

O papel dos factores de protecção na promoção da resiliência em adolescentes (um estudo de caso)

Mariana Abreu, Maria Raúl Lobo Xavier

Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa

Palavras-chave: Resiliência; factores de protecção; adolescência.

Procuramos compreender, numa perspectiva bio-ecológica, o fenómeno da resiliência num grupo de adolescentes de risco aos quais estavam associados vários acontecimentos de vida (factores de risco) capazes de provocar stress. Estes jovens evidenciam comportamentos resilientes ou não-resilientes nos diferentes contextos onde se movimentam. Constituiu um dos objectivos do estudo perceber como é que actuam factores e processos protectores tendo em conta os riscos e factores de risco que se encontram associados às vidas dos adolescentes, para que estes demonstrem comportamentos resilientes ou não-resilientes, no contexto escolar. Foi ainda analisada a importância e a influência da escola na promoção da resiliência nos adolescentes, que apesar de serem oriundos de contextos de vivências menos positivas, são bem sucedidos na realização académica, na relação com os pares e a nível das competências sociais.

Os participantes neste estudo (N=77), 28 raparigas (35,6%) e 49 rapazes (64,4%), com uma média de idades de 12,7 anos, são provenientes do 7º ano de uma escola secundária urbana do Grande Porto. Avaliamos o seu estatuto de risco utilizando a "Life Event Checklist" (Werner & Smith, 1992) e identificamos um grupo de risco (N=20). A partir de uma lista verificação de resiliência adaptada de Howard & Johnson (2000) identificámos um grupo resiliente e um grupo não resiliente. Foi utilizada uma entrevista semi-estruturada com questões baseadas em acontecimentos de vida e nas suas expectativas para o futuro, na sua vida na escola e relação com os pares e ainda em questões que procuraram explorar o tipo de relações que os adolescentes tinham com as suas famílias. Dividimos estas questões em três grandes domínios: A – "Aspectos da sua vida de uma forma geral"; B – "Vida na escola e relação com os pares"; C – "Relacionamento com a família". A unidade de registo e de contexto na análise de conteúdo das entrevistas foram respectivamente o tema e o parágrafo; dos temas puderam-se definir as categorias de respostas obtidas. Complementarmente utilizamos outros instrumentos de recolha de informação, nomeadamente o teste sociométrico em que analisamos as preferências e rejeições do grupo de risco relativamente aos outros alunos no grupo/turma. Através das classificações do final do ano lectivo avaliamos a competência dos alunos de risco e comparámo-la com a dos outros alunos da turma.

Apresentamos e discutimos os resultados encontrados para os dois grupos de adolescentes (resilientes e não-resilientes), quanto à sua vida, às suas relações com a escola, grupo de pares e família. Os resultados apontam para mais factores protectores no grupo de alunos resilientes do que no grupo de alunos não resilientes, nomeadamente a nível das características internas, do grupo de pares, escola, família e comunidade.

Introdução

Usando uma metodologia fundamentalmente qualitativa procurámos descrever o fenómeno da resiliência nos adolescentes em contexto escolar. Para esse efeito servimo-nos do estudo de caso intrínseco (Stake, 1994, 2000) com o objectivo de conhecer a capacidade de adaptação positiva às adversidades, dos adolescentes com estatuto de risco, ou seja, a sua resiliência numa determinada fase da sua vida (Fergus & Zimmerman, 2005).

Masten (2001, p.228) refere-se à resiliência como um conjunto de fenómenos que se caracterizam por "bons resultados apesar das sérias ameaças ao desenvolvimento ou à adaptação". Consideramos o fenómeno da resiliência, como "um processo dinâmico que envolve uma adaptação positiva a um contexto de grande adversidade" (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000, p.543); conseguir "bons resultados apesar das sérias ameaças ao desenvolvimento ou à adaptação" (Masten, 2001, p. 228); a competência manifestada pelo indivíduo no seu contexto, onde se operam desafios à adaptação e ao desenvolvimento (Masten, 2001; Masten & Coastworth, 1998).

A busca de uma explicação para o que podemos considerar de boa adaptação implica assumir que tenha havido ameaça ao desenvolvimento e para isso a existência de um ou mais riscos demonstráveis. Se por um lado a acumulação de diversos riscos na vida de um indivíduo pode estar directamente relacionada com maus resultados no desenvolvimento como por exemplo na competência psicossocial (Masten & Wright, 1998; Rutter, 1979, 1990; Seifer & Sameroff, 1987 cit. in Masten, 2001) por outro devemos considerar que o resultado da adaptação e do desenvolvimento deve ser avaliado como “bom” (Masten & Coatsworth, 1998; Masten, 2001) sendo essa adaptação bem sucedida e apresentando um funcionamento positivo (Garmezy, 1993; Masten, Best & Garmezy, 1990 cit. in Egeland, Carlson & Sroufe, 1993; Cyrulnik, 1999 cit. in Anaut, 2005). Resiliência reflecte o lado positivo da competência no indivíduo, e, aplicado aos jovens, este constructo relaciona-se directamente com a capacidade destes se relacionarem com os pares de uma forma mais ou menos pró-social, podendo através de entajuda contribuir para uma boa integração na turma e/ou na escola constituindo-se como factor de protecção no desenvolvimento, de aceitar e respeitar as normas de conduta estipuladas para aquela comunidade escolar e de se desenvolver de forma positiva na realização académica (Masten & Coastworth, 1998). Competência é então considerada como algo que é observável, como uma adaptação externa considerando as interacções dinâmicas entre o indivíduo e o contexto para um resultado bem sucedido (Masten, Hubbard, Gest, Tellegen Garmezy & Ramirez, 1999). Uma baixa competência, num adolescente, pode ser definida quando este não apresenta mestria em dois daqueles três domínios, reflectindo a resiliência um padrão de “OK” quando o adolescente se situa acima da média num contexto de grandes adversidades (Masten et al., 1999).

A resiliência não é uma qualidade ou um traço da personalidade que esteja sempre presente na vida dos adolescentes, mas manifesta-se ao longo das suas vidas em função do contexto, do grupo de indivíduos em questão, dos riscos que lhes estão associados, dos factores de protecção e dos resultados ou das respostas produzidas pelos adolescentes. A resiliência pode não se manifestar de igual forma face a riscos e contextos diferentes, ou seja, o adolescente pode assumir diferentes formas de comportamento em função dos riscos com que se depara e dos contextos onde está envolvido (Fergus & Zimmerman, 2005). Assumimos que o constructo da resiliência é dinâmico e que numa determinada fase da sua vida o indivíduo poderá manifestar comportamentos de adaptação positiva aos contextos e noutras poderá não ser capaz de se adaptar tão eficazmente perante as adversidades.

A escola (Benard, 1991;1995), a família e a comunidade constituem-se os contextos ecológicos (Bronfenbrenner, 1987,2005) mais importantes, de desenvolvimento da resiliência para os adolescentes.

Material e Método

Participantes/Amostra

Participaram neste estudo um total de 77 alunos adolescentes de ambos os sexos, 28 (35,6%) raparigas e 49 (64,4%) rapazes, com idades entre os 12 e os 15 anos e uma média de 12,7 anos, depois de ter sido dado o consentimento informado pelos seus Encarregados de Educação. Os alunos eram provenientes das quatro turmas do 7º ano de escolaridade de uma escola secundária urbana da periferia do Grande Porto. A amostra estudada, N=16, resultou da aplicação de alguns instrumentos utilizados.

Instrumentos

Servimo-nos de uma ficha de caracterização sociodemográfica para identificar o nível socioeconómico, caracterizar os Encarregados de Educação, a vida escolar e a ocupação dos tempos livres dos alunos permitindo obter informações acerca deles e dos seus agregados familiares. Para avaliação do estatuto de risco, utilizámos a Lista de Verificação do Estatuto de Risco baseada na *Life Events Checklist* de Werner & Smith (1992), já utilizada num estudo exploratório em Portugal (Andrade, 1999). Ter quatro ou mais acontecimentos stressantes na vida de um sujeito constitui-se como suficiente para considerá-lo com estatuto de risco (Werner & Smith, 1992, p.192). A existência de um grupo resiliente e um não-resiliente, entre os alunos de risco, foi verificada através da utilização da Lista de Verificação de Resiliência (Howard & Johnson, 2000). Por uma questão metodológica optámos por fazer esta diferenciação entre os alunos (resilientes e não-resilientes) para podermos estabelecer algumas comparações entre os dois grupos.

Construímos um guião de entrevista semi-estruturada, baseado no de Howard & Johnson (2000), com questões baseadas nos acontecimentos de vida dos alunos e nas suas expectativas para o futuro, onde incluímos, entre outras, questões relacionadas com o contexto escolar e da relação com o grupo de pares.

Através da aplicação de um teste sociométrico às turmas (N=3) onde existiam alunos de risco procurámos perceber as relações dos adolescentes (resilientes ou não-resilientes) com os seus pares e avaliar a posição ocupada no grupo/turma, em actividades sociais e interpessoais. Pedimos aos alunos que nomeassem colegas da turma que escolheriam ou rejeitariam para realizarem um trabalho de grupo (actividade académica) ou para fazer parte de uma equipa desportiva (actividade de lazer).

Utilizando as classificações do final do ano lectivo avaliámos a competência dos alunos de risco e comparámo-la com a dos outros alunos da turma.

Procedimentos

Depois de obtida a autorização do Conselho Executivo e Pedagógico da escola onde pretendíamos desenvolver o nosso estudo solicitámos aos encarregados de educação dos alunos o seu consentimento informado para a participação dos seus educandos nesta investigação. Nas entrevistas com as directoras de turma preenchemos a Lista de Verificação

do Estatuto de Risco (Werner & Smith, 1992) para avaliação do estatuto de risco dos alunos participantes bem como a Lista de Verificação de Resiliência (Howard & Johnson, 2000) para identificação dos adolescentes resilientes e não-resilientes, de entre aqueles considerados com estatuto de risco.

O teste sociométrico foi aplicado, na mesma semana, às três turmas onde tinham sido identificados os alunos com estatuto de risco. Todos os alunos preencheram correctamente o teste.

Aos alunos de risco que aceitaram participar na investigação (N=16), realizámos entrevistas semi-estruturadas. Nas entrevistas individuais foi utilizado um gravador para que as respostas ficassem registadas e mais tarde pudessem ser analisadas. Todos os alunos concordaram que as entrevistas fossem gravadas e todas foram consideradas válidas. No final do ano lectivo solicitámos à escola uma cópia das classificações das turmas (N=3) para fazermos a média das classificações finais dos alunos avaliados e que transitaram de ano e deste modo podermos avaliar a sua competência na realização académica.

Resultados e Discussão

Relativamente à caracterização do grupo estudado e da aplicação de alguns instrumentos

Da aplicação da Lista de Verificação do Estatuto de Risco (Werner & Smith, 1992) constatamos que vinte alunos (N=20) foram avaliados com estatuto de risco, mas apenas N=16 dos alunos (20,77%) aceitaram participar na investigação. Em média cada aluno apresentou, associado à sua vida, 6,75 acontecimentos stressantes/factores de risco.

Com a aplicação da Lista de Verificação de Resiliência (Howard & Johnson, 2000) pretendíamos identificar quem eram, de entre os alunos considerados de risco (N=16), os que apresentavam comportamentos resilientes e os que apresentavam comportamentos não-resilientes. A utilização desta Lista permitiu-nos verificar que, no momento em que o estudo foi efectuado (Fergus & Zimmerman, 2005), dez alunos N=10 (quatro raparigas e seis rapazes) apresentavam comportamentos resilientes (62,5%). Os restantes seis alunos (N=6), uma rapariga e cinco rapazes (37,5%) apresentavam comportamentos não-resilientes.

Cerca de 88% destes alunos apresentam retenções no seu percurso escolar.

Relativamente aos contextos familiares, a maioria dos alunos vive em agregados monoparentais e verificou-se que grande parte dos encarregados de educação possui como habilitações o 4º ano de escolaridade, algo que é evidenciado pelo tipo de profissões exercido – a prestação de serviços não qualificada. Apuramos que 70% das famílias apresentam um baixo estatuto socioeconómico, beneficiando do apoio dos Serviços de Acção Social Escolar.

Quanto a diferenças de género, a revisão de literatura efectuada revelou, que as raparigas são mais resilientes do que os rapazes (e.g. Kumpfer, 1999). Apesar da amostra no nosso

estudo ser pequena e nenhuma generalização poder ser feita verificamos que 80% das raparigas foram consideradas resilientes e apenas 63,63% dos rapazes o foram.

Através da entrevista abordámos diferentes domínios: 'Vida dos alunos', 'Escola' e 'O relacionamento com o grupo de pares'. Procurámos, através da análise de conteúdo das entrevistas, as diferentes perspectivas dos dois grupos de alunos relativamente aos temas abordados. A unidade de registo e de contexto na análise de conteúdo das entrevistas foram respectivamente o tema e o parágrafo; dos temas puderam-se definir as categorias de respostas obtidas. Apenas serão apresentados e discutidos alguns temas e categorias abordados.

Para uma mais fácil identificação no texto, os **TEMAS** aparecem em letras maiúsculas, negrito e sublinhado, as **CATEGORIAS** em letras maiúsculas e negrito e as **subcategorias** a negrito (baseado em Yunes, 2001).

Aspectos da vida dos alunos

No tema **ACONTECIMENTOS MAIS IMPORTANTES**, (i.e. aqueles que mais os marcaram nas suas vidas), são os **ASPECTOS RELACIONADOS COM O PRÓPRIO INDIVÍDUO** e os **ACONTECIMENTOS FAMILIARES AGRADÁVEIS** que são mencionado pelos alunos resilientes. Quanto ao grupo de alunos não-resilientes, parecem ser mais importantes os **ASPECTOS RELACIONADOS COM O PRÓPRIO INDIVÍDUO** e **PROBLEMAS FAMILIARES**. A estes alunos estão associados contextos familiares desestruturados e/ou relações familiares desorganizadas e disfuncionais.

A categoria **ASPECTOS RELACIONADOS COM O PRÓPRIO INDIVÍDUO** é referida pelos adolescentes (independentemente de se tratem de alunos resilientes ou não-resilientes) como a que tem mais significado, e prende-se com as "suas conquistas" na vida, que naturalmente ocorrem em contextos diversos. Mesmo sendo estes os acontecimentos mais importantes para alguns adolescentes, ao longo do tempo, a importância que lhes é atribuída parece que se vai alterando. Para alguns alunos, ainda nos **ASPECTOS RELACIONADOS COM O PRÓPRIO INDIVÍDUO**, a participação, envolvimento e valorização das actividades escolares parecem ter sido marcantes nas suas vidas, pelo que a escola não pode deixar de as promover e dinamizar.

Alguns alunos revelaram ajustada capacidade de análise nalgumas das suas respostas relativamente ao tema **ACONTECIMENTOS DE QUE SE ORGULHA**, independentemente do género, ou ainda de serem considerados resilientes ou não-resilientes. Por exemplo, um dos alunos considerado não-resiliente, manifesta um desejo, que caso se realize, irá ser para ele motivo de orgulho um dia mais tarde: **não estar preso quase toda a vida como o seu pai**. Este aluno demonstra, neste tipo de afirmação, algumas características de resiliência, nomeadamente em ter esperança de obter resultados positivos na sua vida para se realizar pessoalmente. Parece que, se aumentarmos os factores de protecção neste adolescente, poderíamos acreditar que a sua resiliência se venha a manifestar vencendo de forma positiva

as adversidades. Tal enfoque seria sustentado por exemplo nos trabalhos de Fergus e Zimmerman (2005) ao referirem que as características de resiliência poderão ser alteradas ao longo da vida e nos diferentes contextos. Já para uma das alunas, como consequência das suas experiências negativas no presente e no passado (ter sido maltratada pela família biológica e primeira família de acolhimento e ser ainda pontualmente procurada pela mãe biológica), o que mais lhe dá orgulho é ter-se tornado numa **adolescente mais madura**. Quanto a diferenças de respostas entre o grupo resiliente e não-resiliente, não foram encontradas grandes discrepâncias. No entanto, metade dos alunos considerados não-resilientes (todos rapazes) respondeu que não se orgulham de nenhum acontecimento na sua vida. Estes alunos parecem evidenciar elevados níveis de baixa auto-estima, não acreditando em si próprios e considerando que nada do que fizeram nas suas vidas deva ser valorizado. Parecem demonstrar uma falta de capacidade para fazer auto-reflexões acerca dos acontecimentos, tal como acontece com os indivíduos resilientes.

À excepção de um aluno, todos os outros têm **PLANOS PARA O FUTURO**, que passam por **TRABALHAR NO FUTURO** e pela **REALIZAÇÃO ACADÉMICA**, não tendo sido encontradas diferenças significativas nas respostas dadas pelos dois grupos (resilientes ou não-resilientes). Alguns dos alunos resilientes e um não-resiliente, aspiram exercer no futuro profissões para as quais se exige a frequência de um curso no ensino superior. Dois dos alunos resilientes querem ser jogadores de futebol e dedicam-se a esta modalidade num clube local, encontrando aqui a protecção para algumas das suas vulnerabilidades. Um dos alunos afirmou que chegou mesmo a modificar o seu comportamento para que o seu pai não o retirasse da prática desta modalidade. Apenas um aluno considerado não-resiliente afirmou ser ainda cedo para fazer planos para o futuro, demonstrando uma certa falta de capacidade de sonhar e de ter objectivos para a sua vida (Kumpfer, 1999).

As respostas às questões que colocámos seguidamente aos alunos iriam evidenciar as ajudas ou obstáculos para a concretização dos planos que estes idealizavam para o seu futuro e traduziram alguma incoerência relativamente às verificadas no tema **PLANOS PARA O FUTURO**. Os alunos declaram fazer parte dos seus planos futuros a realização académica e trabalhar no futuro, mas não expressam nos temas **AJUDA/OBSTÁCULOS PARA ALCANÇAR OS PLANOS**, categorias como por exemplo “os professores”, “as disciplinas ou conteúdos leccionados”, a “escola”. Na nossa opinião tais possíveis categorias estão directamente relacionadas com a realização académica e deveriam estar na “linha da frente” para promover a concretização dos seus planos. A grande maioria dos alunos concentra em si a responsabilidade de não conseguir atingir aquilo que planeia para o futuro, ou seja assumem-se os responsáveis por não serem bem sucedidos na vida académica ou na procura de trabalho. Terem professores que ensinem bem ou terem nos seus currículos matérias fundamentais para desempenharem uma profissão são aspectos raramente referidos pelos alunos. Apenas uma aluna referiu ter de saber mais de uma disciplina para poder exercer a profissão desejada. A escola, enquanto local de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento de competências essenciais para vida activa parece (ainda) não ser percebida como um

factor de protecção nas suas vidas, apesar de a literatura referir o contrário (e.g. Benard, 1991).

A Escola

Neste segundo grande domínio abordado nas entrevistas, percebemos que a escola tem significados diferentes para os alunos. Comparando as respostas dadas pelos dois grupos (alunos resilientes e alunos não-resilientes), encontramos algumas diferenças importantes relativamente aos temas abordados. A maioria dos alunos não-resilientes vê a escola como um **LOCAL PARA ESTAR, CONVIVER COM OS PARES E FAZER AMIGOS**, e um deles vê mesmo a escola como um **PESADELO**. O grupo resiliente também vê a escola principalmente como um **LOCAL PARA ESTAR, CONVIVER COM OS PARES E FAZER AMIGOS**, mas alguns dos alunos vêem-na também como **LOCAL DE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM**. As suas respostas parecem ter sido coerentes com os planos que têm para o futuro, já que muitos dos alunos resilientes querem exercer profissões para as quais é necessária a frequência de cursos de nível superior, e será através da escola que vão alcançar os seus objectivos (realizar-se e ser academicamente competentes). Os alunos responderam ao tema **O QUE GOSTA MAIS NA ESCOLA** de uma forma coerente relativamente ao significado que lhe atribuem, ou seja, **ESTAR COM OS AMIGOS** é o que na generalidade os alunos mais gostam na escola. Comparando os dois grupos (resiliente e não-resiliente), encontramos também algumas diferenças. O grupo não-resiliente gosta na escola de **ALGUMAS DISCIPLINAS PRÁTICAS** e de **ESTAR COM O GRUPO DE PARES**. Alguns dos alunos resilientes, para além de gostarem de **ESTAR COM O GRUPO DE PARES** também gostam dos **PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS E DOS ESPAÇOS DA ESCOLA**.

Relativamente ao tema **DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS ALUNOS NA ESCOLA**, cerca de 50% relacionam-se com **COMPREENSÃO E RETENÇÃO DAS MATÉRIAS LECCIONADAS**. Os alunos admitem ter dificuldades nestas duas dimensões do processo ensino/aprendizagem ao que não nos parece ser alheio a elevada percentagem de retenções dos alunos que constituem a nossa amostra (88%), no seu percurso escolar.

Comparando os dois grupos de alunos, somente alunos não-resilientes referem que na escola apresentam ter dificuldades a nível do **RELACIONAMENTO COM OS PARES** dentro da sala de aula por falta de autoconfiança, ou em **IR ÀS AULAS** ou em **COMPORTAR-SE BEM**. São maioritariamente os alunos resilientes a assumir que as suas dificuldades na escola se prendem com a **COMPREENSÃO DAS MATÉRIAS LECCIONADAS**. Dois alunos, também considerados resilientes, referem que têm dificuldade no **RELACIONAMENTO COM OS PROFESSORES** por **falta de diálogo** destes com os alunos.

Não estando a tarefa dos professores das escolas secundárias facilitada, motivar alunos que não querem estar dentro da sala de aula e/ou que apresentam dificuldades de aprendizagem ao nível da concentração e memorização, parece-nos ser o desafio com que diariamente se deveriam debater. Então, cada escola em particular, que possui uma

comunidade única com características próprias, parece ter como tarefa reflectir sobre o processo de ensino/aprendizagem, sobre as relações interpessoais e procurar novas estratégias de actuação que conduzam ao sucesso académico e pessoal dos alunos. Algumas questões parecem-nos pertinentes realçar neste contexto: relativamente aos alunos mais inquietos, que se comportam mal ou que se distraem com facilidade, discutimos se serão benéficas as aulas com a duração de noventa minutos nalgumas das disciplinas mais teóricas. Outra questão importante que se coloca à escola é que, os alunos em geral e, em particular os que apresentam um comportamento por vezes desajustado na sala de aula, parecem não beneficiar em ter somente um momento na semana com o professor das disciplinas cuja carga horária semanal se resume a um bloco de 90', onde os laços de empatia e afectividade, bem como o "fortalecimento de regras coerentes e consistentes" (Estrela, 1994, p. 47) podem demorar a estabelecer-se. Levantamos também a questão da distribuição das disciplinas (teóricas e práticas) ao longo dos dias da semana nos horários dos alunos. Lembremo-nos, igualmente, que alguns dos alunos que as escolas secundárias recebem são aqueles que as escolas EB 2,3 preferem já não ter nas suas salas, pois são mais velhos, manifestam elevados índices de mau comportamento, apresentam as suas competências menos desenvolvidas e retenções no seu percurso escolar, e aos quais estão muitas vezes associados um conjunto grande de adversidades. Mas, apesar de tudo, será legítimo questionarmo-nos se o problema estará nesta dimensão de carácter mais organizacional, de gestão escolar, ou também noutras dimensões da condução do processo de ensino/aprendizagem e/ou das relações interpessoais. Na realidade, as tarefas com as quais a escola e os professores se devem debater poderão conduzir a uma maior motivação dos alunos perante a escola, a aprendizagem, na promoção de comportamentos mais pro-sociais em relação aos pares e aos professores.

Os estudos de Michael Rutter e seus colegas (1980) confirmam a importante influência que a escola tem nos resultados obtidos pelos jovens, mas lembram-nos igualmente que esta se constitui como apenas um elemento do conjunto complexo que faz parte dos microsistemas onde os jovens se movem. O carácter transaccional das relações estabelecidas entre alunos e professores é igualmente evidenciado por estes investigadores. Apesar das diferenças entre professores e alunos na forma de compreender o contexto escola, será sempre esta que se poderá organizar em função dos alunos que a frequentam (Rutter et al., 1980). Revelaram ainda que crianças de meios familiares desfavorecidos demonstravam características resilientes se na escola tivessem professores atentos que se interessassem por elas e que acreditassem nas suas capacidades, obtendo bons resultados escolares ou ainda se a escola lhes proporcionasse experiências associadas ao sucesso, em áreas culturais, desportivas, sociais ou outras. Neste mesmo sentido, Benard (1995) no seu artigo "*Fostering resilience in children*" definiu três grandes categorias de factores protectores para os jovens, onde a escola desempenha um papel fundamental, nomeadamente: nas "relações cuidadoras de apoio"¹, no criar expectativas elevadas aos alunos e nas oportunidades de participação na escola. Quando na escola existe um professor, que para além de desempenhar o papel tradicional de desenvolver as competências académicas, se constitui também como um modelo

para os alunos resilientes pelo apoio e suporte afectivo que presta a esses alunos, é natural que eles queiram trabalhar mais e melhor. Deverão igualmente ser utilizadas diversas metodologias de ensino que promovam nos alunos oportunidades de desenvolvimento do seu sentido crítico, de auto-reflexão e capacidade de resolução de problemas. Em suma, que promovam nos alunos a necessidade constante de fazerem uma meta-análise das suas competências. As escolas deverão possibilitar oportunidades de participação em actividades que sejam significativas no desenvolvimento das suas competências e que envolvam responsabilidade para os alunos, que fomentem o diálogo e que os impliquem em actividades de avaliação, de aprendizagem cooperativa, de ajuda aos seus pares e também no serviço comunitário. Lembremo-nos que alguns alunos da nossa amostra referiram que um dos aspectos mais importantes nas suas vidas era exactamente a participação e o envolvimento em actividades escolares.

Para alguns pais e encarregados de educação a escola ainda parece ser vista como um local pouco agradável de frequentar, onde eles foram mal sucedidos, a avaliar pelas habilitações académicas da maioria na nossa amostra. Na investigação levada a cabo por Zenhas (2004) é justificada a ausência das famílias na escola, não por falta de vontade, mas sim porque os pais não se acham competentes para apoiar os seus filhos. Voltamos a afirmar, que nos parece então, caber à escola, também, modificar esta situação, não só porque esta desempenha uma função social, mas porque se encontra numa posição culturalmente privilegiada (Zenhas, 2004).

Na escola, os alunos são bem sucedidos a diferentes níveis e não só nas avaliações quantitativas das disciplinas, constituindo essa a parte visível da realização académica. Para os alunos que desafiam a autoridade e procuram quebrar sistematicamente as regras de conduta na escola, não chega somente redigir num regulamento interno os seus direitos e deveres. Se por um lado é fundamental que a escola lhes mostre, tantas vezes quantas as necessárias, que estão a proceder mal, por outro é preciso saber, no momento oportuno, elogiá-los, dar-lhes um *feedback* de quando as suas atitudes estão a ser positivas e a contribuir para o seu desenvolvimento, bem-estar e bem-estar da comunidade escolar. Cabe à escola tentar modificar atitudes e chamar os pais e encarregados de educação como parceiros de um mesmo "projecto" – o sucesso escolar dos seus educandos. Perguntamo-nos: quantas vezes os professores contactam ou escrevem aos encarregados de educação para elogiar os educandos acerca de qualquer tarefa que eles tenham desempenhado com sucesso? Parece-nos evidente que os pais gostem de ter o reconhecimento, por parte da escola, dos êxitos dos seus educandos e não somente dos seus fracassos. Enquanto professores, o nosso projecto profissional (e porque não também em parte pessoal) deverá ser sempre o sucesso educativo e individual dos nossos alunos e para isso temos de promover as suas competências físicas, cognitivas, psicossociais e de resiliência. A necessidade manifestada por dois alunos de que a escola deveria promover mais as relações interpessoais entre professores e alunos, concretamente no sentido de que os professores deveriam conversar mais, parece-nos o reflexo de que provavelmente nem tudo está a ser bem feito. Aos alunos de risco estão

frequentemente associadas famílias desestruturadas ou disfuncionais e são os professores o adulto com quem eles mais se relacionam durante o seu dia, mas para isso é necessário que os professores dediquem apenas um pouco do seu tempo a dialogar com os alunos, pois eles necessitam da atenção de um adulto que os entenda. Esses diálogos, provavelmente, terão que ocorrer em outros espaços que não sejam a sala de aula pois nessa altura, reclamam alguns professores (não destituídos de razão) têm programas a cumprir. Mesmo assim, afirmamos que uns minutos “perdidos” (nós achamos que são sempre ganhos) numa conversa podem transformar-se num ganho em dimensões relacionais e afectivas e na construção da auto-estima dos alunos, que naturalmente se irão transformar em aprendizagem ao longo do ano lectivo e ao longo da sua vida. Não nos devemos esquecer que muitas vezes é também na figura do professor que estes alunos vão procurar um pouco da afectividade que não têm na família.

O relacionamento com o grupo de pares

Na **RELAÇÃO COM OS PARES**, os alunos de risco, afirmam sentirem-se adaptados ao contexto escolar e gostar dos colegas da turma. Não encontramos diferenças entre as respostas dos alunos dos grupos resiliente e não-resiliente quanto ao sentirem-se adaptados à turma, à escola e gostarem dos colegas.

A **amizade** e o **respeito** são as **CARACTERÍSTICAS MAIS APRECIADAS** no grupo de pares. Considerando que é nesta altura que os jovens procuram uma autonomia afectiva em relação aos pais, é também a partir de agora que os adolescentes procuram que as relações com o grupo de pares se tornem efectivamente mais significativas. O grupo de pares parece constituir um factor de protecção nas suas vidas e não encontramos diferenças nas respostas dadas pelos alunos dos dois grupos (resilientes e não-resilientes). As características que os alunos referem que contribuem para fazer amigos reflectem por um lado aspectos “mais sérios” das relações de amizade, tal como “ser amigo” – conotado com valores de lealdade ao outro, e por outro o lado mais descontraído dessa mesma relação, ou seja, o serem brincalhões e alegres. Valores como a honestidade, que relacionamos com o ser boa pessoa, não são muito valorizados por estes alunos. Este facto parece poder relacionar-se com o conceito de identidade estar ainda em fase de construção. Parece que estes alunos que se encontram no início da adolescência ainda não têm o seu sistema de valores completamente assumido.

Os adolescentes entrevistados diferenciam quem na turma são os amigos e os colegas e não encontramos diferenças nas respostas dadas pelos alunos resilientes e não-resilientes. Os conflitos em que os alunos afirmam ter estado envolvidos na escola devem-se sobretudo à reacção a alguns insultos ou provocações entre pares. Maioritariamente os alunos afirmam não ser agredidos na escola, pelo que nos parece que o contexto escolar frequentado poderá não apresentar o fenómeno de *bullying*. No entanto, são na generalidade alunos não-resilientes que se envolvem em situações de conflito entre pares. Estes jovens parecem ter as suas

competências sociais menos desenvolvidas e estão menos motivados para encontrar respostas adequadas para a resolução dos seus problemas (Kumpfer, 1999).

A utilização do teste sociométrico permitiu identificar dentro do grupo/turma (N=3) o estatuto ocupado pelos “alunos de risco” relativamente aos “outros alunos”, quanto ao serem escolhidos e/ou rejeitados para fazerem um trabalho de grupo ou pertencerem a uma equipa desportiva. Da sua aplicação verificamos que os “alunos de risco” são em média mais rejeitados e menos preferidos que os “outros alunos” independentemente de se tratar de uma actividade lúdica ou mais académica. Mas na generalidade a sua percepção em relação a este facto não transpareceu nas entrevistas, tendo mesmo a maioria dos alunos afirmado gostar dos colegas da sua turma. Somente uma aluna, considerada resiliente, testemunha que não tem amigos na turma nem na escola mas tem fora da escola (esta aluna foi a aluna mais rejeitada de todos os alunos a quem foi realizado o teste sociométrico). Parece que as características internas dos alunos resilientes, tais como níveis de auto-estima elevados, temperamento fácil, competência académica, ser emocionalmente forte e apresentarem competência social e física bem como atitude positiva e autoconfiança (Benard, 1991, Howard & Johnson, 2000) se revelam como os seus factores de protecção para reduzir o efeito negativo da rejeição dos pares. Alguns dos alunos não-resilientes manifestaram as suas vulnerabilidades no relacionamento com os pares, nomeadamente entrando em conflitos com os colegas, ou demonstrando ter mais dificuldade em fazer amigos, evidenciando claramente ter as suas competências sociais e interpessoais menos desenvolvidas que as dos alunos resilientes.

Competência na Realização Académica

A maioria dos alunos da nossa amostra demonstrou ser competente na realização académica, transitando para o 8º ano (88%). Dois alunos, considerados não-resilientes, ficaram retidos no 7º ano e os restantes 14 transitaram com uma média de 3,07. Os quatro alunos não-resilientes que transitaram para o 8º ano fizeram-no com uma média de 2,93. O grupo dos alunos resilientes transitou com uma média de 3,13, confirmando a revisão da literatura (e.g. Kumpfer, 1999) que considera que os jovens resilientes são geralmente melhores alunos. Parece-nos que esta será uma manifestação de resiliência, a que Suniya Luthar, referida por Koller (2000), chamava de resiliência académica; uma forma de reduzir as situações adversas nas suas vidas, pois apesar de estes alunos terem mudado de estabelecimento de ensino, muitos de grupo de pares, e alguns terem manifestado no início do ano não quererem frequentar esta escola, conseguiram, na sua maioria, ser academicamente bem sucedidos.

Se compararmos os alunos de risco com os “outros alunos” que transitaram para o 8º ano com uma média de 3,46, verificamos que existe uma diferença no índice de competência, sendo os “outros alunos” mais competentes. No entanto, não nos podemos esquecer que riscos e factores de risco não são considerados nas competências exigidas aos alunos para o final de cada ano e ciclo de ensino. O ponto de partida não será certamente igual, e o ponto de chegada provavelmente também não (considerando factores de risco que cada aluno de risco

tem nas suas vidas e os níveis atingidos na realização académica), mas para todos os alunos do 3º ciclo que não estejam incluídos nalguma medida prevista no Decreto-lei nº 319/91 (alunos com necessidades educativas especiais), os programas são iguais e na maioria das vezes as estratégias e modalidade de avaliação também, bem como serão os exames nacionais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no final do 3º ciclo. Não estará a escola pública, sem querer, a promover uma desigualdade de oportunidades?

Conclusões

Neste estudo, aos alunos resilientes associamos características internas de resiliência, para além de factores de protecção provenientes de outros contextos como a escola, grupo de pares, família e comunidade. Para os alunos não-resilientes apenas identificamos, como factores de protecção nas suas vidas, aspectos que se relacionavam com os contextos familiar e a comunidade (Howard & Johnson, 2000). A escola pode ser um contexto promotor de resiliência nos alunos (e.g. Benard, 1991,1995) a nível da dimensão académica, nomeadamente na promoção da realização académica, da dimensão pessoal, promovendo por exemplo a auto-estima dos alunos e da dimensão social, fomentando as competências sociais com os pares e adultos. Apesar disso, no momento em que realizámos este estudo e de acordo com os testemunhos dos alunos, a escola ainda não é percebida como um factor de protecção e eventualmente só o será se significar estar com os pares (Abreu, 2007). O grupo de pares na escola parece funcionar como um importante factor de protecção nas suas vidas. Será interessante a realização de um estudo longitudinal com esta amostra para comparar e perceber até que ponto as suas opiniões se modificaram ao longo do seu desenvolvimento.

Procurar alternativas na (e para além da) escola pública, promovendo os seus factores protectores e de resiliência, pode contribuir para alterar o rumo das suas vidas, no sentido do desenvolvimento da sua competência pessoal.

Notas finais

¹Nossa tradução para “caring relationships”

Referências Bibliográficas

Abreu, M. (2007). *A Resiliência em alunos adolescentes de escolas urbanas. Contributos de um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação - Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa

Anaut, M. (2005). *Resiliência: Ultrapassar os traumatismos*. Lisboa: Climepsi Editores

Andrade, M. (1999). *A Resiliência em resposta à pobreza*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Universidade do Porto

Benard, B. (1991). *Fostering Resilience in Kids: Protective Factors in Family, School and Community*. Western Center for Drug Free Schools and Communities. Portland Oregon

Benard, B. (1995). *Fostering Resilience in Children*. Disponível em: <http://resilnet.uiuc.edu/library/benard95.html> Consultado em 25/03/05

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecologia del Desarrollo humano*. Barcelona: Paidós

Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *The Bioecological Theory of Human Development - Making Human Beings Human - Bioecological Perspectives on Human Development*, Cornell University. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 3-15

Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*. 4: 517-528

Estrela, M.T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora

Fergus, S., & Zimmerman, M. A.(2005). Adolescent Resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Review Public Health*. 26: 399-419

Howard, S., Johnson, B. (2000). *An investigation of the role of resiliency-promoting factors in preventing adverse life outcomes during adolescence*. Report for the Australian Institute of Criminology

Howard, S., Dryden, J., & Johnson, B. (1999). Childhood Resilience: review and critique of literature. *Oxford Review of Education*, 25, 3: 307-323

Koller, S.H. (2000). Resiliência e vulnerabilidade em crianças que trabalham e vivem na rua. *Educar em Revista*, 15

Kumpfer, K. L. (1999). Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework. In M. Glantz and J. Johnson (Eds.), *Resilience and Development - Positive Life Adaptations*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers, pp.179-224

Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*.71, 3: 543-562

Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 3: 227-238

Masten, A., & Coastworth, J.D. (1998). The Development of Competence in favourable and Unfavourable Environments. *American Psychologist*, 53, 2: 205-220

Masten, A., Hubbard, J.J., Gest, S.D, Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11: 143-169

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1980). *Fifteen Thousand Hours*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

Stake, R.E. (1994). Case Studies. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 435-454

Stake, R.E. (2000). Case Studies. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative Research*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 236-247

Yunes, M. A. (2001). *A Questão Triplamente Controvertida da Resiliência em Famílias De Baixa Renda*. Dissertação de Doutorado em Psicologia a Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Werner, E., & Smith, R. (1992). *Overcoming the Odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, New York: Cornell University Press

Zenhas, A. (2004). *A Direcção de Turma no centro da colaboração entre a Escola e a Família*. Dissertação de Mestrado em Formação Psicológica de Professores, não publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho