

# Resiliência num grupo de adolescentes de risco de uma escola secundária do grande Porto <sup>1</sup>

Maria Raul Lobo Xavier<sup>2</sup> | Mariana Andresen Abreu<sup>3</sup>

## Resumo

A relação entre factores de risco (acontecimentos de vida stressantes) nas vidas dos adolescentes, e a presença de factores de protecção faz com que alunos considerados de risco evidenciem resiliência ou vulnerabilidade em contextos como a escola. O presente artigo procura evidenciar a forma como os adolescentes se adaptam ou ultrapassam estas circunstâncias adversas, ao conseguirem “bons resultados apesar das sérias ameaças ao desenvolvimento ou à adaptação” (Masten, 2001, p.228).

A escola assume-se como um dos contextos mais importantes de desenvolvimento, socialização e de promoção de resiliência nos adolescentes. A forma como actuam os factores e processos protectores presentes nas suas vidas tendo em conta os riscos e factores de risco, ajudam a compreender os comportamentos resilientes ou não-resilientes demonstrados pelos adolescentes. A utilização de uma entrevista semi-estruturada a uma amostra de dezasseis alunos adolescentes (N=16), com uma média de idades de 13,81 anos, permitiu obter um “fotografia bem detalhada” naquele período das suas vidas relativamente a ele próprio, ao contexto escola (por exemplo, a relação com grupo pares, dificuldades na escola.).

<sup>1</sup> Trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação – Especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico, FEP/UCP

<sup>2</sup> Docente da Faculdade de Educação e Psicologia/UCP

<sup>3</sup> Doutoranda em Ciências de Educação, Faculdade da Educação e Psicologia/ UCP

## Introdução

O meio escolar em conjunto com a família e a restante comunidade é, para os adolescentes, um dos contextos mais importantes para o desenvolvimento da resiliência (Benard, 1991;1995). Tendo em conta riscos e factores de risco que se encontram associados às suas vidas, procurámos com este estudo perceber como é que actuam os factores e processos protectores que justificam os comportamentos resilientes ou não-resilientes demonstrados pelos adolescentes. Assim, perceber como os riscos estão presentes nos sistemas ecológicos (Bronfenbrenner, 1987, 2005) onde se desenvolvem os adolescentes e como aqueles interferem nas suas vidas constituiu um dos objectivos deste estudo. Também procurámos compreender como é que perante determinados acontecimentos nas suas vidas os jovens se adaptam ou ultrapassam as adversidades, são competentes e encontram-se bem integrados no seu grupo de pares, apesar da presença de importantes factores de risco.

Na investigação sobre resiliência o grande problema é definir o que são factores de risco, situações ou ambientes de risco (Kumpfer, 1999). Os riscos estão presentes em todos os contextos onde se desenvolvem os jovens, pelo que não existe uma receita para identificar, prevenir e intervir em “riscos”. De ordem biológica e/ou ambiental, isoladamente ou combinados entre si os factores de risco contribuem para situações mais negativas ou mais positivas no desenvolvimento do individuo (Howard, Dryden e Johnson, 1999). Analisando o fenómeno do risco e vulnerabilidade em crianças e jovens, Seidman e Pedersen (2003), salientam que os muitos estudos existentes referem que o mais importante neste domínio é o acúmulo de vários riscos na vida de um individuo (Sameroff e Seifer, 1990; Luthar e Cushing, 1999).

Os trabalhos conduzidos por Norman Garmezy (1985), Michael Rutter (1980) e Emmy Werner (1992, 1993), na década de oitenta e noventa, tiveram como preocupação estudar individuos sujeitos a riscos biológicos ou a acontecimentos de vida stressantes, constituindo o maior foco de atenção a sua vulnerabilidade e a resiliência (Perkins e Borden, 2003). A investigação sobre resiliência alterou o seu foco de atenção passando a valorizar uma adaptação bem sucedida, promovendo a competência em detrimento de comportamentos desenvolvimentais negativos (Masten e Coastworth, 1998; Perkins e Borden, 2003).

Referimo-nos a resiliência como o conseguir “bons resultados apesar das sérias ameaças ao desenvolvimento ou à adaptação” (Masten, 2001, p. 228); à competência manifestada pelo indivíduo, no seu contexto, onde se operam desafios à adaptação e ao desenvolvimento (Masten, 2001; Masten & Coastworth, 1998) ou “a um processo dinâmico que envolve uma adaptação positiva a um contexto de grande adversidade” (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000, p.543). A noção de resiliência é inevitável que se associe por oposição a de vulnerabilidade, que por sua vez está directamente relacionada com riscos e falta de competência. Rutter, citado por Anaut (2005, p.51), refere que os factores de protecção “modificam a reacção à situação que apresenta o risco, ao reduzir o efeito do risco e as reacções negativas em cadeia”. Para percebermos o carácter ecológico (Bronfenbrenner, 1987,2005) e transaccional (Sameroff e Chandler, 1975) dos riscos, protecção e resiliência na vida dos indivíduos devemos considerar: a) que existe uma multiplicidade de riscos e experiências protectoras, b) que a sensibilidade ao risco é sentida de forma diferente pelos diferentes indivíduos, podendo ser influenciada tanto geneticamente como pelo contexto ambiental, c) que os mecanismos mediadores diferem em função do risco que se apresenta ao indivíduo, d) que os mecanismos mediadores diferem em função do resultado psicológico, e) que a protecção pode actuar antes, durante e após a situação de risco ser vivida pelo indivíduo (Rutter, 2005, p.366). Assim, as relações que se estabelecem entre os diversos factores protectores sugerem que a investigação passe a considerar processos ou mecanismos protectores como moderadores dos riscos e que estes podem ser de quatro tipos diferentes: a) os que reduzem os impactos dos riscos, b) os que diminuem a probabilidade de reacções em cadeia como consequência de más experiências, c) os que promovem a auto-estima e a auto-eficácia e d) promovem oportunidades e relações positivas na vida (e.g. Werner, 1993; Howard et al., 1999; Rutter, 2005).

No estudo qualitativo levado a cabo por Susan Howard e Bruce Johnson em 2000, foram identificados cinco grandes domínios de factores de protecção: os acontecimentos de vida, os factores individuais, a família, a escola e a comunidade, que diminuem, modificam ou melhoram a resposta individual a uma determinada situação que em circunstâncias normais poderia conduzir a respostas desajustadas.

De acordo com Masten e Coastworth (1998, p.206), resiliência reflecte o lado positivo da competência no indivíduo e:

*“... refers to a pattern of effective adaptation in the environment, either broadly defined in terms of reasonable success with major developmental tasks expected for a person of given age and gender in the context of his or her culture, society, and time, or more narrowly defined in terms of specific domains of achievement, such as academics, peer acceptance, or athletics.”*

Aplicado aos jovens, este constructo relaciona-se directamente com a capacidade destes se relacionarem com os pares de um forma mais ou menos pró-social, podendo através de entreatada 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 e Coastworth, 1998).

## 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; idade média de 13,81 aquando das entrevistas) resultou da aplicação dos instrumentos seguidamente descritos.

### *Instrumentos*

Para a caracterização dos alunos participantes utilizamos uma Ficha de Caracterização Sociodemográfica que nos permitiu obter informações acerca deles e dos seus agregados familiares, nomeadamente a nível socioeconómico, familiar, vida escolar e ocupação dos tempos livres. Para avaliação do estatuto de risco, utilizamos a Lista de Verificação do Estatuto de Risco baseada na *Life Events Checklist* de Werner e Smith (1992). Mais do que quatro, acontecimentos stressantes na vida de um sujeito constitui-se como suficiente para considerá-lo

com estatuto de risco (Werner e Smith, 1992). Para a verificação da presença de um grupo resiliente e um não-resiliente entre os alunos de riscos utilizamos a Lista de Verificação de Resiliência (Howard e Johnson, 2000). Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com questões baseadas nos 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 estes adolescentes tinham com as suas famílias. Construímos um guião baseado no de Howard e Johnson (2000) para a primeira parte da entrevista integrando questões que se relacionavam com a vida dos alunos em geral. Acrescentamos ainda dois grandes temas, um relacionado com a escola e grupo de pares e outro com a família pois referem-se aos principais contextos onde os adolescentes se movem diariamente.

### *Procedimentos*

Antes de darmos início ao estudo foi solicitado aos encarregados de educação o seu consentimento informado para a participação dos seus educandos nesta investigação. A aplicação da Lista de Avaliação do Estatuto de Risco e da Lista de Verificação de Resiliência foi realizada com a colaboração das directoras de turma das quatro turmas participantes, no final do segundo período lectivo, altura em que estas já conheciam bem os alunos das suas turmas. Realizámos as entrevistas a cada um dos alunos individualmente, numa das salas de aula da escola, no último trimestre do ano lectivo e para o efeito utilizamos um gravador para que as suas respostas ficassem registadas e mais tarde pudessem ser analisadas. Todos os alunos que aceitaram participar na investigação deram previamente o seu consentimento e permitiram que as entrevistas fossem gravadas (todas as entrevistas foram consideradas válidas).

### *Resultados e Discussão*

Quanto à caracterização da amostra, verificamos que cerca de 70% dos agregados familiares apresentam um baixo estatuto socioeconómico e a maioria dos encarregados de educação possuem como habilitações somente o 4º ano de escolaridade, algo que parece ser evidenciado pelas profissões exercidas – maioritariamente a prestação de serviços não qualificada. Da aplicação da Lista



de Avaliação do Estatuto de Risco nas quatro turmas (N=77), verificamos que numa turma não existia nenhum aluno que tivesse sido avaliado com estatuto de risco, sendo os alunos de risco que aceitaram participar (N=16) oriundos das restantes turmas (N=58). Com a aplicação da Lista de Verificação de Resiliência (Howard e 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, naquele momento (Fergus e Zimmerman, 2005), dez alunos (quatro raparigas e seis rapazes) apresentavam comportamentos resilientes (62,5%). Os restantes seis alunos, uma rapariga e cinco rapazes (37,5%), apresentavam comportamentos não-resilientes. A revisão de literatura efectuada revelou que, quanto a diferenças de género, as raparigas são mais resilientes do que os rapazes (e.g. Kumpfer, 1999). Os resultados no nosso estudo parecem ter confirmado estes dados já que na nossa amostra foram consideradas resilientes 80% das raparigas e somente 63,63% dos rapazes. Analisando o grupo de alunos não-resilientes verificámos que somente 50% destes alunos (N=3) eram apoiados pelo Serviço de Acção Social Escolar (SASE); 80% dos alunos resilientes (N=8) têm também este apoio, não parecendo na nossa amostra o baixo estatuto socioeconómico estar evidentemente associado ao grupo dos alunos não-resilientes. Poderemos associar o baixo estatuto socioeconómico aos alunos de risco, independentemente de serem considerados resilientes ou não resilientes, já porque cerca de 70% beneficiam deste apoio.

Nas entrevistas procuramos, para além dos pontos de vista individuais de cada aluno relativamente às temáticas abordadas, também as diferenças das respostas dadas pelo grupo dos alunos resilientes e pelo grupo dos alunos não-resilientes. Depois de analisarmos o conteúdo das respostas obtidas em cada um desses domínios encontramos diferentes temas, categorias e subcategorias de respostas que seguidamente apresentamos e discutimos. 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). As questões foram organizadas em três grandes domínios: "Aspectos da sua vida de uma forma geral"; "Vida na escola e relação com os pares"; "Relacionamento com a família".

### *Aspectos da vida dos alunos*

Este domínio de questões tinha como objectivo procurar conhecer um pouco mais da vida dos alunos em temas concretos, nomeadamente nos acontecimentos importantes e pessoas mais importantes nas suas vidas, na ocupação de tempos livres, no que mais gostam na sua vida, nos acontecimentos de que se orgulham, no que aconteceu na sua vida e não deveria ter acontecido, planos para o futuro, ajudas ou obstáculos em alcançar o planeado e conselhos a dar a outros jovens sobre a vida.

Para os alunos resilientes os 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. Quanto ao grupo dos alunos não-resilientes são os ASPECTOS RELACIONADOS COM O PRÓPRIO INDIVÍDUO e os PROBLEMAS FAMILIARES que são nomeados por estes alunos, aos quais estão associados os seus contextos familiares desestruturados e/ou as relações familiares desorganizadas e disfuncionais.

A categoria ASPECTOS RELACIONADOS COM O PRÓPRIO INDIVÍDUO é referida pelos adolescentes (independentemente de se tratarem de alunos resilientes ou não-resilientes) como a que tem mais significado, e prende-se com as “suas conquistas” na vida, que naturalmente ocorrem nos diversos contextos onde se movem e relacionam. Ainda nesta categoria, para alguns alunos, a participação, envolvimento e valorização das actividades escolares parecem tornar-se marcantes nas suas vidas, pelo que a escola não pode deixar de as promover e dinamizar. As categorias que encontramos no tema PESSOAS MAIS IMPORTANTES NAS SUAS VIDAS foram muito diversas, não tendo sido encontradas diferenças nas respostas dos alunos dos dois grupos. Para a maioria dos alunos considerados resilientes bem como para os não-resilientes, são os seus cuidadores as pessoas mais importantes nas suas vidas. Para estes alunos, que na sua maioria vivem com pelo menos um dos progenitores parece a família ser vista como um factor de protecção, pois constitui não só o seu suporte material, mas também afectivo e emocional. Não é de estranhar que uma aluna tenha nomeado os seus pais adoptivos depois da insegurança afectiva e ausência de figuras de vinculação seguras até aos 5 anos de idade. No entanto, há alunos que procuram noutras pessoas a sua protecção, por vezes como substituto de

uma família (que não é considerada por eles como factor de protecção) ou porque já estão numa fase de busca da própria autonomia em relação à família e procuram na relação com o sexo oposto a sua protecção e apoio e novas figuras de vinculação (como acontece com dois alunos).

Não encontramos diferenças significativas entre as respostas do grupo resiliente e não-resiliente quanto à natureza das actividades de OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES realizadas. As principais diferenças encontradas foram em termos de género/local de actividade: os rapazes ocupam mais os seus tempos livres fora de casa e as raparigas dentro de casa. Tradicionalmente, na cultura portuguesa e para este escalão etário, a educação das raparigas é pouco permissiva comparando com a dos rapazes, quanto a hábitos de “saídas de casa”. Os alunos da nossa amostra são oriundos de um meio sociocultural pequeno onde, ainda, nalguns aspectos prevalece uma educação tradicional.

Um dos aspectos que os adolescentes MAIS GOSTAM NA SUA VIDA é ter AMIGOS E ESTABELECEM RELAÇÕES PRÓXIMAS COM O GRUPO DE PARES, já que afirmam que gostam de estar com os amigos, ajudá-los, conviver ou ter mais liberdade. Parece haver uma certa coerência quanto às respostas dadas na categoria OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES, neste mesmo tema, mas nesta categoria estar com os amigos significa jogar futebol, ou seja, estar implicado numa actividade desportiva conjunta. Estando envolvido numa actividade, ou somente “a conviver” com os amigos a relação com os pares é importante, independentemente da forma e local onde se relacionam, constituindo-se o grupo de pares, na nossa perspectiva, como um factor de protecção nas vidas dos adolescentes, pois estão presentes nos vários contextos onde se movem, nomeadamente na escola, no bairro ou no clube desportivo.

Os cinco alunos, que responderam que o que na sua vida gostavam era de estar/gostar/ter uma boa relação com a família, apresentam importantes vulnerabilidades familiares, o que talvez possa ajudar a perceber o porquê das suas respostas. Comparando o grupo resiliente com o grupo não-resiliente encontramos algumas diferenças nas categorias onde foram integradas as suas respostas. Para quatro dos alunos considerados não-resilientes o que gostam nas suas vidas relaciona-se com actividades de ocupação dos seus tempos livres, tal como ver televisão/jogar *playstation* e jogar futebol. As actividades que os cativam parecem envolver menos competências cognitivas, tais como a realização





académica ou raciocínio moral (Kumpfer, 1999). Dois destes alunos referem, também, ajudar os outros, o convívio com elementos do bairro ou estar com a família, como algo que gostam nas suas vidas. Um outro aluno, também não-resiliente, responde que não gosta de nada na sua vida. As respostas do grupo resiliente distribuem-se pelas restantes categorias encontradas, nomeadamente, a ESCOLA, a FAMÍLIA, ORGULHO NAS QUALIDADES PESSOAIS, AMIGOS E RELAÇÕES PRÓXIMAS COM O GRUPO DE PARES, demonstrando não só mais competências cognitivas que se relacionam com a capacidade de fazer projectos na sua vida, com uma visão positiva de si próprio, como também com competências comportamentais e sociais, tais como saber lidar bem com os outros e em diferentes ambientes (Kumpfer, 1999).

Alguns alunos revelaram bastante maturidade nalgumas das suas respostas relativamente ao tema ACONTECIMENTOS DE QUE SE ORGULHA, independentemente do género, ou ainda de serem considerados resilientes ou não-resilientes. Um dos alunos 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, considerado não-resiliente, demonstra neste tipo de afirmação algumas características de resiliência, nomeadamente ter esperança de obter resultados positivos na sua vida para se realizar pessoalmente. Parece, que se aumentarmos os factores de protecção neste adolescente, poderemos 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 dos diferentes contextos. Já para uma das alunas, como consequência das suas experiências negativas no passado e também no presente (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 encontramos grandes discrepâncias. No entanto, metade dos alunos não-resilientes (todos rapazes) respondeu que não se orgulham de nenhum acontecimento na sua vida. Estes alunos parecem traduzir 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.

A consciência que os adolescentes têm daquilo que NAS SUAS VIDAS NÃO DEVERIA TER ACONTECIDO é, para a grande maioria dos alunos, muito concreta. Determinados problemas familiares que se prendem com a ausência de um dos progenitores da casa de família, parecem causar perturbação nas vidas de alguns alunos (resilientes) tal como demonstrado na dificuldade em abordar o assunto durante as entrevistas. A capacidade de análise acerca daquilo que não lhes deveria ter acontecido vai para além dos problemas familiares e individuais, passando por uma tomada de consciência de comportamentos de risco. São só alunos não-resilientes que referem que os comportamentos de risco, tais como ter começado a fumar e ter problemas na escola, não deveriam ter acontecido nas suas vidas, constituindo esta a diferença mais evidente entre os dois grupos de alunos.

À excepção de um aluno, todos os outros têm PLANOS PARA O FUTURO, 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. 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, assumindo-se como “únicos” 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).

Em termos de realização académica estes alunos possuem já mais habilitações do que os seus encarregados de educação. As suas respostas parecem evidenciar um percurso, que apesar de acreditarmos ser apoiado pelos pais, será sempre solitário tendo em conta que estes não têm qualificações suficientes para realmente os ajudarem. Será que o lutar por um estatuto na sociedade depende única e exclusivamente deles próprios (tal como os seus progenitores parecem ter feito e não foram claramente bem sucedidos) em termos da realização académica e profissional? Será esse um dos legados da transmissão do património cultural familiar? Visto nesta perspectiva teremos mais um dos desafios colocados à escola que, numa posição culturalmente privilegiada, deverá então encontrar outras soluções (Zenhas, 2004).

Todos os adolescentes à excepção de uma aluna resiliente parecem saber que CONSELHOS DAR A OUTROS JOVENS NO QUE RESPEITA À VIDA. Embora não tendo encontrado grandes diferenças entre o grupo resiliente e o não resiliente (uma vez que em todas as categorias se encontravam respostas de alunos dos dois grupos), a maioria dos alunos tem a noção que determinados comportamentos no presente lhes podem ser benéficos no futuro, nomeadamente o esforçar-se para ser bem sucedido, não roubar ou usar drogas.

### *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 às 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 da nossa amostra (87,5%), durante o 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 têm dificuldade em estar concentrados durante tanto tempo, parece 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 de todos os seus alunos. Algumas questões parecem-nos pertinentes evidenciar neste contexto: relativamente aos alunos mais irrequietos, 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 em particular os alunos que apresentam um comportamento mais irrequieto e por vezes desajustado na sala de aula, parecem não beneficiar de 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 dificuldades na realização académica tendo já 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 as disciplinas, na promoção de comportamentos mais pro-sociais em relação aos pares, aos professores e à própria escola. 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).

Michael Rutter e seus colaboradores (1980) no estudo descrito no livro *"Fifteen Thousand Hours"* identificaram e relacionaram algumas das características dos alunos com um comportamento incorrecto dentro da sala de aula e o estilo disciplinador do professor: a capacidade que alguns professores possuem em antecipar comportamentos disruptivos permite que as aulas decorram com menos interferências por parte de alunos mais perturbadores que influenciam negativamente o resto do grupo; a utilização de elogios por parte dos professores aos alunos também se relacionava directamente com o seu bom comportamento. Os seus estudos 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", criando 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. Para os alunos este professor é um adulto fora do círculo familiar que se interessa por eles, que os apoia e com quem eles podem contar. Ao nível da sua relação com os alunos, os professores deverão transmitir a mensagem de que eles têm tudo para ser bem sucedidos e serem capazes de atingir os seus objectivos, fazendo-os acreditar neles próprios. Desta forma estarão os professores a contribuir para a promoção da auto-estima dos alunos, para a sua autonomia, auto-eficácia e motivação para a sua

realização. Para isso, e ainda de acordo com Bonnie Benard (1991; 1995), deverão igualmente ser utilizadas metodologias de ensino variadas 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, 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 constituía a participação e envolvimento em actividades escolares.

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, baseado na legislação em vigor, os seus direitos e deveres. Se por um lado é fundamental que a escola lhes mostre 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 e bem-estar da comunidade escolar. Cabe à escola procurar 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 com os alunos, parece-nos o reflexo

de que, provavelmente, nem tudo na escola está a ser bem feito. Aos alunos de risco estão frequentemente associadas famílias desestruturadas ou disfuncionais e são os professores os adultos com quem eles mais se relacionam durante o seu dia. Os alunos necessitam de um adulto com quem conversar, que os ouça e procuram alguns professores para o fazerem. Essas conversas, 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 trunfo 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, apesar de se sentirem adaptados ao contexto turma, são na generalidade os mais rejeitados mas afirmam 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. Parece assim que o contexto escolar frequentado não apresenta 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).

## Conclusões

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 em geral. Para os alunos não-resilientes apenas identificamos como factores de protecção nas suas vidas, aspectos que se relacionavam com os contextos família e comunidade (Howard e 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. 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.



Trabalhar em parceria com todos os professores da escola e técnicos de outras áreas de intervenção, com as famílias, com parceiros na comunidade e ainda, despendendo mais horas a delinear estratégias de actuação, a implementar programas de intervenção, a procurar alternativas na (e à) escola pública, que sirvam os interesses destes alunos, promovendo os seus factores protectores e de resiliência, pode contribuir para alterar o rumo das suas vidas, para o sentido positivo da sua competência pessoal. Estes alunos precisam que os professores e educadores acreditem que eles conseguem ser bem sucedidos nas suas vidas uma vez que nem sempre a família nem a comunidade o faz. Percebamos a importância da Escola na promoção da resiliência na vida dos alunos, principalmente os de risco.

## Bibliografia

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

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 Ecología del Desarrollo humano*. Barcelona: Paidós

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

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, p. 399-419

Garnezy, N. (1985) Stress Resistant Children, the search for protective factors. In J. Stevenson (Ed.) *Recent Advances in Developmental Psychopathology*. Oxford: Bergamon.

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., Johnson, B. (2000a). *Young adolescents Displaying Resilient and non-Resilient Behaviour: Insights from a Qualitative Study- Can Schools Make a Difference?* Disponível em <http://www.aare.edu.au/00pap/how00387.htm> Consultado em 2 /11/05

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

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*. (pp.179-224). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers

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

Luthar, S. S., Cushing, G. (1999). Measurement Issues in the Empirical Study of Resilience: An Overview. In M. Glantz and J. Johnson (Eds.), *Resilience and Development - Positive Life Adaptations*. (pp.129-160). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers

Masten, A. S. (1994). Resilience in Individual Development: Successful Adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang, E. W. Gordon (Eds). *Educational Resilience in Inner-city America: challenges and prospects*. (pp.3-25) Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers

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

Masten, A., Coastworth, J.D. (1998). The Development of Competence in favourable and Unfavourable Environments. *American Psychologist*, 53, 2, p. 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, p. 143-169

Perkins, D.F., Borden, L. (2003). Positive Behaviors, Problem Behavior and Resiliency in Adolescence. In R. M. Lerner, M.A. Easterbrooks & J. Mistry (Eds.), *Handbook of Psychology*, 6. New Jersey: Wiley

Rutter, M. (2005). As Necessidades de resiliência para a criança. In João Gomes-Pedro (Ed.). *Mais Criança. As necessidades irredutíveis*. Lisboa: ACSM Editora

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. (1980). *Fifteen Thousand Hours*.

Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

Sameroff, A., Chandler, M. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In Horowitz, F.D., Hetherington, E.M., Scarr-Salapatek S., & Siegal, G. (Eds). *Review of Child Development Research*. 4, (pp.187-244). Chicago: University of Chicago Press



Sameroff, A. J., Seifer, R. (1990). Early Contributors to Developmental Risk. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. (pp.52-66). Cambridge: Cambridge University Press

Seidman, E., Pedersen, S. (2003). Holistic Contextual Perspectives on Risk, Protection, and Competence among Low-Income Urban Adolescents. In S. Luthar (Ed.) *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. (pp.318-342). Cambridge: Cambridge University Press

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

Werner, E. (1993). Risk, Resilience and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5, p. 503-515

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 Direção 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