo, livro, dissertação ou tese publicadas com o tema resiliência e educação. As regiões Centro-Oeste e Nordeste estão no mesmo nível de produção sobre o tema, cada região com uma dissertação/tese e um artigo científico.

Acreditamos que sejam necessários mais estudos sobre resiliência e educação na região norte, onde não há exemplos. Reiteramos a necessidade de mais estudos sobre resiliência e educação em todo território brasileiro, pois há uma grande diversidade cultural, de realidades que precisam ser estudadas. E quanto mais informações, pesquisas e conhecimentos forem produzidos acerca do tema, mais possibilidades teremos de constituir uma escola que seja promotora de resiliência, e com menos possibilidade de tornar-se um risco aos alunos.

Para futuros estudos, sugerimos que as pesquisas contemplem mais participantes, como a família do aluno, professores, funcionários da escola, gestores, pois estes têm grande

influência direta na resiliência do sujeito. Além disso, são necessárias pesquisas em escolas particulares, pois podem produzir dados muito interessantes. Pesquisar o fenômeno da resiliência em alunos com deficiência, bem como em articulação com questões étnico-raciais e de gênero, dentre outros recortes também poderiam ser objeto de futuros trabalhos, ampliando e tornando ainda mais complexos os estudos nessa área do conhecimento.

Há outros temas ligados à questão da amizade e da família, que foram pouco aprofundados em estudos sobre resiliência e educação, tais como as configurações familiares diversas e o significado de família para os estudantes, professores e gestores, e as diferentes representações que os estudantes têm da amizade, levando em conta os diversos contextos em que são construídas essas amizades (na escola, na rua, no bairro, nas redes sociais...).

Mesmo que as escolas tenham sido o ambiente mais mencionado, ao pesquisar educação, alguns aspectos ainda não foram contemplados e podem ser temas de futuras pesquisas, tais como a cultura escolar, a cultura organizacional da escola, a cultura da escola/na escola, organização e funcionamento do sistema escolar da escola, o sistema escolar e a função da escola na sociedade capitalista, e a escola de diferentes contextos socioculturais, como escolas rurais, quilombolas, de assentamentos, indígenas, entre outros.

Por fim, esperamos que este trabalho possa auxiliar principalmente professores e gestores para construir uma escola que promova resiliência aos alunos. Neste trabalho encontramos muitas informações sobre como deve ser a escola promotora de resiliência, como é possível auxiliar na promoção de resiliência nos professores, como os professores podem promover resiliência nos alunos, como deve ser a relação entre as pessoas e como organizar o ambiente escolar, impacto da família e dos amigos nos processos de resiliência do sujeito.

REFERÊNCIAS

AMPARO, Deise M. do; GALVÃO, Afonso C. T.; ALVES, Paola B.; BRASIL, Katia T.; KOLLER, Silvia H. Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.13, n.2, p.165-174, 2008.

ANTUNES, Celso. **Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

ASSIS, Simone G. de; PESCE, Renata P.; AVANCI, Joviana Q. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOSA, George Souza. **Resiliência em professores do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série: validação e aplicação do “Questionário do Índice de Resiliência: Adultos – REIVICH – SHATTÉ/ BARBOSA”**. 2006. 330f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Programa de Estudos Pós Graduados em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BEZERRA, Gilson de Medeiros. **Educar para a vida: uma pedagogia da resiliência na escola**. 2005. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

CAMARGO, Luciene dos Santos. **Concepções de adolescentes sobre a escola: do risco à proteção**. 2009. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

CARMELLO, Eduardo. **Supere! A arte de lidar com as adversidades**. São Paulo, SP: Editora Gente. 2004.

CASTRO, Bernardo M. de.; LIBÓRIO, Renata M. C. **Risco e resiliência entre adolescentes e jovens de escolas públicas de Belo Horizonte**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2010.

CASTRO, Maria A. C. D. de. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: TAVARES, José (org.). **Resiliência e educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTRO, Paula Almeida de. **Tornar-se aluno: identidade e pertencimento um estudo etnográfico**. 2011. 159f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CHRISPINO, Alvaro; GONÇALVES, Daniel E. Políticas públicas sistêmicas para a redução da violência: a visão de futuro e a resiliência. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.21, n.81, p. 821-838, out./dez. 2013.

DELL'AGLIO, Débora D.; KOLLER, Silvia H. (org.) **Adolescência e juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

DELL'AGLIO, Débora D.; KOLLER, Sílvia H.; YUNES, Maria A. M. (org.) **Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção**. 2 ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

FAJARDO, Indinalva N.; MINAYO, Maria C. de S.; MOREIRA, Carlos O. F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.18, n.69, p. 761-774, out./dez. 2010.

FAJARDO, Indinalva N. **Resiliência na prática docente das Escolas do Amanhã**. 2012. 228f. Tese (Doutorado em Ciências na Área de Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro.

FAJARDO, Indinalva N.; MINAYO, Maria C. de S.; MOREIRA, Carlos O. F. Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.34, n.122, p. 213-224, jan.-mar. 2013.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre bullying entre escolares do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.22, n.2, p.200-207, mai./ago. 2009.

FRANCISCO, Marcos V. **Percepções e formas de enfrentamento de adolescentes frente ao bullying**. 2010a. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

FRANCISCO, Marcos V. **A construção social da personalidade de adolescentes expostos ao bullying escolar e os processos de “resiliência em-si”**: uma análise Histórico-Cultural. 2013. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GARCIA, Natália Rodvalho. **Atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso escolar e resiliência em estudantes do ensino fundamental**. 2013. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação na área de Psicologia Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GARCIA, Silvana Canalhe. **Risco e resiliência em escolares**: Um estudo comparativo com múltiplos instrumentos. 2008. 151f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

JÚNIOR, Gentil Martins. **Saberes de professoras de sucesso no ensino fundamental em território rural resiliente** – Norte de Minas Gerais. 2009. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LIBÓRIO, Renata M. C.; UNGAR, Michael. Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.23, n.3, p. 476-484, jun. 2009.

LIBÓRIO, Renata M. C.; Coêlho, Angela E. L. e CASTRO, Bernardo M. de. Escola: risco ou proteção para adolescentes e adultos jovens?. In: DELL'AGLIO, Débora D.; KOLLER, Silvia H. (org.) **Adolescência e juventude**: vulnerabilidade e contextos de proteção. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

MAIA, Maria Eugênia de Oliveira Mendes. **Vulnerabilidade e resiliência diante da violência escolar**. 2009. 203f. Dissertação (Mestrado em Geografia na área de Gestão Ambiental e Territorial) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Brasília, Brasília.

MELILO, Aldo; OJEDA, Elbio N. S. et. al. **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELILLO, Aldo. Resiliência e educação. In: MELILO, Aldo; OJEDA, Elbio N. S. et. al. **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELLO, L. C. de A. **Exploração comercial de crianças e adolescentes: o estado da arte nas produções acadêmicas em psicologia**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Centro de

Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. 230 f.

MONDINI, Cláudia Elizabete da Costa Moraes. **Resiliência e medidas socioeducativas: síntese e dialética de múltiplas determinações.** 2011. 220 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, 2011.

MURATA, Marília Pinto Ferreira. **Vulnerabilidade e resiliência: fatores de risco e proteção em escolares com necessidades educativas especiais.** 2013. 243f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de pós-Graduação em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

NOLTEMEYER, Amity. **Workshop: Resilience in the Schools: Understanding and Fostering Positive Adaptation in At-Risk Students.** Pathways to resilience III: Beyond nature vs. Nurture. 2015, Halifax/Nova Scotia/ Canadá.

OLIVEIRA, Francismara N. de.; MACEDO, Lino de. Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.11, n.3, p. 983-1004, dez. 2011.

PELTZ, Lidiane; MORAES, Maria das Graças; CARLOTTO, Mary S. Resiliência em estudantes do Ensino Médio. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.14, n.1, p. 87-94, jan./jun. 2010.

PEREIRA, Valéria Resende Teixeira. **A saúde emocional do educador: saberes necessários aos trabalhadores da educação.** 2005. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

PESCE, Renata P.; ASSIS, Simone G.; SANTOS, Nilton; OLIVEIRA, Raquel de V. C. de. Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.20, n.2, p. 135-143, mai./ago. 2004.

PESSOA, Alex Sandro Gomes. **O papel da escola na vida de adolescentes vítimas de violência sexual: risco e proteção.** 2011. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

PESSOA, Alex S. G. e LIBÓRIO, Renata M. C. Nível de confiança de adolescentes e jovens em instituições e processos de resiliência. In: DELL'AGLIO, Débora D.; KOLLER, Silvia H.

(org.) **Adolescência e juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

PIZARRO, Maria Antônia Ribeiro Pinto. **Aids, resiliência e escola**. 2006. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Ijuí, Santo Ângelo.

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

POLETTI, Michele; KOLLER, Sílvia H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.25, n.3, p. 405-416, jul./set. 2008.

RACHMAN, Vivian Carla Bohm. **Resiliência: o emprego desse conceito nas áreas de educação e psicologia da educação no Brasil (2002 a 2007)**. 2008. 255f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RODRIGUES, Lenira Senna. **Do mal-estar ao bem-estar docente: uma análise de caso Argentina e Brasil**. 2011. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SAGAZ, Valéria Rossi. **Crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual e o processo de resiliência: perspectiva de compreensão a partir da abordagem ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner**. 2008. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SAPIENZA, Graziela; PEDROMÔNICO, Márcia R. M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 209-216, mai./ago. 2005.

SCRIPTORI, Carmen C.; JUNIOR, Jair F. B. Discriminação e preconceito como fatores de violência e atitudes docentes como fator de promoção de resiliência na escola. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 431-448, set./dez. 2010.

SOUSA, Carolina S. Competência educativa: o papel da educação para a resiliência. **Educação Especial**, Santa Maria, n. 31, p. 09-24, 2008.

TAVARES, José (org.). **Resiliência e educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TAVARES, José. A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, José (org.). **Resiliência e educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TIMM, Edgar Z.; MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 39-45, jan./abr. 2008.

VARGAS, Cláudio P. O desenvolvimento da resiliência pelas adversidades da escola. **Revista Espaço Acadêmico**, N° 101, out. 2009 – ISSN 1519-6186 <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index>>

ZACHARIAS, Jamile. **Bem-estar docente**: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre. 2012. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Violência e indisciplina em meio escolar**: aspectos teórico metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005. 2008. 147f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciência e Tecnologia, Campus Presidente Prudente, 2008.

GLOSSÁRIO

Como deve ser a escola promotora de resiliência	P. 71, 72, 73, 78, 79, 83, 106, 109.
Como é possível auxiliar na promoção da resiliência dos professores	P. 72, 78, 103, 105, 107, 108, 111, 112, 113.
Como os professores podem promover resiliência nos alunos	P. 82.
Como deve ser a relação entre as pessoas	P. 75, 76, 77, 80.
Como deve ser a organização do ambiente escolar	P. 78.
Impacto da família e dos amigos no processo de resiliência do sujeito	P. 114, 115, 116, 119, 120.