

Resiliência e escolarização na perspectiva Bioecológica: um ensaio teórico

Resilience and schooling in the Bioecological perspective: a theoretical study

DOI:10.34117/bjdv7n3-465

Recebimento dos originais: 08/02/2021

Aceitação para publicação: 18/03/2021

Tatiane Dantas da Silva

Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina
Universidade Estadual de Londrina
Rodovia Celso Garcia Cid, km 380- Campus Universitário, Londrina- PR, Brasil
E-mail: tatydantas17@gmail.com

Francismara Neves de Oliveira

Pós-doutorado em Psicologia da Educação pelo Instituto de Psicologia - USP e em
Educação pela Universidade Norte-Paranaense
Universidade Estadual de Londrina
Rodovia Celso Garcia Cid, km 380- Campus Universitário, Londrina- PR, Brasil
E-mail: francis.uel@gmail.com

Guilherme Aparecido de Godoi

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina
Universidade Estadual de Londrina
Rodovia Celso Garcia Cid, km 380- Campus Universitário, Londrina- PR, Brasil
E-mail: guilhermeapgdoi@gmail.com

Ana Cristina da Silva Amado

Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento pela Universidade de São Paulo
Universidade Estadual de Londrina
Rodovia Celso Garcia Cid, km 380- Campus Universitário, Londrina- PR, Brasil
E-mail: ana.amado@uel.br

Leandro Augusto dos Reis

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina
Universidade Estadual de Londrina
Rodovia Celso Garcia Cid, km 380- Campus Universitário, Londrina- PR, Brasil
E-mail: ars_leandro@uel.br

Sidney Lopes Sanchez Júnior

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina
Universidade Estadual de Londrina
Rodovia Celso Garcia Cid, km 380- Campus Universitário, Londrina- PR, Brasil
E-mail: sid.educacaocp@gmail.com

Silvana Thomas

Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina
Universidade Estadual de Londrina
Rodovia Celso Garcia Cid, km 380- Campus Universitário, Londrina- PR, Brasil
E-mail: silvanathomas1986@gmail.com

Maria Fernanda Maceira Mauricio

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina
Universidade Estadual de Londrina
Rodovia Celso Garcia Cid, km 380- Campus Universitário, Londrina- PR, Brasil
E-mail: mariafermaceira@gmail.com

RESUMO

A resiliência na escola não necessariamente está relacionada ao rendimento escolar ou à ausência de dificuldades de aprendizagem. Os estudos acerca da resiliência bem como dos processos de significação no campo da Psicologia e da Educação, tem ressaltado a diversidade de fatores a serem considerados nas pesquisas envolvendo seres humanos em processo de desenvolvimento. Dentre os variados campos teóricos que tem promovido estudos sobre essa temática, o conceito de resiliência neste artigo toma como aporte teórico-metodológico a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Nessa perspectiva, o desenvolvimento consiste em um processo de interação entre a pessoa e seu contexto, através do tempo, envolvendo múltiplas relações. É uma abordagem teórica que favorece a compreensão da resiliência, uma vez que considera a interação dinâmica entre aspectos individuais e ambientais. Por essa compreensão, a resiliência se manifesta diante de situações desafiadoras ou de risco. Desse modo, a resiliência pode ser entendida como um balanço entre fatores de risco e proteção, produzidos numa teia de elementos que constituem o contexto de desenvolvimento do sujeito. Em síntese, consideramos ser necessário que se compreenda o contexto escolar a partir das complexas relações entre o indivíduo e seu ambiente, bem como diversos contextos dos quais ele participa, considerando os fatores de risco e proteção presentes. Essa cautela ao olhar para a aprendizagem, permite reconhecer riscos diante dos quais os fatores protetivos podem se manifestar, dependendo das significações dadas ao processo desenvolvido. Os sentidos que os estudantes apresentam sobre seu ambiente escolar indicam os fatores de risco e proteção para esse contexto, o conhecimento de tais aspectos pelo professor tem relevantes implicações pedagógicas, pois por essa compreensão o docente pode agir na promoção de resiliência neste contexto.

Palavras-chave: Resiliência, Escolarização, Fatores de Risco e Proteção, Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

Resilience at school is not necessarily related to school performance or the absence of learning difficulties. Studies about resilience as well as the processes of meaning and use of this term in the field of Psychology and Education, have highlighted the diversity of factors to be considered in research involving human beings in the process of development. Some theoretical fields have promoted studies on this theme. In the present study, the concept of resilience takes the Bioecological Theory of Human Development as its theoretical and methodological contribution. In this perspective, development consists of a process of interaction between the person and his context, over time, involving multiple relationships. It is a theoretical approach that favors the understanding of resilience, since

it considers the dynamic interaction between individual and environmental aspects. Through this understanding, resilience manifests itself in challenging or risky situations. In this way, resilience can be understood as a balance between risk and protection factors, produced in a web of elements that constitute the context of development of the subject. In summary, we believe it is necessary to understand the school context from the complex relationships between the individual and his environment, as well as the different contexts in which he participates, considering the risk and protection factors present. This caution when looking at learning, allows to recognize risks before which protective factors can manifest, depending on the meanings given to the developed process. The meanings that students have about their school environment indicate the risk and protection factors for this context, the knowledge of such aspects by the teacher has relevant pedagogical implications, because by this understanding the teacher can act to promote resilience in this context.

Keywords: Resilience, Schooling, Risk and Protection Factors, Bioecological Theory of Human Development.

1 INTRODUÇÃO

Em suas diferentes dimensões, a educação escolar constitui-se indispensável ao desenvolvimento humano. Nas temáticas mais atuais acerca da relação entre desenvolvimento humano e processos de escolarização, encontra-se o conceito de resiliência. Alguns campos teóricos têm promovido o estudo desse tema, tais como a Psicologia Positiva, Psicologia Junguiana, Psicologia Genética, Psicologia Histórico-cultural e Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. Neste estudo, o conceito de resiliência toma como aporte teórico-metodológico a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Essa teoria compreende o desenvolvimento humano considerando diversos aspectos da vida da pessoa em desenvolvimento, incluindo o tempo em que vive, os ambientes dos quais participa e as relações que estabelece em seus múltiplos contextos de interação. Seja qual for o contexto (família, instituição ou escola), as inúmeras influências e eventos de vida podem caracterizar-se como risco ou proteção. No entanto, isso estará vinculado à qualidade e à existência de relações afetivas e sociais e à reciprocidade que tais ambientes promovem.

Conforme explicam Oliveira, Bianchini e Reis (2019, p. 419) a resiliência é compreendida como:

condição que, diante das adversidades às quais somos sujeitos (universalidade), podem promover equilíbrio ante os desafios advindos do meio e possibilitar a construção de estratégias de enfrentamento (singularidades) que se apresentam diante da condição de risco. Os fatores de risco e de proteção atuam no resultado desse equilíbrio compreendido como resiliência [...].

Vários autores ressaltam a importância da resiliência na educação escolar, uma vez que a escola pode ser considerada um dos espaços mais eficazes para a promoção de resiliência na sociedade, pois reúne uma diversidade de sujeitos e ainda articula o profissional docente ao aluno, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano (TAVARES, 2001; BARBOSA, 2006; ANTUNES, 2007; BAZONI; OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA; BIANCHINI; REIS, 2019; LOPES et al., 2020).

Cyrułnik (2001), referência nas discussões acerca de resiliência afirma que grande parte dos problemas escolares ligados aos relacionamentos e/ou à aprendizagem poderiam ser resolvidos se o ambiente em que o sujeito está inserido mudasse substancialmente, uma vez que, a resiliência está diretamente atrelada às interações de seres humanos que formam comunidades saudáveis e acolhedoras. Segundo o autor, os tutores de desenvolvimento (pais, cuidadores, professores, etc) desempenham papel de acolhimento por meio da presença significativa, que pode ser considerada um meio legítimo de proteção, principalmente nas primeiras fases de desenvolvimento, constituindo assim as redes de apoio. Essas redes podem se estabelecer, por exemplo, pela família, escola, pares, comunidade, ofertando ao sujeito o suporte necessário para enfrentar situações adversas e proporcionar ambientes adequados ao desenvolvimento.

Dessa forma, para que o ambiente escolar vise à construção da resiliência, é necessário que o professor seja instigado a perceber a importância de desenvolver estratégias de fortalecimento interno do sujeito e que estes aprendam a lidar com situações estressantes e adversas (MARQUES, 2008). É preciso levar em conta os fatores de proteção e os fatores de risco presentes nos diferentes contextos, os quais podem colaborar com o desenvolvimento ou obstaculizá-lo e influenciar os modos de interação do sujeito com o mundo que o cerca. Na compreensão teórica adotada nesta pesquisa, o ambiente escolar e as redes de proteção que nele se desenvolvem possuem interdependência com outros fatores que estão dentro e fora da escola.

Diante da compreensão de que é importante trabalhar a resiliência na escola e, considerando em especial o momento social que vivemos, advindo da pandemia pelo Covid19, fatores protetivos precisam ser evidenciados em nosso trabalho com os estudantes, professores, gestores no ambiente escolar. Sair de um ano de pandemia que está mobilizando as nossas condições de ensinar e aprender em contexto tão adverso, torna relevante nos debruçarmos sobre a recomposição de nosso planejamento na garantia da promoção de resiliência na escola. Posto isto, passamos a considerar o conceito de resiliência no modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano.

2 RESILIÊNCIA NA PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano aponta que os fenômenos devem ser compreendidos a partir de uma rede de sentidos, tendo por base as relações recíprocas interpares e o ambiente (BRONFENBRENNER, 1996). Nessa perspectiva o desenvolvimento humano é explicado pela inter-relação de quatro elementos: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. Santos, Oliveira e Bianchini (2018) explicam que o Processo (Processo Proximal) é o mecanismo definidor do desenvolvimento humano, envolve as interações da pessoa com outras pessoas, objetos e símbolos existentes no seu ambiente, ao longo do tempo. A Pessoa tem papel ativo nos Processos e suas características biológicas, cognitivas, emocionais e sociais são consideradas no seu processo de desenvolvimento. O Contexto é o ambiente imediato ou remoto. E por fim, o Tempo que marca os movimentos dos processos proximais.

Narvaz e Koller (2004) explicam que a perspectiva Bioecológica apresenta aspectos relevantes que permitem compreender o fenômeno da resiliência, pois considera a interação dinâmica entre aspectos individuais e ambientais. Nesse contexto, a resiliência é compreendida a partir das construções que ocorrem por meio das interações do sujeito em diferentes espaços, que, neste campo teórico “compreende como um fenômeno complexo, atrelado à interdependência entre os múltiplos contextos com os quais o sujeito interage de forma direta ou indireta e sobre o qual incidem diferentes visões” (SILVA; ELSÉN; LACHARITÉ, 2013, p. 18). Desse modo, apresentamos a resiliência enquanto um processo e não apenas como um conjunto de qualidades de um indivíduo, pois entendemos como Cyrulnik (2001, p. 226) que “a resiliência não é um catálogo de qualidades que um indivíduo possuiria. É um processo que, do nascimento à morte, nos liga sem cessar com o meio que nos rodeia”.

Assim, entender a resiliência como processo implica considerar efetivamente a noção como um fenômeno relacional, associado a diversos fatores, evitando as variáveis psicológicas individuais como condição de resiliência. Tais elementos são participantes de um processo de integração do sujeito ao meio, mas não são suficientes para explicar o fenômeno da resiliência. Nesse viés, Benetti e Crepaldi (2012, p. 8) enfatizam que:

A conceitualização inequívoca de resiliência como processo – implicando, portanto, em uma totalidade que inclui fundamentalmente diferentes dimensões e a trajetória de vida dos indivíduos – e não como um traço isolado de personalidade evita, em grande parte, a falácia de se cometer erros de interpretação concernentes à compreensão do fenômeno.

Assim, na condição de processo, a resiliência implica em um síncrono de fenômenos atrelados entre si que por sua vez ocorrem nas diversas etapas da vida dos sujeitos e em diferentes contextos – social, cultural e afetivo – é, portanto, construída e desconstruída coletivamente. Benetti e Crepaldi (2012, p. 15) ressaltam que “nessa perspectiva, o ambiente e seus componentes são coautores do fenômeno em processo, e compreendem a relação entre o contexto e as características da pessoa em desenvolvimento”.

Ao relacionar o estudo da resiliência aos princípios do modelo Bioecológico, Poletto (2007, p. 18) esclarece que “faz-se necessária uma análise ecológica, a fim de investigar a maneira como as pessoas percebem e enfrentam as adversidades, decorrentes dos processos proximais, bem como a influência do contexto e do tempo que estão vivendo”. Poletto e Koller (2006) afirmam que no modelo Bioecológico, o estudo do desenvolvimento humano de modo contextualizado propicia o melhor entendimento da resiliência, uma vez que:

ênfatizam-se as peculiaridades desenvolvimentais experienciadas pelos indivíduos que se desenvolvem em determinado contexto e não os déficits encontrados quando relacionados comparativamente com outros indivíduos que vivem em contextos culturalmente esperados (POLETTI; KOLLER 2006, p. 29).

A resiliência tem sido um termo frequentemente utilizado para explicar os processos de “superação” das crises e adversidades em casos específicos de indivíduos, grupos e organizações (2001; YUNES, 2001; TAVARES, 2001). Muitos estudiosos, como por exemplo, Martineau (1999), Masten (2001), e Yunes (2001) reconhecem a resiliência como um fenômeno presente no desenvolvimento de qualquer ser humano e ressaltam a necessidade de cautela no uso “naturalizado” do termo.

Para situar o conceito de resiliência na Psicologia e na Educação é preciso recorrer aos estudos da Psicologia Positiva, que a associa à ideia de desenvolvimento humano positivo e sadio. A esse respeito, Yunes (2006, p. 45) comenta que:

Tal movimento caracteriza alguns aportes da psicologia contemporânea que buscam compreender os aspectos potencialmente saudáveis dos seres humanos em oposição à psicologia tradicional e sua ênfase nos aspectos psicopatológicos. Tendo em vista que o constructo da resiliência toma dimensões a partir de processos que explicam a superação das adversidades, se poderia sugerir que o conceito de resiliência busca tratar de fenômenos indicativos de padrões de vida saudável.

Assim, a resiliência passa a ocupar lugar de destaque nos estudos que indicam uma vida saudável. (YUNES, 2006; PALUDO; KOLLER, 2005; POLLETO, 2007). Esse

movimento da Psicologia Positiva é definido como uma tentativa dos psicólogos contemporâneos de adotarem uma visão mais aberta e apreciativa dos potenciais, das motivações e das capacidades humanas. É nesse sentido que a Psicologia Positiva “pretende contribuir para o desenvolvimento e funcionamento saudável das pessoas, grupos e instituições, preocupando-se em fortalecer competências ao invés de corrigir deficiências” (PALUDO; KOLLER, 2005, p. 71).

Nas últimas décadas, alguns estudos científicos da Psicologia Positiva têm abordado temáticas como as emoções positivas e resiliência. As emoções positivas colaboram para a saúde física e mental e, conseqüentemente, as experiências vivenciadas pelos sujeitos por meio dessas emoções dão suporte para a construção de recursos pessoais (físicos, sociais, intelectuais e psicológicos) que poderão ser utilizados ao longo da vida dos indivíduos (FREDERICKSON; 2003). Sobre os recursos pessoais disponibilizados pelo sujeito, Paludo e Koller, (2005, p. 74-75) afirmam que:

Os recursos pessoais promovidos pela expressão das emoções positivas são duradouros, ou seja, são adquiridos após o estado emocional. Além disso, funcionam como “reserva” em outras situações, melhoram o enfrentamento, as estratégias e as possibilidades de sobrevivência.

Nesse viés, a resiliência caracteriza-se como um recurso psicológico produzido pelas emoções positivas, que representam uma ampliação das estratégias de enfrentamento e podem servir como fator de proteção nas situações adversas, nas quais o sujeito pode estar em risco. A respeito do risco, as emoções positivas no enfrentamento podem produzir resultados saudáveis que afetarão os processos envolvidos na resiliência. (PALUDO; KOLLER, 2005).

Rutter (1985), ao abordar essa temática, destaca as experiências positivas que proporcionam sentimentos de autoeficácia, autonomia, autoestima, capacidade para enfrentar mudanças e adaptações, como fatores importantes para o desenvolvimento da resiliência. Desse modo, a autoeficácia é um dos fatores que pode ser associado a resiliência, sendo essa a crença nas habilidades individuais para o desempenho de determinadas tarefas. Isso envolve o julgamento sobre suas capacidades para exercitar os recursos cognitivos, para administrar situações e ações de controle sobre eventos ou demandas do meio, visando o futuro (BANDURA, 1989). Segundo Barreira e Nakamura (2006, p. 78), “a resiliência e a autoeficácia percebida atuam como forma do sujeito obter uma melhor qualidade de vida na superação da adversidade, envolvendo o contexto, a

cultura e a responsabilidade coletiva, sendo capaz de responder de diferentes formas ante um fracasso.

Outro conceito associado a resiliência é o coping. Este assume o caminho inverso ao estresse, cuja função é amenizar os efeitos do estresse. Nas palavras de Marinho et al. (2011, p. 76) coping corresponde a:

um conjunto de esforços cognitivos e comportamentais empreendidos com o objetivo de lidar com demandas específicas, internas ou externas, que surgem em situações de estresse [...]. Assim, coping seria uma resposta que poderia funcionar como moderadora dos efeitos negativos do estresse integrando os processos de resiliência do indivíduo.

Desta forma, determinadas estratégias de coping podem ser promotoras de resiliência. Tal aspecto ocorre de forma processual entre o indivíduo e o ambiente, o qual nesse contexto deve ser capaz de avaliar a situação que por ele é percebida como adversa ou estressora. Sabendo que a maneira como o sujeito mobiliza seus recursos é de grande importância para a compreensão do processo de resiliência, as pessoas que fazem uso de estratégias de coping podem ser consideradas resilientes. (ANTONIAZZI; DELL'AGLIO; BANDEIRA, 1998).

Para Zanini e Forns (2005, p. 72), “o conceito de coping permeia os estudos de fatores de risco e proteção e mecanismos de vulnerabilidade e resiliência”. Tal relação é possível uma vez que para que haja coping é necessário a vivência de uma situação considerada estressora, que coloque o bem-estar do indivíduo em risco. Pois é a partir disso, que o indivíduo faz uso de todos os seus recursos ou de seus fatores protetivos, no enfrentamento adaptativo ou resiliente perante a essa condição.

Posto isso, a resiliência é destacada na medida em que os fenômenos indicativos de uma vida saudável são mencionados como sistemas de adaptação e superação ao longo do desenvolvimento do sujeito (MASTEN, 2001). Desse modo, a discussão do fenômeno da resiliência constitui-se em uma relevante contribuição do movimento da Psicologia Positiva, pois destaca os aspectos saudáveis do desenvolvimento humano (YUNES, 2003). Não podemos falar nesse assunto sem citar o neuropsiquiatra, psicanalista e etólogo Boris Cyrulnik, uma grande referência nos estudos sobre resiliência. Segundo Cyrulnik (2001, p. 225) o processo de resiliência envolve “um conjunto de fenômenos harmonizados em que o sujeito penetra dentro de um contexto afetivo, social e cultural”. Metaforicamente, o autor a define como “a arte de navegar contra as correntes”, que leva o resiliente a fazer uso de seus recursos interiores, impregnados em sua memória, para lutar e não se deixar abater pelas circunstâncias (CYRULNIK, 2001).

Autores como Áspera (2007), Sequeira (2009) e Araújo (2011) corroboram com as ideias de Cyrulnik (2001). Para esses autores, mesmo quando o sujeito está inserido em um meio adverso ou após a vivência de um trauma, a interação entre os aspectos individuais, a quantidade e qualidade de acontecimentos ao longo da vida e os fatores protetivos presentes na família e no meio social, podem desencadear um processo de superação e transformação, isto é, a resiliência.

Nas Ciências Humanas, mais especificamente na Psicologia Escolar, o conceito de resiliência está relacionado à possibilidade da pessoa se construir positivamente frente às adversidades. Entender os princípios da resiliência é refletir sobre a capacidade de superação e evolução humanas (MELILLO; OJEDA, 2005). A esse respeito, Tavares (2001, p. 29) afirma que:

A resiliência é a capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates – uma característica de personalidade que, ativada e desenvolvida, possibilita ao sujeito superar-se e às pressões de seu mundo, desenvolver um autoconceito realista, autoconfiança e um senso de autoproteção que não desconsidera a abertura ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente.

O autor ainda afirma que ajudar as pessoas a descobrirem as suas capacidades, aceitá-las e confirmá-las positiva e incondicionalmente é, em boa medida, a maneira de torná-las mais confiantes e resilientes para enfrentar a vida no cotidiano, por mais adversa e difícil que se apresente (TAVARES, 2001). Para Antunes (2003), quando aplicada à vida humana, a resiliência representa a capacidade de resistência às condições difíceis e persistentes e, nesse sentido, diz respeito à disposição das pessoas, grupos ou comunidades não só de resistir às adversidades, mas de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social.

Segundo Garcia (2001) existem três tipos de resiliência: a social, a acadêmica e a emocional. A resiliência social engloba fatores ligados aos relacionamentos mais íntimos que estabelecemos diariamente, como por exemplo, a supervisão dos pais ou amigos e o sentimento de pertencimento a determinado grupo ou aos padrões sociais, que por sua vez incentivam a aprendizagem e a resolução de problemas. A resiliência no contexto acadêmico vê na escola um local onde as habilidades para resolver problemas podem ser adquiridas com o auxílio dos agentes educacionais. E por fim, a resiliência emocional que estabelece relações entre as experiências positivas dos sujeitos, os sentimentos de autoestima, autoeficácia e autonomia. Estas por sua vez, influenciam na capacidade para

lidar com mudanças e adaptações, configurando um repertório de estratégias para a resolução de problemas.

No presente estudo, relacionamos o fenômeno da resiliência a partir da perspectiva teórico-metodológica do Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano proposto por Bronfenbrenner. Esta abordagem possibilita a compreensão do desenvolvimento humano em situações adversas, enfatizando as interações das pessoas em seus contextos de desenvolvimento e aspectos relevantes do tema, como risco e proteção. Esse campo conceitual agrega a compreensão de resiliência como um conjunto de elementos sinergicamente interdependentes, no qual a pessoa em desenvolvimento é central no processo, pois para Bronfenbrenner (1979), a Pessoa é um organismo biopsicológico, ativo, humano e contextualizado a qual traz consigo mais do que os aspectos genéticos hereditários, mas expressa também a cultura, a linguagem e a construção de vida. A esse respeito, Lopes et al (2020, p. 53074) explica que:

Pode-se dizer, então, que o ser humano deve ser compreendido em constante movimento (nas dimensões sociais, culturais e no processo de significação) com variáveis interligadas e interrelacionadas, com base nos elementos: tempo, pessoa, processo e contexto. Na medida em que esse contexto produz relações equilibradas e vinculadas ao afeto, o desenvolvimento tende a ser saudável. Assim, em sua trajetória de vida, as significações resultam em resiliência e modificação a partir de vivências. Desse modo, resiliência é o equilíbrio entre risco e proteção e estão profundamente envolvidas nas oportunidades vivenciadas e nas significações que o sujeito faz decorrente de sua história

Nessa perspectiva, resiliência pode ser entendida como um balanço entre fatores de risco e proteção, produzidos numa teia de elementos que constituem o contexto de desenvolvimento do sujeito e que é constituído por influências e interações advindas de diferentes sistemas. No item que apresentamos a seguir analisamos mais especificamente essa dinâmica de funcionamento entre fatores de risco e de proteção.

3 RESILIÊNCIA E FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO

Os eventos negativos ocorridos na vida da pessoa, em seus diferentes contextos ecológicos, podem ser relacionados aos fatores de risco. Esses eventos aumentam as possibilidades de o sujeito apresentar problemas psicológicos, físicos, sociais e comportamentais. Embora alguns eventos sejam considerados como fatores estressores para o desenvolvimento de jovens, como por exemplo, o luto, abuso físico/sexual, pobreza, entre outros, é importante salientar que o risco deve ser entendido como um processo que pode influenciar no desenvolvimento e não como uma característica a priori, ou seja, a

peessoa que vivencia uma situação como essa não necessariamente apresentará desordens em seu processo de desenvolvimento. O risco circunscreve-se ao processo de significações do experienciado, relacionado aos efeitos de continuidade após o vivido. A resiliência opera na presença desses riscos com o intuito de produzir atitudes saudáveis frente a essas situações, e não para evitar ou eliminar o risco. Assim, o conceito de risco deve assumir um caráter flexível e dinâmico, na medida em que as mesmas situações que se configuram como risco para alguns sujeitos, para outros, tais situações não afetam negativamente seu desenvolvimento, ao contrário, pode caracterizar-se como um sinalizador de proteção (MARTINEAU, 1999; MORAIS; KOLLER, 2004; POLETTO; KOLLER, 2006).

Para Koller (1999, p. 2):

Pessoas expostas a situações de risco que não desenvolvem a capacidade de resiliência são vistas como mais vulneráveis a estes eventos. Evidenciam alterações aparentes no desenvolvimento físico e/ou psicológico quando submetidas a estressores e a riscos. Tais alterações ficam evidentes na trajetória de adaptação desta pessoa, podendo torná-la suscetível e propensa a apresentar sintomas e doenças. É importante salientar que as pessoas podem ser ora vulneráveis, ora resilientes diante de um mesmo tipo de evento. Podem, ainda, ser vulneráveis em algumas áreas do seu desenvolvimento e resilientes em outras. Muitos fatores interagem no aumento da vulnerabilidade ou na redução dos efeitos do stress sobre a pessoa.

Desse modo, os

processos de resiliência são construídos mediante a exposição dos indivíduos às situações de risco ao seu desenvolvimento, portanto não podemos falar do fenômeno de resiliência sem a presença de riscos significativos para certa cultura e contexto (LIBÓRIO, 2009, p. 4).

Ao estabelecer relações entre resiliência e risco, Cowan, Cowan e Schulz (1996, p. 14) afirmam que “resiliência se refere aos processos que operam na presença de risco para produzir consequências boas ou melhores do que aquelas obtidas na ausência do risco”. Na mesma linha de compreensão, Bazoni e Oliveira (2015, p. 241) apontam que no contexto escolar:

mesmo numa situação entendida como risco, há um aspecto na promoção do processo da resiliência a ser considerado, uma vez que [...] parece favorecer seu desenvolvimento e aprendizagem. O modo como os [alunos] lidam com as situações adversas, ainda que não modifique os resultados acadêmicos em termos de nota, indica processos de resiliência

Nessa ótica, a resiliência é o processo final de mecanismos de proteção que não eliminam o risco, mas impulsionam o sujeito a se engajar na situação de risco novamente (RUTTER, 1985).

Sobre o dinamismo do conceito de risco, diversos autores concordam que é preciso um olhar cauteloso para cada situação, uma vez que o consideram como um processo que pode apresentar variações a depender da cultura e até mesmo do ambiente no qual o sujeito está inserido e não como um evento estático (YUNES, 2001; MARTINEAU, 1999; COWAN; COWAN; SCHULZ, 1996). Yunes (2001) afirma que o conceito de risco foi ampliado à medida que se passou a estudar os riscos psicossociais, principalmente quando a privação econômica foi reconhecida como principal fonte de risco sociocultural para a criança, e a pobreza e a miséria consideradas importantes fatores de risco universais.

Quando os fatores de risco são associados de maneira interativa a outros fatores de ordem familiar, social, genética, entre outros, estes podem ser entendidos como mecanismos de risco que permitem identificar os processos que influenciam e ligam o risco às suas consequências. Relacionando-os com determinado ponto de sua história, uma vez que os mecanismos de risco estão imersos em uma rede complexa de acontecimentos que podem ter ocorrido antes ou depois do evento chave (ÁSPERA, 2007; TAVARES, 2001). Isso implica afirmar que os riscos não podem ser analisados de modo estático, pois estão diretamente relacionados às características individuais do sujeito e do ambiente e “incluem eventos estressores da vida, apoio social e características familiares e culturais” (POLLETO; KOLLER, 2006, p. 33). Paludo e Koller (2005, p. 187) esclarecem que:

Entre os fatores de risco individuais encontram-se características como gênero, problemas genéticos, carência de habilidades sociais, intelectuais e características psicológica limitadas, e os fatores de risco ambientais caracterizam-se por eventos de vida estressantes, ausência de apoio social e afetivo e baixo nível socioeconômico.

É possível perceber que a maneira de conceber o risco vem sendo alterada, uma vez que também são consideradas outras variáveis que podem implicar ou não de modo negativo no desenvolvimento do sujeito. O que requer uma análise mais criteriosa do que venha a ser considerada uma situação adversa e/ou um evento estressor, tendo em vista o contexto no qual ela ocorre bem como sua intensidade, frequência e severidade. Em relação aos eventos estressores, Masten e Garmezy (1985), explicam que estes ocorrem devido as mudanças no ambiente que originam alto grau de tensão. Os autores pontuam que quando associamos os fatores de risco ao desenvolvimento, devemos considerar características individuais e ambientais. As características individuais abrangem todos os eventos estressores da vida, as características familiares, culturais e apoio social. As características individuais envolvem as variáveis demográficas, história genética, aspectos psicológicos, além de habilidades sociais e intelectuais.

Já por outro lado, os fatores de proteção são os mecanismos mediadores que estão relacionados às influências que alteram, modificam ou melhoram as respostas pessoais em relação a determinados riscos, diminuindo o impacto das reações negativas em cadeia e evitando que estes sujeitos tenham seu desenvolvimento prejudicado. Em relação aos fatores protetivos, Koller, Morais e Santos (2009, p. 28) afirmam que “deve ser enfatizada uma abordagem de processos, pelos quais diferentes fatores interagem e alteram a trajetória da pessoa [...] para produzir uma experiência protetora ou estressora em seus efeitos”.

Os fatores de proteção podem ser identificados em diferentes classes, sendo elas, os atributos disposicionais das pessoas que incluem o nível de afetividade, sociabilidade, autoestima, autonomia, entre outros. As relações afetivas presentes no sistema familiar e/ou em outros contextos que ofereçam suporte emocional em momentos de estresse e as redes de apoio social, que podem incluir a igreja, o serviço de saúde, entre outros que oportunizem competência, determinação individual, além de valores para a vida (MORAIS; KOLLER, 2004; YUNES; SZYMANKY, 2001). Koller, Morais e Santos (2009) também destacam os fatores de mediação, conhecidos como fatores regulares. Os quais dizem respeito às condições ou características de natureza psicológica, física, social, política ou econômica presente na vida da pessoa ou na própria sociedade manifestadas de maneira intrínseca ou extrínseca. No entanto, alertam-nos que estes fatores

[...] não afetam ou influenciam a priori o desenvolvimento humano e podem ser ativados na presença de ações e/ou omissões que predisõem a pessoa a outro fator (risco ou proteção), potencializando-o de acordo com dada situação. São fatores que, se analisados isoladamente, não podem ser classificados como risco ou proteção, mas sua influência, aliada a outros aspectos, pode contribuir para o desenvolvimento de uma característica de risco ou proteção (KOLLER; MORAIS; SANTOS, 2009, p. 28).

Os fatores protetivos são entendidos como condições que minimizam as chances de o indivíduo apresentar problemas de externalização. Seus efeitos podem atuar de modo direto ou indireto ao moderar a relação entre os fatores de risco e comportamento. Os fatores protetivos também incluem as características individuais e/ou ambientais que reforçam ou amenizam os efeitos negativos do ambiente. Vale ressaltar que, nessa ótica, a proteção não elimina os fenômenos psicológicos da situação vivenciada, o que ocorre é uma mudança na maneira do indivíduo enfrentar as situações em suas vidas quando submetidos a circunstâncias estressantes e desvantajosas.

As colocações de Rutter (1985) corroboram com esse entendimento na medida em que esclarecem que a função dos fatores de proteção é modificar a resposta do indivíduo frente a uma situação de risco. Adverte ao cuidado necessário para não equivaler fatores

de proteção a condições de baixo risco e aponta três aspectos para fazer essa distinção, sendo eles: os fatores protetivos podem não apresentar nenhum efeito na ausência de um estressor; um fator de proteção pode não ser necessariamente algo agradável; e as qualidades do indivíduo podem ser consideradas fatores de proteção. Posto isso, faz-se necessário olhar a configuração de fatores envolvidos com cautela, tendo em vista a situação e o contexto de desenvolvimento do sujeito. O autor ainda esclarece que, diante de uma situação estressora, os conceitos de proteção e vulnerabilidade podem ser entendidos como diferentes, o que não implica dizer que proteção significa falta de vulnerabilidade.

De acordo com Rutter (1985), alguns mecanismos de proteção colaboram para a ocorrência de processos de adaptação, dentre eles, o autor destaca a redução da exposição do indivíduo a um evento estressor bem como a redução das reações negativas desencadeadas durante essa situação. A capacidade criativa, a manutenção da autoestima e autoeficácia na presença das relações de afeto e no cumprimento de tarefas de sucesso, também são mecanismos de proteção importantes para a adaptação do sujeito.

Considerando os mecanismos citados por Rutter (1985), a rede de apoio social (escola, centros comunitários, serviços de saúde, entre outros) pode ser considerada um mecanismo de proteção ao oferecer espaço para convivências saudáveis e agradáveis que reforcem a aprendizagem e as habilidades sociais e emocionais importantes para o desenvolvimento (KOLLER; POLETTTO, 2006).

Ao se referir aos mecanismos de proteção, Tavares (2001, p. 39) afirma que:

Falar em mecanismos de proteção implica uma abordagem de processos por meio dos quais diferentes fatores interagem entre si ao longo do tempo e alteram a trajetória do indivíduo. Como produto final desses processos de proteção teremos o conceito de resiliência e a combinação desses fatores pode apresentar um impacto maior no desenvolvimento mediante um efeito cumulativo da interação entre os mesmos.

Nesse sentido, enquanto processo, risco e proteção agem mutuamente junto ao ecossistema da pessoa em processo de resiliência e, por esse motivo, devem ser concebidos como elementos mutáveis por natureza, estudados dentro do contexto de vida de cada indivíduo, tendo em vista as variáveis presentes na vida de cada pessoa (POLETTTO; KOLLER, 2006).

Assim entendemos que o microsistema escolar pode oportunizar relações de produção da resiliência. Nele coexistem fatores de risco e de proteção. Se as atuações no microsistema escolar revelarem reflexos de ações articuladas com os demais sistemas

(político, econômico, cultural, ideológico, pedagógico), a resiliência pode ser produzida nesse contexto de modo a favorecer as relações de aprendizagem na escola.

Os estudos acerca da resiliência no contexto escolar vêm ganhando destaque na medida em que pesquisadores voltam seus olhares para o modo como a resiliência pode se fazer presente nas interações estabelecidas neste ambiente. Sendo assim, localizar o lugar da escola enquanto microssistema e relacioná-la às discussões acerca dessa temática, permitem compreender como este espaço - a escola - e as relações nela estabelecidas pelos diferentes sujeitos podem configurar-se em risco e/ou proteção à pessoa em desenvolvimento.

Em nossa análise, devemos ter um olhar mais apurado em relação às questões que envolvem a resiliência e a escola, uma vez que esse ambiente pode tanto ser produtor de resiliência como de risco. A escola e as práticas pedagógicas podem ser consideradas como possibilidades de promover os fatores protetivos e os aspectos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos nas situações de aprendizagem escolar, podendo se configurar como risco ou proteção a depender do contexto e das significações do sujeito. Desse modo, as práticas educativas devem ser analisadas convergindo esforços teóricos e metodológicos, para constituição de ambientes construtivos de relações protetivas e resilientes no espaço escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos como relevante discutir a temática da resiliência no contexto escolar, visto que as significações produzidas nesse contexto, seja por alunos, professores comunidade, etc, são importantes para pensar e repensar o ambiente educacional, buscando com isso assegurar um desenvolvimento pleno e saudável dos alunos em processo de formação.

A riqueza das interações e as influências recíprocas presentes no contexto escolar, discutida nos estudos sobre resiliência, permitem considerar a importância da produção de diferentes significados que circulam no ambiente escolar. Assim, descrever o Contexto e o Processo do trabalho pedagógico na escola, permite olhar com cautela para a complexidade dos fenômenos, visto que os diferentes modos de significar uma determinada situação podem configurar-se tanto como risco como também em proteção.

Desse modo, desvelar as possibilidades de situações no ambiente escolar, investigando de que maneira os aspectos protetivos e de risco influenciam nesse cenário, e

os sentidos atribuídos ao processo de aprendizagem, podem contribuir para um contexto de promoção da resiliência no âmbito escolar.

Podemos afirmar que discutir resiliência traz contribuições importantes à educação, uma vez que permite compreender que as significações são processos flexíveis e interdependentes. A flexibilidade subjetiva e intersubjetiva do ser humano possibilita atribuir sentidos diferentes às mesmas situações, pois não construímos um sentido de modo isolado, estes são construídos/desconstruídos e sustentados junto aos outros grupos sociais dos quais participamos podendo ser compartilhado por eles, desde os mais próximos aos mais remotos. Assim essas interferências podem ser balizadas nesse contexto, buscando a constituição de uma rede de apoio favorável ao aprender.

O entendimento de que a resiliência revela um processo de interdependência entre aspectos afetivos, sociais e cognitivos, influencia no modo de olhar dos profissionais da educação, o que possibilita pensar práticas pedagógicas construtivas para o contexto escolar. Em nossa análise, o poder das interações presentes no ambiente escolar oportuniza à pessoa, maiores condições de desenvolvimento, pois ela se encontra cercada de fatores que influenciam suas ações frente às situações cotidianas. Nesse sentido, a escola passa a ser um espaço propício para construção de estratégias de enfrentamento, tanto para professores, alunos e gestores, tendo em vista a construção do conhecimento por meio do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARAÚJO, C. A. Resiliência ontem, hoje e amanhã. In: ARAUJO, C. A.; MELLO, M. A.; RIOS, A. M. G. (Org.). **Resiliência**: Teorias e Práticas de Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Ithaca Books, 2011, p. 6-17.

ÁSPERA, M. das G. de C. H. **Adolescer em ambientes socialmente adversos**: duas itinerâncias de resiliência. 2007. 204 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2007.

ANTONIAZZI, A. S.; DELL'AGLIO, D. D.; BANDEIRA, D. R. O conceito de coping: uma revisão teórica. **Estudos em Psicologia**, v. 3, n. 2, p. 273-282, 1998.

BANDURA, A. Human agency in social cognitive theory. **American Psychologist**, v. 44, n. 9, p. 1175-1184. 1989.

BARBOSA, G. S. **Índices de resiliência**: análise em professores do Ensino Fundamental. São Paulo, 2006.

BARREIRA, D. D.; NAKAMURA, A. P. Resiliência e a auto-eficácia percebida: Articulação entre conceitos. **Aletheia**, n. 23, p. 75-80, 2006.

BAZONI, J. E. S.; OLIVEIRA, F. N. Os significados do não aprender na sala de apoio à aprendizagem: resiliência em processo. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 221-247, jan./abr. 2015.

BENETTI, I. C.; CREPALDI, M. A. Resiliência revisitada: uma abordagem reflexiva para principiantes no assunto. **Revista Eletrônica de Investigación y Docencia (REID)**, 7, p. 7-30, jan. 2012.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development**. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1979.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COWAN, P. A.; COWAN C. P.; SCHULZ, M. S. Thinking about risk and resilience in families. In: E. M. Hetherington, & E. A. Blechman (Ed.). **Stress, coping and resilience in children and families**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996.

CYRULNIK, B. **Resiliência**: essa inaudita capacidade de construção humana. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

FREDERICKSON, B. L. The value of positive emotions. **American Scientist**, v. 91, p. 330-335, 2003.

GARCIA, I. Vulnerabilidade e resiliência. **Adolescência Latinoamericana**, n. 2, p. 128-130. 2001.

KOLLER, S. H. Resiliência e vulnerabilidade em crianças que trabalham e vivem na rua. **Educar em revista**, n. 15, p. 67-71, 1999.

KOLLER, H. S.; MORAIS, A. N.; SANTOS, C. E. Adolescentes e jovens brasileiros: levantando fatores de risco e proteção. In: KOLLER, H. S.; LIBÓRIO, C. M. R (Org.). **Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 17-55.

KOLLER, H. S., POLETTI, M. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In: DELL'AGLIO, KOLLER, H. S., YUNES, M. A. M. (Org.). **Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do Risco à Proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 19-44.

LIBÓRIO, R. M. C. Escola: risco, proteção e processos de resiliência durante a adolescência. In: 32ª reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambú. **ANAIS eletrônicos**. Timbaúba: Espaço Livre, 2009. v. 1. p. 1-16.

LOPES, J. M.; OLIVEIRA, F. N.; CARVALHO, L. R. R.; GODOI, G. A.; A escolarização dos alunos da eja e a resiliência: o que revelam as pesquisas das áreas de educação, psicologia e saúde. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 53066-53082, jul. 2020.

MARINHO, A. O.; AGUIAR, T. S.; VASCONCELOS, J. F.; LEITE, R. R. S. N. A resiliência nossa de cada dia: uma revisão de literatura. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, vol. 1, n. 14, p. 72-79, jul. 2011.

MARTINEAU, S. **Rewriting resilience: A critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to "kids at risk"**. 1999. 213 p. Tese (Doutorado em Psicologia). University of British Columbia, Vancouver, Canadá. 1999.

MASTEN, A. S. **Ordinary Magic: resilience processes in development**. American Psychologist, v. 56, n. 3, p. 227-238. 2001.

MASTEN, A.; GARMEZY, N. Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In: LAHEY, B.; KAZDIN, A. (Ed.). **Advances in clinical child psychology**, v. 8, p. 1-53. New York: Plenum Press. 1985.

MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (Org.). **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORAIS, N. A. de; KOLLER, S. H. Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: ênfase na saúde. 2004. In: KOLLER, Silvia Helena (Org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 91-107.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 51-65.

OLIVEIRA, F. N.; BIANCHINI, L. G. B.; REIS, L. A. Significações do professor e indicadores de resiliência em estudantes com dificuldades de aprendizagem em matemática. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.21 n.2 p. 416-434 abr./jun. 2019.

PALUDO, S.; KOLLER, S. H. Resiliência na rua: um estudo de caso. **Psicologia e Pesquisa**. v. 21, n. 2, p. 187-195, maio/ago., 2005.

POLETTI, M. **Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade**. 2007. 104 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Resiliência: Uma perspectiva conceitual e histórica. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. (Org.). **Resiliência e psicologia positiva: Interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 19-44.

RUTTER, M. Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. **British Journal of Psychiatry**, v. 6, n. 147, p. 598-611. 1985.

SANTOS, R. L.; OLIVEIRA, F. N.; BIANCHINI, L. G. B. Medicalização da aprendizagem e resiliência: significações produzidas na escola. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1792-1813, out./dez., 2018.

SEQUEIRA, V. C. Resiliência e abrigos. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**. v. 29, n. 1, p. 65-80. 2009.

SILVA, M. R. dos S.; ELSSEN, I.; LACHARITÉ, C. Resiliência: concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área. **Paidéia**, v. 13, n. 26, p. 147-156, 2013.

TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

YUNES, M. A. M. **A questão triplamente controversa da Resiliência em famílias de baixa renda**. 2001. 168 fls. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em estudo**, v. 8, p. 75-84, 2003.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: foco no indivíduo e na família. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S.H.; YUNES, M. A. M. (Org.). **Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 45-68.

ZANINI, D. S.; FORNS, M. O conceito de risco e proteção à saúde mental e sua relação com a teoria de coping. **Revista Estudos (Goiânia)**, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 69-80, 2005.