

Escola – um trampolim para a resiliência onde a adversidade é a deficiência

Ana Maria Paula Marques Gomes*

Situar a mudança para agir em tempo adequado

Resumo: Numa sociedade cada vez mais competitiva e, em constante mudança, a assimilação dessa «metamorfose» pode ser um processo assustador. Será normal experimentarmos sensações de «impotência» em determinados sectores, dada a nossa «incapacidade», pelo menos numa relação temporal, em absorver tudo num tempo *record*. Parece-nos pois imperativo pensar, repensar e agir em tempo adequado.

Pretendemos, salientar o papel da Escola, à luz das orientações da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, na *adversidade* que as crianças com necessidades educativas especiais e as suas famílias enfrentam. Que papel assume, ou pode assumir, a Escola, no sentido de ser um trampolim para estruturar *condutas resilientes* nas mesmas?

Vários especialistas afirmam que, a resiliência é de natureza dinâmica, podendo variar através do tempo e das circunstâncias. Apresenta-se como um equilíbrio entre factores de risco, factores protectores e a personalidade do ser humano. Sendo assim, a adversidade a ela associada, também se aprende a enfrentar e acreditamos que a Escola, na figura representativa dos seus docentes, tem um papel fundamental a desempenhar.

Palavras-chave: Escola; família; adaptação positiva; adversidade; resiliência.

* ESE de Paula Frassinetti

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, num relatório de 1996 para a UNESCO, já apontava as respostas para o desafio de um mundo em rápida transformação, onde estava implícita a preparação para acompanhar a inovação, tanto no campo profissional como pessoal.

Dentro da Escola, tornou-se assim, imperativo rever os quadros tradicionais da existência humana. Cada vez mais sentimos o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o meio que nos envolve e no qual nos deixamos envolver.

A Comissão considerou fundamentais quatro pilares para as bases da educação: o aprender a *viver juntos*, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história e tradições; o aprender a *conhecer*, tendo em conta as alterações provocadas pelo conhecimento científico; o aprender a *fazer* num domínio de competências que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações e; o aprender a *ser*, englobando as capacidades de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino colectivo (DELORS, 1996).

À luz das directrizes anteriores, cada vez se torna mais difícil a indiferença face à diversidade e à adversidade. À medida que se avança nas investigações sobre os processos educativos e reabilitativos dirigidos aos indivíduos portadores de deficiência, ou que, durante o seu desenvolvimento apresentem

algumas dificuldades ou algum tipo de problema, verificamos que é possível apontar e seguir caminhos para uma intervenção cada vez mais eficaz, da qual, todos podem sair beneficiados.

Foi na busca incessante deste caminho que norteamos um projecto, inserido no âmbito do Doutoramento em Educação, Identidade e Futuro pela Universidad de Jaén, no biénio 2004/2006, do qual extraímos, parte deste texto.

Acreditamos que, no *aprender a viver juntos*, a *conhecer*, a *fazer* e a *ser*, a melhor forma de superar as atitudes de indiferença, ou mesmo preconceituosas, face ao outro que nos rodeia, passa pela comunicação e pelo contacto directo com as pessoas. Passa pela forma como os profissionais da educação estruturam o «olhar», nomeadamente, para com as crianças, adolescentes e com as suas famílias. Na estruturação desse olhar, temos como suporte e pano de fundo, a nossa experiência, advinda da prática e do exercício profissional na intervenção e reabilitação directa com crianças que apresentam algum tipo de alterações ao longo do seu desenvolvimento (sejam elas de carácter temporário ou duradouro).

É na família mais directa que vamos observando e testemunhando sentimentos de angústia, ansiedade, desorientação e uma «dor quase infindável» pela chegada de um filho que, evidentemente, não foi o sonhado. Perceber como estas famílias superam, ou tentam ultrapassar este drama, parece-nos ser fundamental para o sucesso reabilitativo das crianças que acompanhamos e para o

alcance dos nossos objectivos enquanto profissionais (Gomes, 2006:50).

No evidenciar o posicionamento e a atitude da Escola, não o queremos limitar somente às situações de crianças com deficiências já diagnosticadas e devidamente identificadas, mas também a um significativo grupo de crianças e jovens que começam a ser identificados como alunos «problemáticos» e, em algumas situações «indesejáveis», dadas as suas características comportamentais. Nessas situações, por vezes, a Escola, e quando não consegue «responder sozinha», também tem de recorrer a outras instâncias ou instituições.

Indubitavelmente, as famílias, independentemente do seu tipo de funcionamento e características, enfrentam a adversidade ligada a toda esta problemática, vivida e sentida por todos e por cada um, de forma particular.

A adversidade da deficiência na perspectiva das famílias

Depois da Declaração de Princípios de Salamanca (1994) em que, a Escola foi responsabilizada pela transformação no sentido da diferenciação pedagógica e curricular, assumindo o desafio de *ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, susceptível de educar com sucesso todas as crianças incluindo as que apresentam graves incapacidades* (Unesco, 1994:17), a adversidade envolvente às famílias das mesmas também têm de ser considerada. O mérito de todas as escolas não con-

siste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação de atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. Quando falamos ou pensamos em crianças com necessidades educativas especiais, também temos, forçosamente, de pensar nas suas famílias, se pretendemos que estas sejam um veículo efectivo e participativo na inclusão. É imperativo que elas possam partilhar os seus sentimentos e as suas «perdas» com alguém que as ajude a construir uma nova visão, uma nova possibilidade de ajuste e uma *adaptação positiva*.

Apesar da adversidade de se ter um filho com deficiência ou com problemas, diversos estudiosos referem que conhecendo bem os mecanismos que conduzem aos processos adaptativos a resiliência poderá ser promovida. Que quota-parte de responsabilidade cabe à Escola na consecução de um processo resiliente por parte destas crianças/jovens e suas famílias?

O modelo do sociólogo Duvall, (*in* Relvas, 1996) relaciona as transições que ocorrem no ciclo vital, com as diferentes fases de desenvolvimento das crianças, identificando oito estádios, em que cada estádio é caracterizado por tarefas específicas: a) casal sem filhos (estabelecimento de relação conjugal e preparação para a gravidez e para a parentalidade); b) famílias com recém-nascidos (ajustamento à criança dependente); c) famílias com crianças em idade escolar (adaptação às necessidades e interesses da

criança no sentido da estimular e promover o desenvolvimento); d) famílias com crianças em idade escolar (assumir responsabilidades com crianças em meio escolar e relacionamento com outras famílias na mesma fase); e) famílias com filhos adolescentes (facilitar o equilíbrio entre a liberdade e a responsabilidade, partilha desta tarefa com a comunidade, estabelecimento de interesses pós parentais); f) famílias com jovens adultos (permitir a separação e o «lançamento» dos filhos no exterior com rituais e assistência adequada); g) casal de meia-idade – «ninho vazio» reconstrução da relação do casal, redefinição das relações com as gerações mais velhas e mais novas); h) envelhecimento (ajustamento à reforma, aprender a lidar com o luto e a viver sozinho; adaptação ao envelhecimento).

Desta forma, pode-se identificar uma sequência previsível de mudanças e transformações na organização familiar ao longo do ciclo vital da família. Das oito fases apontadas por Duvall (*idem*), três estão relacionadas com a idade escolar e o consequente desenvolvimento das crianças e jovens. A nosso ver, evidencia-se aqui uma responsabilidade considerável da Escola no equilíbrio e na orgânica familiar.

Sabemos também que, o factor tempo e mudança, associados às tarefas de desenvolvimento da família, contribuem para o dinamismo das mesmas. A orgânica da família oscila entre as fases de estabilidade e as fases menos estáveis, que implicam mudanças e evolução (transformação) na unidade da mesma. Estes momentos de transformação,

como implicam grande *stress* na vida familiar, são designados como crises.

Em todas as famílias há momentos de crise [...] *quando o sistema se sente ameaçado pela imprevisibilidade que a mudança comporta. [...] toda a mudança causa stress, seja esta positiva ou negativa* (Alarcão, 2002:96).

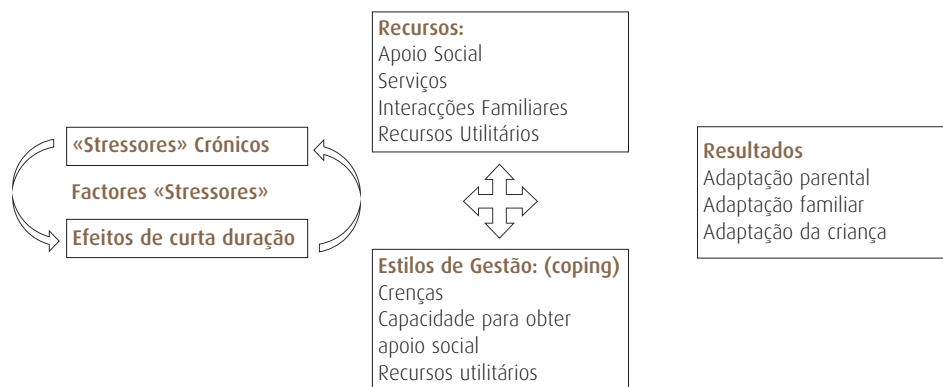
As crises acabam por ser, assim, importantes, uma vez que são momentos que permitem transformações e evolução na família. Minuchin (1979, *in* Alarcão 2002) explicou que a crise é simultaneamente ocasião de crescimento e de risco, de impasse e de disfuncionamento.

Nesta análise, o nascimento de uma criança diferente é considerado um factor de *stress*

liar; c) o *stress relativo aos períodos de transição* naturais do ciclo vital da família; e c) o *stress provocado por problemas particulares*, que está relacionado com acontecimentos que podem provocar alterações significativas no funcionamento familiar, como o caso do nascimento de uma criança deficiente ou de uma doença crónica, entre outras situações, em que a família tem de reorganizar os seus períodos transaccionais.

McConachie (1994, *in* Craveirinha, 2003) propõe um modelo de gestão de *stress* que nos permite perceber melhor quais os mecanismos e estratégias de uma família para lidar e adaptar-se a situações novas e de mudança:

Ilustração 1 – Modelo de «stress/coping» de McConachie (1994, reproduzido por Dale 1996).



acrescido, que irá alterar a estrutura previsível dos ciclos vitais da família bem como as tarefas relativas a cada fase.

Minuchin (1979, *in* Alarcão, 2002) define quatro factores de *stress* familiar: a) o contacto de *um membro da família* com uma situação de *stress extra familiar*; b) o contacto de *toda a família* com uma situação de *stress extra fami-*

Podemos intuir que, através dos recursos disponíveis, dos estilos de gestão e das estratégias que as famílias poderão desenvolver para lidar com as situações, terão um conjunto situacional responsável pelas transformações de adaptação a uma nova situação, seja ela estruturada por níveis, mais ou menos intensos, de *stress*.

O nascimento de uma criança com problemas, portadora de algum tipo de deficiência, ou o atravessar de uma fase «difícil», é um factor acrescido de *stress* numa família. Além de vulnerável a vários níveis, potencializam-se as situações de risco.

Em estudos realizados em famílias com crianças especiais podem-se identificar três tipos de *factores de stress* (Howord *et al.*, 2001, *in* Craveirinha, 2003):

1. *Factores agudos* que estão relacionados com incidentes periódicos associados à deficiência da criança;
2. *Factores crónicos* que incluem as preocupações com o futuro, limitações financeiras, aceitação das diferenças dos indivíduos pela sociedade;
3. *Factores de transição* que aparecem em alturas significativas (factores que surgem na transição entre os diversos estádios do ciclo vital).

Estes factores influenciam directa e indirectamente o tipo de relações que os pais estabelecem com os seus filhos e *vice-versa*, estando muito relacionados com as características da criança e com a sua problemática. Os estudos de Holroyd e McArthur (1976, *in* Pereira, 1996) apontam para diferenças de *stress* existentes nos pais, de acordo com o tipo de diagnóstico. Constataram, por exemplo, que pais de crianças autistas verificavam níveis de *stress* mais elevados do que pais de crianças com Trissomia 21. Segundo Beckmam-Bell (1980, *in* Pereira, 1996) os níveis mais altos de *stress* estão associados a

baixos níveis de desenvolvimento, comportamentos temperamentais e relacionais, movimentos estereotipados e com um acréscimo dos cuidados específicos a prestar à criança.

Os factores de transição (áreas de *stress*) são diferentes nas crianças com Necessidades Educativas Especiais, como indicam os estudos de Batshaw e Perret (1989, *in* Correia *et al.*, 1997: 143-158).

Percebe-se assim que, os recursos dos quais a família poderá «lançar mão» vão condicionar os resultados, ao nível das adaptações parentais, familiares e das próprias crianças. Queremos acreditar que, a Escola não será apenas mais um recurso, mas aquele em que, através de profissionais conscientes, especializados e conhecedores da sua importância neste cenário, consigam potenciar adaptações positivas.

Fundamentos do processo da resiliência

Consideramos pertinente clarificar o conceito de resiliência, uma vez que pretendemos evidenciar o papel da Escola como um «trampolim» para estruturar condutas resilientes nas crianças com problemas e suas famílias.

O adjectivo *resiliente*, há já muito difundido na metalurgia e nas engenharias, expressa a capacidade que um material tem, após sofrer alguma pressão, de voltar à sua forma inicial. O termo, do latim *resiliē*, que passou a ser adoptado no âmbito das ciências da educa-

ção, expressa o desenvolvimento de competências em indivíduos ou grupos que apesar de terem vivido, em algum período do seu ciclo vital, em condições de alto risco, desenvolvem-se psicologicamente saudáveis e com êxito social (Gomes, 2006:50).

O conceito de *personalidade resistente* (Hardiness) aparece pela primeira vez na literatura científica em 1972, em relação à ideia de protecção, perante factores de stress.

Kobasa y Maddi (1982:168-177) desenvolveram este conceito através do estudo de pessoas que, diante de acontecimentos vitais negativos, pareciam ter algumas características de personalidade que as protegiam. A literatura mais recente sobre a temática do *risco* e da *patologia* refere também uma perspectiva mais optimista sobre resiliência. Na perspectiva anterior e na análise do tema sobre risco e patologia ao longo do *ciclo vital*, a visão era mais determinista e linear da relação entre os processos desenvolvimentais e os resultados inadaptados e adversos (Soares, 2000). Os trabalhos pioneiros de Garmezy (1971, *in* Soares, 2000:30) sobre a investigação de crianças em risco de psicopatologia e de outros desvios do desenvolvimento constituíram uma contribuição significativa para a compreensão da resiliência. O reconhecimento crescente por parte da comunidade científica, de que um número significativo de crianças de alto-risco apresentava

um funcionamento competente e se desenvolviam de um modo favorável e adaptativo, constituiu o resultado da evidência empírica de vários estudos longitudinais.

Cyrulnik (2001:100) afirma que *a natureza do acontecimento doloroso pode corresponder a todas as instâncias de um mesmo aparelho psíquico: biológico, afectivo ou histórico. Porém a cada nível é possível uma resiliência*. Mesmo nas crianças com necessidades educativas especiais, onde as alterações genéticas são importantes, o autor afirma que a resiliência é difícil, mas não impossível. Refere alguns exemplos, como no caso de uma das patologias mais complexas, a Fenilcetonúria¹, que provoca, quando não é tratada, um quociente intelectual inferior a 50. E, todavia, a partir deste nível genético, em que o gene anormal está situado no cromossoma 12, a resiliência é possível, pois acontece que, surpreendentemente, se encontra esta anomalia em pessoas cuja inteligência é normal². É provável que outros metabolismos tenham compensado esta falha genética (Cyurulnik (2001:101). O autor³, refere ainda o caso de outras patologias como o X Frágil, em que se acumula, em cada geração, no cromossoma X, uma sequência de três bases, até ao momento em que, ao impedir a expressão dos genes vizinhos, este armazenamento provoca, entre as crianças, uma grande difi-

¹ A Fenilcetonúria (PKU – *PhenylKetonUria*) é uma doença genética caracterizada pelo defeito ou ausência da enzima fenilalanina hidroxilase (PAH). A doença é autossômica recessiva e afecta aproximadamente um em cada dez mil indivíduos da população caucasiana (*in* <http://pt.wikipedia.org>, em 6-6-2007).

² Plomin, R., de Fries, J., Mac Clearn, G., Rutter, M., 1999, *Des genes au comportement*. De Boeck Université, p. 147, *in* Cyurulnik (2001:101).

³ Considerado o «pai» da resiliência pela Revista Visão, Edição nº 719, 14 de Dezembro de 2006.

culdade de contacto visual e uma perturbação de expressão de si: hiperactivas, impulsivas, falam a toda a velocidade, depois, subitamente, gaguejam de maneira incompreensível. Quando os que as rodeiam reagem vivamente a esta dificuldade de expressão, a perturbação agrava-se. O autor refere ainda que, desde que se descobriu que estas crianças se exprimiam mal, mas compreendiam bem⁴, as perturbações param, porque o ambiente adulto lhes responde melhor. No síndrome de Williams, passa-se o contrário. Uma pequena deleção no cromossoma 7 origina um atraso mental extraordinariamente dissimulado por uma expressão oral correcta. De facto, estas crianças possuem uma memória musical espantosa que lhes permite trautearem, perfeitamente, longas frases que não compreendem, mas que recitam na perfeição⁵. O autor afirma que *poderia continuar-se durante muito tempo a enumeração dos comportamentos governados pelos genes. Já são resilientes, quer por uma modificação molecular, quer por uma melhoria dos processos interactivos. O simples facto de se compreender melhor o mundo mental destas crianças melhora a relação e passa a ser um factor de resiliência*. Cyrulnik (2001:101) reforça a ideia de que, esta resiliência está longe de ser sistemática a este nível do desenvolvimento, em que a pressão biológica ainda é forte mas, por vezes, torna-se possível.

Quando a perturbação biológica bloqueia o desenvolvimento, a resiliência é difícil. Porém, quando se efectuou um desenvolvimento, mesmo que alterado, a resiliência torna-se possível. Salienta que, é assim que graves encefalopatias melhoram claramente os comportamentos, assim que se compreendem a significação das suas perturbações⁶.

Através de outros estudos realizados, diversos autores sugerem ainda que, apesar da adversidade, é importante conhecer-se bem os mecanismos que conduzem aos processos adaptativos pois, quer no desenvolvimento adequado, quer na prevenção das psicopatologias, a *resiliência* poderá ser *promovida*.

Cyrulnik (1999:14) afirma que, neste sentido, a resiliência constitui um processo natural, em que, aquilo que somos num determinado momento, deve obrigatoriamente «tricotar-se» com os meios ecológicos, afectivos e verbais. Basta que só um destes meios falhe para que tudo desabe. Basta que encontremos um único ponto de apoio e a construção poderá recomeçar.

Na sua obra *Uma infelicidade maravilhosa*, Cyrulnik (1999: 14) descreve um estudo com onze crianças com várias alterações, levado a cabo pela Assistência Social Americana. Encontros regulares permitiam fazer o balanço do seu estado físico, psico-afectivo,

⁴ Dykens, E. M., Hodapp, R. M., Leckman, J. F., *Behavior and development in fragile X Syndrom*. Londres: Sage, in Cyrulnik (2001:101).

⁵ Bovin, F., Arheix, M., 1999, *Étude du comportement vocal et langagier dans le Syndrome de Williams-Beuren*. Diploma universitário de Etologia, Universidade Toulon-Var, in Cyrulnik (2001:101).

⁶ Guillemard-Lagarenne, B., 1998, *Les stéréotypes sont des «gestes communicatifs»: l'organisation gestuelle d'un handicapé mental*, in Santi, S., Guaitella, I., Cavé, C., Konopczynski, G. (Eds.), 1998, *Oralité et gestualité*, L'Harmattan, p. 229, in Cyrulnik (2001:102).

intelectual e social. Durante a adolescência, existiam ainda grandes factores de risco, sobretudo no plano afectivo e social, mas via-se que a maioria de entre eles organizava factores de resiliência: alguns tinham-se tornado independentes, dotados para o relacionamento, a criatividade e o humor. *Apesar de uma infância «imunda», vários adolescentes denotavam grandes preocupações éticas, provando até que ponto a repetição não é uma fatalidade.* Por volta dos quarenta e cinco anos, oito desses adolescentes tinham-se tornado adultos bem amadurecidos. Os três que falharam não foram aqueles que mais tinham sido agredidos, mas os que demasiadamente isolados, tinham sido menos apoiados (Cyrulnik (1999:15). Ora nesta linha de pensamento, quando a estrutura e organização familiar parecem falhar, quer seja por disfunção, quer pela inexistência, resta-nos a esperança, de que pelo menos a Escola, enquanto instituição formativa e educativa, seja um ponto de apoio para recomeçar. Esse recomeço pode passar pela construção e consolidação de factores protectores a fim de potenciarem uma adaptação positiva.

Adaptação positiva e o papel da Escola

O enfoque na resiliência representa uma outra forma de ver a realidade. O que dantes se centrava na fraqueza e na patologia passa a ser imbuído da capacidade de enfrentar, do estimular das potencialidades e da consideração da esperança, como forma de ultrapasar

as adversidades e sair daí fortalecidos. Nenhum sofrimento é irremediável, todos se podem metamorfosear quando se propõem suportes de resiliência.

Passa a ser um modo de nomear a singularidade e a criatividade da conduta humana, individual ou colectiva, quando se obtêm bons resultados em condições e situações adversas.

O empenhamento dos técnicos no desempenho da actividade profissional pode ser determinante, bem como a consciencialização que desenvolvem enquanto promotores, nomeadamente quando lidam com crianças e famílias que necessitam de se (re)construir (Gomes, 2006:70).

No âmbito do estudo destas questões e porque também ligados à formação especializada na Pós-graduação em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, fizemos um inquérito diagnóstico aos alunos do ano lectivo 2006/2007 aquando do início da sua formação. Este tinha como principal objectivo averiguar, em que medida, os futuros profissionais em educação especial tinham consciência do seu papel, enquanto possíveis promotores de resiliência nas famílias de crianças com necessidades educativas especiais, no início da sua formação.

Dado o carácter muito específico desta informação, apenas referenciaremos aqui as questões 3 e 4 do Bloco de Apropriação de Conceitos. Os alunos (educadores de infância, professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário) com vários graus de formação, teriam que eleger numa

escala de 1 a 5 (em que 1 corresponderia a *não domínio* e 5 a *domínio completamente*) em que medida conheciam e dominavam os conceitos de *resiliência* e *resiliência enquanto processo*. De salientar que, 91% dos alunos inquiridos se situaram no indicador de nível 1, desconhecendo e não dominando o conceito. Este dado foi importantíssimo na adequação dos conteúdos trabalhados na unidade curricular da formação especializada, bem como na responsabilidade que nos coube, enquanto sensibilizadores para a problemática em si. Voltamos à pergunta inicial: que papel assume, ou pode assumir, a Escola, no sentido de ser um trampolim para estruturar condutas nas crianças com problemas e/ou portadoras de deficiência e suas famílias?

Pensamos e defendemos que este processo, para além da formação especializada, também passa pela sensibilização de todos os profissionais da Escola. Como dizia Boris Cyrulnik (1999:14), por vezes *basta que encontremos um único ponto de apoio e a construção poderá recomeçar*. Esse ponto de apoio pode começar no perfil dos profissionais, na consciência colectiva de que a Escola pode e deve ser também, um espaço para se desenvolverem e estruturarem condutas resilientes. Entendemos que, o alcance dos efeitos dessa responsabilização não deve estender-se apenas à população discente da Escola, mas que essa «actuação» seja, efectivamente, um trampolim também para as suas famílias que têm, à sua maneira e com as «ferramen-

tas» que possuem, de enfrentar a *adversidade* da problemática em si.

Num trabalho anteriormente publicado (Gomes, 2006: 49) sobre a percepção de *Como os técnicos especializados⁷, promovem e estruturam a resiliência nas famílias de crianças com deficiência* verificamos que estes têm como metas a promoção de adaptações positivas nos indivíduos ou grupos. Por isso as estratégias devem promover vantagens e aspectos positivos, nas crianças, nos pais e familiares mais próximos, bem como reduzir os riscos ou as fontes de *stress*. Desta forma, facilita-se o percurso pelas diversas fases de luto, que estas famílias invariavelmente atravessam.

Enquanto processo de reflexão e consciencialização do papel dos técnicos como agentes promotores, salientamos algumas estratégias referenciadas pelos mesmos que podem ser adoptadas também pela Escola, no contacto directo e muitas das vezes indirecto, com as famílias que enfrentam a adversidade da deficiência ou de um outro problema. É importante que a Escola (invariavelmente na figura dos seus profissionais) perceba as expectativas pessoais das crianças/jovens e das suas famílias, apreenda os sentimentos associados à adversidade e, em algumas situações, facilite a «saída dos mesmos, desde que, posteriormente, estas situações sejam devidamente acauteladas. Levar as famílias e as crianças/jovens, em situações adversas, a consciencializarem a problemática, através de uma leitura compreensiva da mesma, promo-

⁷ Educadores especializados em educação especial, professores especializados em educação especial, psicólogos, terapeutas da fala, fisioterapeutas, psicomotricistas, terapeutas ocupacionais e técnicos de reabilitação.

vendo a aceitação. Esta postura, permite-lhes perceber que a Escola se mostra disponível, para ajudar, mas sobretudo, «escutar», no sentido de ultrapassar o «estigma» da deficiência e do problema. Permite ainda a consciencialização das potencialidades ou limitações reais, onde o processo de aceitação e estruturação de adaptações positivas se torne mais consistente.

Detectar precocemente comportamentos que denotem baixa auto-estima ou pouca capacidade de recuperação, aumentando a auto-estima e a tolerância à frustração, controlando os níveis de ansiedade, promovendo a autonomia e a responsabilidade, são factores essenciais para que a Escola funcione como um «trampolim» às condutas resilientes. No que respeita à família mais directamente, o compreender a fase do luto pela perda do «filho ideal», promover capacidades de perspectivarem o futuro imediato com base na aceitação do problema, levá-las a interagir em processos de socialização, nomeadamente com outros pais que tenham problemas semelhantes ou que já os tenham superado, valorizar todos os progressos, mesmo que mínimos, no sentido de fortalecer a assertividade em termos de resposta e conduta, poderá potenciar a concertação de práticas que promovam a resiliência entre todos os intervenientes do processo educativo ou de reabilitação. A criação de grupos de encontro com técnicos especializados e pais, de forma a debaterem e reflectirem sobre o que mais os preocupa, recorrendo a estratégias que favoreçam o pensamento positivo (alternativo) e a modificação de

comportamentos, são também possibilidades de ultrapassar as dificuldades encaminhando-se para comportamentos resilientes. Acreditamos que, muitas outras estratégias poderão suportar o «trampolim» para condutas resilientes. Analisando a resiliência e «trabalhando-a» como processo, os profissionais da Escola, imbuídos nesta tarefa, serão eles próprios agentes, promotores, beneficiadores e beneficiados de um conjunto de fenómenos harmonizados num contexto afectivo, social e cultural.

Cyrułnik (2003:225) afirmou que *a resiliência é a arte de navegar nas torrentes*. A Escola, no simbolismo de trampolim, pode funcionar como um bom veleiro.

Conclusão

No aprender a *viver juntos*, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história e tradições; no aprender a *conhecer*, tendo em conta as alterações provocadas pelo conhecimento científico; no aprender a *fazer* num domínio de competências que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações e; no aprender a *ser*, englobando as capacidades de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço, poderemos estruturar os objectivos da *educação para a resiliência*. Poderemos «desafiar» o futuro numa perspectiva positiva e de superação, considerando as *adversidades* como «trampolins» que poderão ser degraus para ascender a um patamar mais elevado, conseguindo com isso ser capaz de estabelecer

novas formas de equilíbrio e alcançar metas anteriormente inacessíveis.

Cyrulnik (2003:226) refere que falar de resiliência em termos de indivíduo constitui-se num erro fundamental. A resiliência é um processo que descreve a sua história num ambiente e dentro de uma cultura. Em suma, a resiliência funda-se numa interacção entre a pessoa, enquanto ser humano e o seu eu, enquanto produto de desenvolvimento, situada num contexto ambiental que ela influencia e que por ela é também influenciada. Assim, se entendermos a resiliência como uma capacidade universal, para que esta se desenvolva, é necessário utilizar todos os recursos e trabalhá-los em estreita ligação com a Escola, onde será determinante o papel dos profissionais da educação.

Bibliografia

ALARCÃO, M. (2002), *(Des)equilíbrios familiares*, Coimbra, Quarteto Editores.

CORREIA, L.M. (1999), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*, (pp. 143-158), Coleção Educação Especial I, Porto, Porto Editora Lda.

CRAVEIRINHA, F., (2003), *Redes de Apoio Social em Intervenção Precoce, disponibilidade, utilidade e necessidades*, Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Técnica de Lisboa.

CYRULNIK, B. (2001), *Uma infelicidade maravilhosa*, Porto, Ambar.

CYRULNIK, B. (2003), *Resiliência, essa inaudita capacidade de construção humana*, Lisboa, Instituto Piaget.

DELORS, Jacques e *el* (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Coleção Perspectivas Actuais/Educação, Lisboa, Edições ASA, 7^a edição.

GOMES, A.M., (2006), *A importância da resiliência na (re)construção das famílias com filhos portadores de deficiência: o papel dos profissionais da educação/reabilitação*, Revista Saber & Educar nº11, Porto, ESE de Paula Frassinetti. <http://pt.wikipedia.org>, em 6-6-2007.

KOBASA, S. C., MADDI, S. R. y KAHN, S. (1982), *Hardiness and health: A prospective study*, (pp.168-177), Journal of Personality and Social Psychology.

MORIN, E. e CYRULNIK, B. (2004), *Diálogo sobre a Natureza Humana*, Coleção Epistemologia e Sociedade CYRULNIK, B., Lisboa, Instituto Piaget.

PEREIRA, F. (1996), *As representações dos professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*, Lisboa, Livros SNR, nº 8, Secretariado Nacional de Reabilitação.

RELVAS, A. (1996), *O ciclo Vital e a Família, Perspectiva Sistémica*, Biblioteca das Ciências do Homem, Porto, Edições Afrontamento.

SOARES, I. (2000), *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajectórias (in)Adaptativas ao longo da vida*, Coimbra, Quarteto Editora.

UNESCO, (1994), *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*, Salamanca: UNESCO e Ministério da Educação e Ciências de Espanha.