

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC - SP**

**Vivian Carla Bohm Rachman**

**Resiliência: o emprego desse conceito nas áreas de  
Educação e Psicologia da Educação no Brasil (2002 a 2007)**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

**SÃO PAULO**

**2008**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC - SP**

**Vivian Carla Bohm Rachman**

**Resiliência: o emprego desse conceito nas áreas de  
Educação e Psicologia da Educação no Brasil (2002 a 2007)**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora  
como exigência parcial para obtenção do título de  
MESTRE em Educação: Psicologia da Educação  
pela Pontifícia Universidade Católica de São  
Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Claudia  
Leme Ferreira Davis

**SÃO PAULO**

**2008**

**Banca Examinadora**

---

---

---

*“Quando nasce, o homem é fraco e flexível”.*

*Quando morre, é forte e rígido.*

*A firmeza e a resistência são sinais de morte.*

*A fraqueza e flexibilidade, manifestações da vida”.*

(Lao Tsé, Tao Te Ching)

## AGRADECIMENTOS

*Aprendi que se depende sempre, de tanta muita  
diferente gente.  
Toda pessoa sempre é as marcas das lições  
diárias de outras tantas pessoas.  
É tão bonito quando a gente entende que a gente  
é tanta gente, onde quer que a gente vá.  
É tão bonito quando a gente sente que nunca está  
sozinho, por mais que se pensa estar.*  
**Gonzaguinha**

A realização do Mestrado foi a concretização de um sonho em minha vida. No entanto, todos sabemos que decisões sempre vêm acompanhadas de ganhos e perdas e, nesse caso, abria mão da segurança de uma atividade profissional, que realizava há seis anos, pelo desconhecido que me fascinava: a pesquisa. Como seria o curso? Como seria o processo de pesquisar? Como se daria esta construção do conhecimento? Assim, em meio a tantos questionamentos, percorri este processo e posso afirmar com toda certeza de que o fiz acompanhada de pessoas muito especiais, pois em momento algum estive sozinha.

Agradeço imensamente o apoio e carinho de meu amado, companheiro, amante e amigo Lu que sempre me encorajou a buscar o conhecimento e o crescimento profissional, nunca poupando palavras sobre sua credibilidade em mim.

Agradeço a minha mãe por ser essa pessoa iluminada e maravilhosa que sempre acreditou em mim, expressou seu orgulho e mostrou-se muito disponível para escutar minhas idéias e acolher-me nos momentos mais delicados.

Agradeço a meu grande pai e amigo pela brilhante educação que me deu, contribuindo junto com sua amada, para fazer de mim essa pessoa. Obrigada por não medir esforços para meus estudos, sempre pronto a me apoiar, mesmo que de maneira mais tímida. Sei que o orgulho que sente por mim é silencioso, pois quando desvelado, pode ter seu brilho admirado.

Agradeço e expresso minha admiração pela minha orientadora e amiga - Profa. Dra. Claudia Davis – com quem não apenas aprendi sobre o pesquisar, mas também que

muito me ensinou sempre me propondo reflexões, o que contribuiu em muito para a formação de uma postura ainda mais crítica. Sou grata pelas conversas, acolhidas e pelo relacionamento carinhoso e atencioso que estabeleceu comigo.

Agradeço o carinho e a atenção de cada um dos docentes do Programa de Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação que contribuíram imensamente nesse processo de tornar-me pesquisadora.

Gostaria de agradecer às professoras Dras. Heloisa Szymanski e Maria Ângela Mattar Yunes pelas ricas e significativas contribuições que fizeram ao meu trabalho, permitindo-me conhecer ainda mais afundo o conceito de resiliência a partir de uma perspectiva crítica.

Agradeço à Irene e à Helena pela atenção e dedicação com que realizam seus trabalhos, sempre procurando acolher prontamente as necessidades de professores e alunos.

Agradeço a meu grupo de amigos e **AMIGAS** com o qual tive a oportunidade de construir e trocar conhecimentos, mas sobretudo de aprender. Sou grata pelos momentos felizes, pelas risadas, pelo companheirismo, pelos cafés e pelas preocupações que compartilhamos, constituindo um grande laço de amizade que terei sempre comigo.

Agradeço a uma grande mestra, amiga e madrinha – Eliani Kfourri - que muito iluminou meus caminhos pela área da Educação e que cuidadosamente leu minha pesquisa, prontificando-se a fazer as correções gramaticais necessárias respeitando, acima de tudo, meu estilo de escrita.

Agradeço ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo apoio financeiro a esta pesquisa, permitindo a concretização deste sonho.

Não poderia deixar de agradecer a meu irmão, a minha avó, a família do meu marido e meus amigos que não só me apoiaram como também me escutaram e contribuíram com boas idéias.

## SUMÁRIO

---

LISTA DE TABELAS.....	07
LISTA DE QUADROS.....	08
LISTA DE FIGURAS.....	09
RESUMO.....	10
ABSTRACT.....	11
<b>INTRODUÇÃO – COMO TUDO VEIO À TONA</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 - PELOS CAMINHOS DA RESILIÊNCIA</b>	<b>23</b>
1.1 - Desenvolvimento histórico do conceito de resiliência.....	25
1.2 Analisando o conceito de Resiliência .....	32
1.2.1 - Risco e Mecanismos de Risco.....	40
1.2.2 - Proteção e Mecanismos Protetores.....	42
1.2.3 - Resiliência, Estresse e <i>Coping</i> .....	45
1.3 Questões metodológicas nos estudos sobre resiliência.....	48
1.4 - Principais problemas e desafios do construto resiliência.....	56
1.5 - Resiliência e Educação.....	59
<b>CAPÍTULO 2 – MÉTODO</b>	<b>75</b>
2.1 – Lócus.....	78
2.2 – Procedimentos.....	81
<b>CAPÍTULO 3 – RESULTADOS</b>	<b>84</b>
3.1 – O processo de coleta de dados e seus impasses.....	86
3.2 – Análise do conjunto de pesquisas selecionadas.....	114
3.3 – Conclusões.....	128
<b>CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>133</b>

LISTA DAS PESQUISAS CONSIDERADAS PARA O ESTUDO.....	143
LISTA DAS PESQUISAS SELECIONADAS PARA O PRESENTE ESTUDO QUE NÃO ESTAVAM DISPONÍVEIS PARA LEITURA.....	145
<b>REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO</b>	<b>147</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b>	<b>154</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>157</b>

ANEXO A – Fichas de leituras referentes às pesquisas lidas

ANEXO B - Lista com as obras citadas no quadro sobre referenciais teóricos identificados nas pesquisas lidas

## LISTA DE TABELAS

---

<b>Tabela 1:</b> Produções a partir da busca com as palavras Resiliência e Educação.....	99
<b>Tabela 2:</b> Produções a partir da busca com as palavras Resiliência e Psicologia da Educação.....	102
<b>Tabela 3:</b> Produções a partir da busca com as palavras Resiliência e Psicologia Escolar.....	104
<b>Tabela 4:</b> Produções a partir da busca com as palavras Resiliência e Psicologia Educacional.....	106
<b>Tabela 5:</b> Produções a partir da busca com as palavras Resiliência e Relação Professor-aluno.....	108
<b>Tabela 6:</b> Produções a partir da busca com as palavras Resiliência e Escola.....	110
<b>Tabela 7:</b> Relação de teses e dissertações que atenderam aos critérios da presente pesquisa por região e instituição, no Brasil - 2002 a 2007.....	117

## LISTA DE QUADROS

---

<b>Quadro 1:</b> Diferenças entre classes regulares e classes hospitalares.....	16
<b>Quadro 2:</b> Verificação das instituições que oferecem cursos de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> nas áreas de Educação e/ou Psicologia, nas regiões centro-oeste, nordeste e norte do Brasil.....	90
<b>Quadro 3:</b> Verificação das instituições que oferecem cursos de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> nas áreas de Educação e/ou Psicologia, nas regiões sul e sudeste do Brasil.....	92
<b>Quadro 4:</b> Pesquisas selecionadas para o estudo, que foram disponibilizadas.....	112
<b>Quadro 5:</b> Pesquisas selecionadas para o estudo, que não foram disponibilizadas...	113
<b>Quadro 6:</b> Relação entre áreas e subáreas de conhecimento, temas identificados e sujeitos nas produções selecionadas, no Brasil - 2002 a 2007.....	118
<b>Quadro 7:</b> Temas desenvolvidos no quadro teórico da EDUCAÇÃO, no Brasil - 2002 a 2007.....	120
<b>Quadro 8:</b> Temas desenvolvidos no quadro teórico da PSICOLOGIA, no Brasil - 2002 a 2007.....	121
<b>Quadro 9:</b> Relação entre as pesquisas e as concepções sobre o fenômeno da resiliência identificadas nas produções selecionadas, no Brasil - 2002 a 2007.....	122
<b>Quadro 10:</b> Referenciais teóricos identificados nas produções selecionadas, no Brasil - 2002 a 2007.....	126

## LISTA DE FIGURAS

---

<b>Figura 1 – Modelo de resiliência.....</b>	<b>68</b>
<b>Figura 2 - Esquema proposto a partir da adaptação da Roda da Resiliência.....</b>	<b>69</b>

## RESUMO

**RESILIÊNCIA: O EMPREGO DESSE CONCEITO NAS ÁREAS DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL (2002 A 2007).** A presente pesquisa tem como objetivo verificar como os pesquisadores brasileiros vêm tratando do fenômeno da resiliência nas áreas de Educação e Psicologia da Educação, ou seja, como configuram seus contornos teóricos, as circunstâncias em que ela é estudada e por meio de quais métodos. Para realizar o levantamento das pesquisas (teses e dissertações) produzidas, em território nacional, foram consultadas algumas bases de dados conceituadas no meio acadêmico como: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, a Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), Biblioteca Virtual de Educação (BVE), Banco de Teses da Capes e Núcleo Brasileiro de teses e dissertações em Educação, Educação Física e Educação Especial (NUTESES), bem como as Bibliotecas de importantes universidades do Brasil. Foram analisados, dentre os estudos localizados no país, aqueles que atendiam a quatro critérios, a saber: pesquisas que envolvessem o construto da resiliência, desde que 1) revelassem uma intencionalidade educativa; 2) compreendessem o construto da resiliência como um fenômeno psicológico; 3) fossem disponibilizadas no meio digital e, 4) tivessem sido publicadas entre os anos de 2002 e 2007. Com isso, obteve-se um total de 22 pesquisas, sendo que apenas 14 estavam disponíveis nos meios digitais. A análise efetuada indicou que 59% dos estudos foram produzidos na região sul do país, seguidos pelas regiões sudeste, nordeste, norte e centro-oeste. Adicionalmente, apontou que metade das pesquisas disponíveis compreendia o conceito de resiliência como um processo e metade como um *traço de personalidade* ou mesclando essas duas conceituações (*híbridas*). Com isto, foi possível observar que há, ainda, uma quantidade significativa de pesquisadores que compreendem resiliência como uma característica do sujeito ou ainda se mostram titubeantes sobre o entendimento do construto, vendo-o simultaneamente como traço de personalidade e como processo. Verificou-se, também, que a maior parte das pesquisas produzidas na área de Psicologia entende o construto como *processo*, enquanto que as da Educação tendem a oscilar entre os dois entendimentos acerca do fenômeno da resiliência. Diante desses resultados, foi empreendido um exercício reflexivo sobre suas possíveis implicações nas práticas educacionais, enfrentando, para tanto, o desafio de propor uma nova mirada sobre essa questão no campo educacional, tentando romper com a inércia de uma educação conformada com o *status quo* e buscando auxiliar o professor a ultrapassar deliberadamente as representações feitas sobre circunstâncias adversas por parte dos alunos.

**Palavras-chave:** resiliência, resiliência e educação, resiliência e Psicologia da Educação.

## ABSTRACT

**RESILIENCE: THE USE OF THE CONCEPT IN EDUCATION AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY IN BRAZIL (2002-2007).** This thesis aims to verify how do Brazilian researchers deal with resilience in Education as well as in Educational Psychology, ie, how do they theorize it, under which circumstances they study it, and what kind of methodologies are used. The research for this dissertation was made in the most reputable libraries in the academic environment such as Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), Biblioteca Virtual de Educação (BVE), Banco de Teses da Capes and Núcleo Brasileiro de teses e dissertações em Educação, Educação Física e Educação Especial (NUTESES), furthermore other important libraries from very well known Universities in Brazil. Within the papers found all over the country, the selected studies were based in four criteria: 1) those with educational intent, 2) the ones in which the constructo of resilience is seen as a psychological phenomenon, 3) those that were possible to find through digital sources, and, 4) the papers that have been published within the years of 2002 and 2007. Twenty-two researches were obtained, although just fourteen were available in digital sources. The analysis showed that 59% of the studies were done in the South of the country followed by the Southeast, the Northeast, the North and the Middle West regions. In addition, according to the analysis one half of the available researches showed the resilience concept as a process, and the other half indicates it as a psychological characteristic or mingles the two concepts (hybrid). Therefore it was possible to observe that a significant amount of researchers still understand resilience as one's characteristic, or yet are reluctant about the comprehension of constructo considering it simultaneously like a psychological characteristic, and a process. It was also possible to see that the major part of the researches made in Psychology indicates constructo as a process whilst the Educational ones oscillate between both characteristic and process concerning resilience. Considering these results it was possible to ponder about the possible implications in education, and that led to the challenge of a new proposition on this issue. It was also pondered how to get off the *status quo*, and to help teachers to overcome this matter.

**Key-words:** resilience, resilience and education, resilience and Educational Psychology.

## INTRODUÇÃO – COMO TUDO VEIO À TONA

---



Fonte: <http://www.sgeier.net/fractals/fractals/06/Eruption.jpg>

Uma erupção. Acredito ser essa a imagem que melhor retrata o momento que antecedeu meu processo de pesquisa. Uma grande variedade de idéias, sentimentos e vivências parecem unir-se em um todo e com tamanha intensidade, a ponto de causar uma verdadeira explosão. Recordo-me com clareza do momento em que todo esse “substrato” borbulhava em minha mente, até ter a oportunidade de conversar com minha orientadora, quando todo o emaranhado de sentimentos, idéias e hipóteses veio à tona. Na oportunidade, as experiências prévias, somadas a alguns conceitos teóricos, passaram, por meio do diálogo e da reflexão que fizemos, a ganhar contornos, constituindo o que viria a ser a minha principal inquietação: estudar com maior profundidade o fenômeno da resiliência e sua relação com as áreas da Educação e da Psicologia da Educação, como descrevo a seguir.

---

Atuando durante alguns anos como professora de Educação Infantil, senti a necessidade de compreender com mais detalhes como ocorre a aprendizagem na criança ou, em alguns casos, as razões pelas quais ela não se apropria do que lhe é ensinado. Os conhecimentos conquistados durante a graduação pareciam não mais responder a minhas inquietações, de modo que fui buscar um curso de especialização em Psicopedagogia. Nele, tive a oportunidade de conhecer o trabalho realizado pelas professoras de classes hospitalares do Hospital do Servidor Público Estadual de São Paulo (HSPE). Tomei ciência, assim, de que as docentes que atuam no ambiente hospitalar precisam ter, em consonância com as recomendações do MEC e da Secretaria da Educação Especial, uma formação diferenciada, que lhes permita trabalhar com a diversidade humana e a de experiências culturais, sendo capaz de identificar as necessidades educacionais dos educandos impossibilitados de freqüentar a escola para planejar, definir e implantar um programa de ensino com adaptações curriculares (BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, 2002).

Tendo conhecimento das exigências que se referem ao preparo adequado do profissional que atua em classe hospitalar, procurei inteirar-me acerca da formação acadêmica das docentes, bem como do processo de contratação profissional. Assim, conversando com elas, verifiquei que eram formadas em Pedagogia ou no Magistério, em ensino médio, e escolhidas para ocupar sua função, pelo Hospital solicitante, após um processo de seleção dos currículos disponibilizados pela Diretoria de Ensino que, por sua vez, organizava os currículos dos docentes interessados em participar do Projeto de Classe Hospitalar. Embora o Hospital selecionasse o profissional que considerasse mais adequado, segundo seus próprios critérios, esse seria contratado pela Diretoria de Ensino, estabelecendo, para tanto, um vínculo empregatício com uma Escola Estadual. Fica claro, desse modo, que o docente hospitalar é parte do funcionalismo público, no caso, da Secretaria Estadual de Educação.

Ao tomar conhecimento do processo de seleção e ao observar o cotidiano das professoras, tornou-se evidente uma grande lacuna entre a formação inicial de que dispunham e a demanda que lhes era feita. As tarefas e atividades pedagógicas que

conheciam pareciam desencontradas em relação aos educandos que atendiam nesse outro contexto: crianças ou adolescentes em tratamento oncológico, queimadas, cardiopatas, portadoras de HIV, dentre outras moléstias. Esse público discente, além de apresentar restrições físicas e emocionais específicas, também transforma a situação de ensino no contexto hospitalar, diferenciando-a em relação às encontradas nas salas de aula da rede regular de ensino, como ilustra o Quadro 1<sup>1</sup> (GARROSSINO, HISSA, MASCHIO e QUAGLIO, 2004).

---

<sup>1</sup> O quadro foi inspirado na caracterização do ensino na classe hospitalar que MASCHIO, HISSA, QUAGLIO E GARROSSINO (2004) realizaram com as professoras de classe hospitalar durante o estágio supervisionado do curso de especialização em Psicopedagogia.

**Quadro 1 – Diferenças entre classes regulares e classes hospitalares**

<b>Classe Regular</b>	<b>Classe Hospitalar</b>
Todos os educandos encontram-se na mesma série.	Crianças e adolescentes cursando diferentes séries – Ed. Infantil ao Ensino Médio.
Todos os educandos moram no mesmo município ou, em alguns casos, municípios próximos.	Educandos provenientes de diversos municípios e, freqüentemente, de outros Estados.
Os educandos pertencem à mesma rede de ensino, seja ela pública (municipal, estadual ou federal) ou privada.	Os educandos geralmente estudam em escolas de diferentes redes de ensino.
Os educandos se conhecem pelo convívio quase diário.	Salvo aqueles que permanecem por um tempo considerável no hospital, o restante dos educandos se conhece no momento da aula.
A organização da sala de aula contempla carteiras para os educandos, lousa à frente onde, normalmente, o professor permanece.	A organização é diferenciada, contemplando duas salas, sendo: uma para Fundamental I e outra para Fundamental II e Ensino Médio. Nas salas existem 2 mesas, cadeiras, armários e em uma delas não há lousa <sup>2</sup> .
O número de educandos por classe é de aproximadamente trinta.	O número de educandos varia de acordo com a quantidade de pacientes internados no hospital, bem como de suas possibilidades e/ ou disposição para freqüentar as aulas.
Os professores se dirigem à sala onde estão os educandos (exceto nas salas-ambientes existentes em algumas escolas).	Educandos se dirigem à sala (quando impossibilitados, a aula é realizada no leito).
Conteúdos organizados em uma seqüência.	A temática planejada tem de ser iniciada e finalizada no mesmo período.
Atividades que envolvem exercícios físicos podem ser realizadas sem restrições.	Deve-se atentar às limitações apresentadas pelos educandos - pacientes.
Possibilidade de propor e “cobrar” atividades extra-classes.	Sugestão de algumas atividades extra-classe podem ser dadas, mas sem “cobrar” sua execução.

<sup>2</sup> Esta descrição refere-se especificamente às classes hospitalares do HSPE-SP.

---

Diante do desencontro, entre a situação real de seu dia-a-dia e a formação das docentes, foi possível observar nelas um grande sentimento de fracasso, resultante da vontade de manter o educando em compasso com os que frequentam a mesma série na escola regular. Esse desejo as levava a oferecer uma grande quantidade de conteúdos durante o período de internação, em vez de privilegiar um currículo flexibilizado, como sugerido no documento elaborado pelo MEC e pela Secretaria de Educação Especial (BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, 2002). Assim, em virtude de tal preocupação, as docentes desconsideravam a situação atual da criança ou do adolescente hospitalizado e suas possibilidades de aprendizagem no período de internação. Diante desse quadro, iniciou-se, durante meu curso de Psicopedagogia, o planejamento de um conjunto de atividades para aprimorar o ensino no contexto hospitalar, privilegiando o desenvolvimento de competências. Nossa meta era facilitar a tarefa de ensino dos docentes de classe hospitalar que, em sua maioria, são desprovidos de formação acadêmica específica para lecionar conteúdos de certas áreas do conhecimento. Assim, ao planejar as atividades que seriam oferecidas a um público diversificado, por um período indeterminado, a professora deveria não se ater apenas a transmitir conteúdos e, sim, comprometer-se com objetivos de ensino mais amplos como o auxílio ao desenvolvimento de competências de seus educandos.

É válido destacar que, ao privilegiar o desenvolvimento das competências, os conteúdos não são desconsiderados, mas apenas selecionados de maneira mais cuidadosa e criteriosa. Sobre esse aspecto, o PCN para o Ensino Médio esclarece:

“Ressalve-se que uma base curricular nacional organizada por áreas de conhecimento não implica a desconsideração ou o esvaziamento dos conteúdos, mas a seleção ou integração dos que são válidos para o desenvolvimento pessoal e para o incremento da participação social. Essa concepção curricular não elimina o ensino de conteúdos específicos, mas considera que eles devem fazer parte de um processo global com várias dimensões articuladas”.

(BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, 2000, p. 19)

Dessa maneira, ao adotar um currículo baseado no ensino de competências, o professor de classe hospitalar desprende-se da “obrigatoriedade” de ter de pensar e

---

planejar seu ensino pautando-o em conteúdos desarticulados. Pode, dessa forma, comprometer-se com um projeto de ensino mais abrangente, que contemple o desenvolvimento de valores que pretendam:

“A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertencas e opções; a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo; o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do patrimônio natural e cultural; a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros”.

(PORTUGAL, Ministério da Educação, s.d., p. 15)

Simultaneamente, ao introduzirmos a organização do ensino pautada no desenvolvimento de competências, intencionou-se elaborar com as próprias docentes a identidade do professor de classe hospitalar, tendo como pressuposto que esse não poderia ser um professor da rede regular de ensino nem, tampouco, um professor particular. Sua identidade deveria ser a de um professor de classe hospitalar. Para tanto, as próprias discussões acerca da noção de competência e da criação, em parceria com as professoras, de um repertório de atividades, que lhes possibilitasse lecionar de modo coerente com a proposta introduzida, serviram de alicerce para o processo de elaboração dessa identidade.

As construções realizadas em parceria com as docentes pareciam beneficiar a prática que exerciam no hospital à medida em que se conquistava uma maior coerência entre suas possibilidades e as necessidades discentes. Naquele momento, o foco de nosso trabalho detinha-se nas construções pedagógicas. Pudemos, naquelas circunstâncias, instrumentalizá-las para lidar com pessoas internadas, incentivando a descoberta de seu lado sadio como ponto de partida para mantê-las saudáveis no

---

enfrentamento de seu adoecimento e/ou recuperação. Ao mesmo tempo, quando necessário, as docentes poderiam lidar melhor com o sentimento amargo de ‘trabalho realizado em vão’, quando da morte de um educando (RACHMAN, 2006).

Concomitantemente a esse trabalho, comecei a coletar dados para minha pesquisa, que deveria ser entregue ao final do curso. Na oportunidade, entrevistei outras docentes de diferentes hospitais (Hospital Servidor Público Estadual, Hospital do Câncer, Hospital Infantil Darcy Vargas e Instituto de Infectologia Emílio Ribas). Durante o estudo, questionei-as sobre quais eram os pontos positivos e negativos que percebiam ao lecionar em classes hospitalares, com base em suas respectivas formações. Ainda que meu objetivo na época fosse conhecer apenas as dificuldades relacionadas à atividade docente em função da formação acadêmica, não me preocupando com aquelas mais gerais decorrentes de regras ou modos de funcionamento da instituição, surpreendi-me com algumas respostas que fugiam, em muito, dos limites profissionais. De fato, a principal preocupação parecia estar, de acordo com as professoras, em algo muito distinto daquilo originalmente hipotetizado: a dificuldade em lidar com a morte, com a perda de seus educandos.

Esse aspecto tornou-se evidente ao entrevistar oito professoras: cinco delas foram unânimes ao apontar, de maneira muito dolorosa, o efeito da quebra do vínculo afetivo com os educandos-pacientes. Essa descoberta, revelada pelas professoras das classes hospitalares como algo muito significativo, passou a inquietar-me no sentido de conhecer como elas lidavam em seu dia-a-dia com as mortes de seus alunos, com o ensino de discentes muito doentes ou ainda quais os recursos de que dispunham ou que desenvolviam para lecionar nas condições de iminência da ruptura afetiva. Tais inquietações conduziram-me ao conceito de “resiliência”.

Cheguei a esse conceito a partir de uma breve exposição feita por uma aluna do curso de Psicopedagogia, durante uma reunião para a formação de professoras de classe hospitalar. Naquela oportunidade, pude compreender, ainda que de maneira superficial, que se tratava da capacidade humana de superar adversidades. Entretanto,

---

apesar de considerar a exposição interessante, não tive, na ocasião, possibilidade de aprofundar-me no estudo da resiliência. Assim, inicialmente, diante das adversidades que as professoras de classe hospitalar lidam em seu dia-a-dia, parti da suposição de que elas escolhiam aí trabalhar em razão do acréscimo no salário mensal, por insalubridade. Outro possível motivo para essa escolha poderia ser o fato de se ensinar um menor número de educandos no hospital do que na sala de aula da rede regular de ensino. Mas essas pequenas vantagens, perto da dor que relatavam sentir ao perder um educando, pareceram-me insuficientes para levá-las a persistir nesse trabalho. Como, a despeito dessas dificuldades, as professoras não desistiam? O que poderia explicar essa resistência à adversidade? Foi então que o conceito de resiliência passou a ocupar toda a minha mente.

Lendo BARLACH (2005), tomei ciência de que os pesquisadores têm se utilizado desse conceito para “[...] estudar os indivíduos ou grupos cuja adaptação denota a superação da situação adversa ou o crescimento diante dela (p. 2)”. JUNQUEIRA e DESLANDES (2003) auxiliaram-me a entender melhor o que se estava propondo com esse conceito, ao indicar que, ao estudá-lo, tem-se como objetivo compreender a:

“[...] possibilidade [humana] de superação num sentido dialético, isto é, representando um novo olhar, uma re-significação do problema, mas que não o elimina, pois constitui parte da história do sujeito. O caráter contextual e histórico da resiliência se expressa seja do ponto de vista biográfico, seja do conjunto de interações dadas numa cultura determinada” (p. 235).

Cada vez mais interessada, aprendi com GARCIA (2001), que o fenômeno da resiliência está relacionado à “capacidade dos indivíduos de superar os fatores de risco aos quais são expostos, desenvolvendo comportamentos adaptativos e adequados” (p. 128). Assim, nessas circunstâncias, fatores de proteção podem ou não atuar no enfrentamento das situações árduas do cotidiano docente. A mesma autora define tais riscos como “resultados negativos e indesejáveis no desenvolvimento do sujeito” (p. 128). Os fatores de risco a que a autora se refere são, por sua vez, apontados como “elementos responsáveis por acentuar a doença e/ou estados deficientes” (p. 128).

---

Nessas primeiras leituras, não me causou estranhamento o fato do conceito de resiliência ser entendido como um atributo do sujeito, como uma de suas capacidades. Comecei a duvidar desse verdadeiro ‘dom’ com YUNES e SZYMANSKI (2001) que, ao definirem “fator de risco”, esclareceram-me que eles “*se relacionam com toda a sorte de eventos negativos de vida que, quando presentes, aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais*” (p. 24). Fiquei na dúvida: os fatores de risco poderiam ser identificados em dimensões individuais e ambientais? Nesse caso, as características individuais estariam relacionadas a gênero, a problemas orgânicos ou genéticos, como as deficiências físicas, poucas habilidades sociais, intelectuais ou psicológicas. Já a dimensão ambiental seria determinada por eventos estressantes da vida, como carência ou ausência de apoio social e condição sócio-econômica desfavorecida (PALUDO e KOLLER, 2005).

Indo mais além na literatura, percebi que os fatores de proteção, segundo COWAN e cols. (apud PALUDO e KOLLER, 2005), “[...] *são características que diminuem a probabilidade de um resultado negativo acontecer na presença de um fator de risco, reduzindo a sua incidência e gravidade*”. Dessa forma, tal como os fatores de risco, os de proteção também estariam relacionados às características individuais e ambientais, sendo próprios dessa última a coesão familiar e o apoio afetivo e social externo (PALUDO e KOLLER, 2005). Fui notando, aos poucos, que características próprias da história do sujeito, construídas em seu meio físico e social, produziam experiências que, em função da forma como ele as significa, poderiam atuar como fatores de risco ou de proteção.

Fiquei entusiasmada quando percebi que concordava com RUTTER, ZIMMERMAN e ARUNKUMAR (apud PALUDO e KOLLER, 2005) quando diziam que o construto da resiliência não pode ser definido como um atributo fixo do sujeito, pois o fato de o indivíduo apresentar processos de resiliência diante de uma situação adversa, não significa que os apresentará novamente ou ainda que os apresentará diante de outras circunstâncias adversas. Portanto, fui me dando conta de que o estudo deste conceito requer um olhar cauteloso para a relação dinâmica que se estabelece entre os

---

fatores de risco e de proteção (PALUDO e KOLLER, 2005). Minha intenção primeira, a de fazer um estudo empírico acerca de como as professoras das classes hospitalares enfrentavam a ruptura de vínculos e seguiam em frente com seu trabalho, pareceu-me prematura, tendo em vista a complexidade do conceito de resiliência, apontada por todos os autores que li. Não obstante, não queria abandonar o estudo desse tema.

Propus-me, então, a fazer um estudo teórico, de revisão da literatura, para compreender melhor os contornos teóricos e conceituais da resiliência, em quais circunstâncias ela é estudada, por meio de quais métodos, relacionada a quais abordagens e o que mostram os resultados obtidos nas pesquisas feitas sobre esse tema. Além desses delineamentos teóricos acerca do construto da resiliência, o presente estudo também pretende verificar como ele tem sido pesquisado por autores brasileiros, sobretudo nas áreas de Educação e Psicologia da Educação. Esta pesquisa será realizada por meio da leitura de teses e dissertações produzidas no país e publicadas entre os anos de 2002 e 2007, disponibilizadas em algumas bases de dados conceituadas no meio acadêmico, como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, a Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), Biblioteca Virtual de Educação (BVE), Banco de Teses da Capes e Núcleo Brasileiro de teses e dissertações em Educação, Educação Física e Educação Especial (NUTESES) e nas bibliotecas de importantes universidades do Brasil.

Entendo que a relevância teórica deste estudo reside, justamente, no fato de discutir, em maior profundidade e de maneira sistemática, a complexidade do conceito de resiliência, elucidando os aspectos apontados pela literatura, bem como sinalizar quais as articulações que têm sido feitas entre esse conceito e as áreas de Educação e Psicologia da Educação. Do ponto de vista da relevância social, os resultados aqui obtidos poderão contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e dos sujeitos em geral, levando-os a lidar melhor com suas condições de vida e trabalho.

## CAPÍTULO 1 – PELOS CAMINHOS DA RESILIÊNCIA

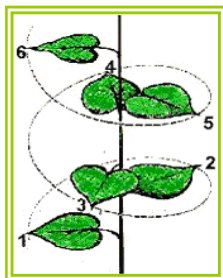
---

*“[...] a resiliência só pode ser compreendida como se fosse um tecido que cada pessoa produz a partir dos fios de diferentes texturas e cores que seu meio oferece e da malha de sustentação que sente ao se empenhar na tarefa construtiva de produção de sua vida” (ASSIS, PESCE e AVANCI, 2006, p. 27).*



<http://www.sgeier.net/fractals/fractals/03/Spiral.jpg>

A figura acima corresponde à proporção áurea, número de ouro ou ainda, número áureo. Esse, por sua vez, “é uma constante real algébrica irracional denotada pela letra grega  $\varphi$  (phi) e com o valor arredondado a três casas decimais de 1,618.<sup>1</sup> “. A relação apontada refere-se a uma constante que foi descoberta por alguns matemáticos ao estudarem, há aproximadamente 2.500 anos, a maneira mais harmoniosa para dividir um segmento em duas partes. Essa proporção, inicialmente verificada na Ciência Matemática, pôde também ser identificada na natureza, no que tange à ordem de crescimento. Assim, a proporção de fêmeas e machos em todas as colméias do mundo, o tamanho dos ossos dos dedos em seres humanos ou, ainda, o crescimento das plantas também retratam a razão áurea. Sobre o último aspecto, gostaria de propor a analogia da figura selecionada ao foco da pesquisa em questão: ao crescerem, as folhas o fazem em um movimento espiral em torno do caule, de modo que cada uma esteja na melhor posição possível para a máxima absorção da luz solar, garantindo, na medida do possível, seu melhor desenvolvimento e adaptação ao meio ambiente, como ilustra a figura abaixo:



<http://www.angelfire.com/jazz/luizgattu/ap0059.doc>

Analogamente, o conceito de resiliência é um fenômeno humano “*que se refere a processos que explicam a superação em situações de crises e adversidades*” (Yunes, 2006, p. 1). Os pesquisadores do assunto procuram compreender com maior clareza o fenômeno, que estuda os processos que constituem novas e melhores adaptações dos seres humanos a seu entorno, a despeito da exposição ao risco ou à situação estressora.

---

1- ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Propor%C3%A7%C3%A3o\\_%C3%A1urea](http://pt.wikipedia.org/wiki/Propor%C3%A7%C3%A3o_%C3%A1urea)).

### 1.1 - DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO CONCEITO DE RESILIÊNCIA<sup>3</sup>

A literatura sobre o fenômeno da resiliência humana é unânime ao mencionar a familiaridade desse termo com as áreas da Física e da Engenharia, que o definem como *“a propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica”* (DICIONÁRIO HOUAISS, versão *on-line*). Essa mesma unanimidade pode ser estendida à falta de precisão em relação à definição do termo pelas Ciências Humanas que, diferentemente da Física e da Engenharia, têm múltiplos e complexos fatores e variáveis a serem considerados, já que o ser humano é seu principal objeto de estudo (YUNES, 2006b). Apesar do fato, a versão atualizada do dicionário Houaiss traz, além do significado comumente utilizado para o termo resiliência, outro: *“capacidade de se recobrar facilmente ou se adaptar à má sorte ou às mudanças”*.

Diante da nova definição, podemos observar dois aspectos: de um lado, o conceito de resiliência entendido como a capacidade do indivíduo de superar ou transcender o sofrimento em distintos contextos (BARLACH, 2005) parece tornar-se paulatinamente mais familiar, deixando de circular apenas nos meios acadêmicos, como bem indica sua incorporação pelo dicionário; de outro lado, a definição apresentada simplifica um fenômeno rico, complexo e dinâmico como a resiliência humana, praticamente desconhecendo seu intrincado processo de construção e a constante busca para aprimorá-lo, como será retratado neste capítulo.

De acordo com LUTHAR ET AL. (2000) os estudos precursores do construto da resiliência estariam relacionados às investigações realizadas na Psiquiatria, com pacientes esquizofrênicos. As primeiras pesquisas em pacientes com desordens severas tinham como foco o comportamento mal adaptado, reservando pouca atenção àqueles que demonstravam padrões relativamente adaptativos. Já nos anos 70, os pesquisadores descobriram que os pacientes com níveis menos severos de esquizofrenia apresentavam, na vida pregressa, experiências bem sucedidas em relação ao trabalho, às relações sociais, ao casamento e à capacidade de cumprir suas

---

<sup>3</sup> Subtítulo utilizado por INFANTE (2005).

responsabilidades. Assim, esses autores destacaram que, apesar do termo resiliência não constar dos quadros diagnósticos desses pacientes, estes aspectos de competência social da vida pregressas poderiam ser, atualmente, considerados como prognóstico de “*trajetórias relativamente resilientes*”<sup>4</sup> (p.544).

Paralelamente aos estudos descritos, pesquisas com crianças de mães esquizofrênicas foram também realizadas, exercendo relevante papel na emergência do conhecimento sobre o fenômeno da resiliência na infância. De acordo com tais pesquisas, algumas crianças prosperavam, a despeito do alto risco a que eram expostas, impulsionando novas pesquisas para compreender a razão dessas variações individuais em resposta às situações adversas (LUTHAR ET AL., 2000). Nesse mesmo período, como nos esclarece YUNES (2006b), os autores MASTEN e GARMEZY, RUTTER, WERNER e SMITH mencionam que o psiquiatra infantil E. J. Anthony teria introduzido o termo invulnerabilidade, na literatura sobre a psicopatologia do desenvolvimento, ao descrever as crianças que, apesar de longos períodos de adversidades e tensões psicológicas, não pareciam sucumbir, preservando suas saúde e competência (YUNES 2006b). Dessa maneira, os termos invulnerabilidade e invencibilidade seriam recorrentes na literatura, até serem rebatidos por RUTTER (1985, 1993), que apontou sua inadequação ao se referirem às crianças constitutivamente “tão fortes” que não poderiam sucumbir às pressões das situações adversas, defendendo que: a) a resistência ao estresse é relativa e não absoluta; b) as bases da resistência são tanto constitutivas, quanto do meio e, c) o grau de resistência não é uma qualidade fixa, variando ao longo do tempo, de acordo com as circunstâncias. Assim, a invulnerabilidade, de acordo com esse mesmo autor, significaria uma resistência absoluta à situação adversa, uma característica intrínseca ao indivíduo e não sujeita à mudança. Consoante com as idéias deste autor, WALLER (2001) salienta ainda que ninguém é “resiliente” ou vulnerável o tempo todo e, não se pode deixar de considerar que, quando se foca exclusivamente os fatores pessoais, o contexto ecossistêmico de resiliência torna-se obscuro. Em detrimento de tais

---

<sup>4</sup> A presente pesquisa assume uma postura questionadora em relação à adjetivação ou à substantivação do termo, a qual aparece sempre destacada entre aspas no decorrer do trabalho para atentar ao leitor.

considerações, optou-se pela substituição dos termos '*invulnerabilidade*' e '*invencibilidade*' por '*resiliência*'.

Ainda em relação às pesquisas realizadas na década de 70, POLETTO e KOLLER (2006) destacam os estudos do psiquiatra Michael Rutter, salientando um deles, no qual se buscava verificar as diferenças entre meninos e meninas que viviam em lares desfeitos por conflitos. Os resultados revelaram que os meninos seriam mais vulneráveis não apenas aos estressores físicos, como também aos psicossociais. Alguns autores (LUTHAR ET AL., 2000; POLETTO e KOLLER, 2006; MELILLO, 2005; YUNES e SZYMANSKY, 2001) ainda indicam o estudo longitudinal realizado por WERNER e SMITH como representativo das pesquisas que teriam focado os estudos dos padrões de adaptação individual da criança associados ao ajustamento apresentado na idade adulta (POLETTO e KOLLER, 2006). Esse estudo começou em 1955 e durou cerca de 32 anos.

A pesquisa tinha como objetivo verificar os efeitos cumulativos da pobreza e dos cuidados familiares deficientes no desenvolvimento das crianças e nas tensões no período pré-natal. Os pesquisadores observaram que, a despeito da exposição das crianças a ambientes com quatro ou mais fatores de risco (pobreza, baixa escolaridade parental, baixo peso ao nascer, tensões no período pré-natal, dentre outras) não impediu algumas delas de se desenvolverem dentro de padrões "normais", sem demonstrar qualquer problema em relação à aprendizagem ou ao comportamento. Essas crianças seriam denominadas "resilientes" (POLETTO e KOLLER, 2006).

De acordo com LUTHAR ET AL. (2000) e INFANTE (2005), as pesquisas já descritas corresponderiam à primeira geração de pesquisadores que, inicialmente tinham como objetivo identificar os fatores protetores (qualidades pessoais) que subjaziam à adaptação positiva das crianças que viviam em situações adversas, mas, posteriormente, ampliam o foco de pesquisa, passando a considerar também os fatores externos aos sujeitos. Já os pesquisadores da segunda geração retomam o foco da primeira, mas avançam na medida em que agregam ao fenômeno a interação dinâmica que se dá entre os fatores de risco e de proteção, base de uma adaptação positiva. Sob

essa perspectiva, o questionamento, até então formulado nas pesquisas para identificar as características individuais e do entorno dos sujeitos considerados “resilientes”, sofreu um deslocamento, direcionando-se para os processos associados a uma adaptação positiva entre os sujeitos que viveram ou vivem em situações estressoras.

Dessa maneira, LUTHAR ET AL. (2000) descrevem que os estudos da segunda geração, além de contemplarem o modelo triádico de resiliência<sup>5</sup>, também investigaram a inter-relação dos fatores nele envolvidos em indivíduos que conseguiram atingir uma adaptação positiva, a despeito dos entraves com os quais tiveram de lidar. INFANTE (2005) concorda com esses autores, quando eles esclarecem que, nas duas últimas décadas, as pesquisas têm privilegiado o estudo dos mecanismos protetores<sup>6</sup> em vez dos fatores protetores em si, buscando, dessa maneira, transcender à mera identificação - na criança, na família ou no entorno - dos fatores envolvidos na resiliência.

De igual modo, INFANTE (2005) considera que o desafio da segunda geração de pesquisadores é “[...] a identificação dos processos da base da adaptação resiliente, que permitirá avançar na teoria e na pesquisa, além de possibilitar a criação de estratégias programáticas, dirigidas a promover resiliência e qualidade de vida” (p.25). A ênfase nos mecanismos protetores, de acordo com LUTHAR ET AL. (2000), é essencial para se poder avançar tanto na teoria, quanto na pesquisa no campo da resiliência, contribuindo, ainda, para a construção de um repertório que permitirá traçar estratégias de prevenção e intervenção mais adequadas [e eficientes] para os indivíduos e comunidades que enfrentam situações adversas.

A literatura produzida nos últimos anos permite visualizar o crescente interesse de estudiosos pelos processos de superação ou transcendência das adversidades com que as pessoas se deparam em diferentes momentos de suas vidas. Pesquisadores

---

<sup>5</sup> Modelo triádico de resiliência refere-se à consideração dos três fatores implicados no desenvolvimento humano: 1) as características individuais do sujeito, 2) as características da família e, 3) as características do entorno em que o indivíduo vive.

<sup>6</sup> Os termos mecanismo e fator serão explicados mais adiante quando o conceito de resiliência for tratado.

têm, cada vez mais, recorrido ao conceito de resiliência e se aprofundado nele para compreender como indivíduos ou grupos alcançam a adaptação positiva e a superação diante da adversidade. Dessa maneira, apreendemos que, acima da habilidade de lidar com as situações estressoras, os estudos têm como foco os indivíduos, grupos ou, ainda, comunidades que saem transformados positivamente do enfrentamento de situações traumáticas (GROTBORG, 2005). Dessa forma, pode-se dizer que:

“Nas Ciências Humanas, o conceito tem sido utilizado para representar a capacidade de um indivíduo ou grupo de indivíduos, mesmo num ambiente desfavorável, construir-se ou reconstruir-se positivamente frente às adversidades. As pesquisas nesta área partiram da observação de formas positivas de condutas de crianças e/ ou grupos de indivíduos que vivem ou viveram em condições adversas e estenderam-se para o estudo das reações psicológicas diante de diversos tipos de situações traumáticas individuais – tais como estupro ou abuso sexual – bem como traumas coletivos – tais como catástrofes ambientais, ataques terroristas, discriminação racial e outros” (BARLACH, 2005, p.28).

Com o objetivo de verificar o número e o período de publicações que tratavam do conceito de resiliência, LIBÓRIO, CASTRO e COELHO (2006), no ano de 2005, consultaram a base de dados da *American Psychological Association* (APA) e organizaram os resultados referentes aos estudos que traziam as palavras *Resilience* e *Resiliency*, no período de 1887 a 2005. A partir dos dados apresentados, foi possível identificar um crescimento significativo dos estudos relacionados ao fenômeno da resiliência a partir da década de 90, revelando um salto de aproximadamente 813%, em relação aos estudos com a palavra *resilience* produzidos no período de 1981 a 1990 e de 633% em relação às produções com o termo *resiliency* quando comparados ao período anterior. Em termos absolutos, esse crescimento representa um aumento de 155 para 1415 e de 85 para 623 no número de pesquisas em que os termos *resilience* e *resiliency* aparecem, respectivamente. Já na revisão de literatura organizada por SOUZA e CERVENY (2006) cujo objetivo era oferecer um panorama histórico sobre a evolução da produção científica em resiliência, as autoras analisaram as publicações nacionais e internacionais que abordavam a resiliência como aspecto psicológico, nas bases de dados Medline/Lilacs, APA, CAPES, UNIVERSIA e SciELO.

Em âmbitos internacionais, principalmente nas pesquisas realizadas na América do Norte, é possível identificar qual é a tendência que segue os estudos sobre o conceito de resiliência, podendo-se destacar que: 1) as pesquisas sobre criança, a partir de 1985, representavam 45% dos estudos, percentual que cai bastante nos períodos de 1993 a 1998 e de 1999 a 2004, a saber: 16% e 12% deles, aproximadamente; 2) as pesquisas com adolescentes representavam, em 1985, 13% dos estudos, percentual que se mantém em torno dos 15% nos períodos seguintes; 3) as pesquisas com adultos que constituíam, inicialmente, 33% do total desses estudos, caíram para 9% no período de 1985 a 1992, subiram para 18%, entre 1993 e 1998 e, finalmente, subiram para 22% no intervalo seguinte; 4) o aumento de pesquisas relacionadas ao conceito de resiliência é significativo, passando de 4% no período de 1985 a 1992 para 15% nos últimos anos. De modo geral, as autoras salientam que a cada período de cinco anos pôde-se constatar um aumento expressivo na quantidade de produções, passando de 22 no período de 1985 a 1992 para 65 no período de 1993 a 1998 e, finalmente para 180 no período de 1999 a 2004.

Em outro levantamento, fazendo uso de um maior número de categorias, as autoras apresentam as temáticas mais recorrentes nos estudos sobre resiliência. Assim, de maneira geral, SOUZA e CERVENY (2006) apontam que a grande maioria dos temas estudados referiam-se a: refugiados, sobreviventes do holocausto, fatores de proteção e de risco relacionados à saúde física, abuso sexual na infância, exposição de afro-americanos à violência familiar, utilização de psicoativos na adolescência, saúde do cuidador de doentes agudos e crônicos, filhos de alcoólatras e droga-adictos, estresse familiar, violência e etnia, crianças com necessidades educativas especiais, estresse ambiental, fatores relacionados ao desempenho acadêmico e divórcio.

Ainda, consoante ao levantamento das pesquisas apresentado por SOUZA e CERVENY (2006) o número de estudos sobre resiliência é crescente desde meados da década de 70 até aos dias atuais, havendo uma maior concentração daqueles que focam a criança dando destaque às seguintes temáticas: abuso, maus tratos e adoção; adolescente, principalmente com a utilização de substância psicoativas; programas

---

preventivos e interventivos envolvendo principalmente os projetos psicoeducacionais voltados para o desenvolvimento de competências nos membros da família, a prevenção contra a utilização do álcool e demais drogas pelos adolescentes, perda parental; estudos teóricos e a resiliência familiar associada a problemas de saúde de seus membros. Ainda que as autoras não façam menção aos estudos sobre Etnia entre as investigações que concentraram maior atenção dos pesquisadores, é válido destacar que, mesmo não tendo um crescimento expressivo ao longo dessas três décadas, esses se mantiveram em torno de 7% das publicações produzidas nesse período. Tal fato indica uma boa representação deste tema em relação aos demais destacados no levantamento, tais como: delinqüência sexual, racismo, casal, profissional, governo/terrorismo, dentre outros.

A partir de 1999, surgiram pesquisas relacionadas ao fenômeno da resiliência focando o idoso e o adulto no que tange às perdas e mortes de familiares. Também nesse mesmo ano foi possível identificar estudos voltados para temas como: racismo, religião, violência familiar e homossexualidade. Entre as pesquisas relacionadas à família, as autoras descrevem que grande parte era de caráter exploratório, descritivo e comparativo acerca dos fatores de risco e dos fatores de proteção que, ao interagirem, favoreciam (ou não) o surgimento de processos de resiliência. Entre as pesquisas realizadas em território nacional, SOUZA e CERVENY (2006) salientam que as primeiras iniciativas surgiram no período de 1996 a 1998 abordando a criança exposta a situações de riscos, fatores de proteção e vulnerabilidade psicossocial, seguidas de redes de apoio social e afetivo das crianças que viviam em situações de risco; na área ocupacional, os estudos incidiam, sobretudo, sobre perfil do executivo. Por meio do levantamento dos estudos brasileiros, verificou-se que o aumento do número de pesquisas sobre a resiliência no país, no período de 1999 a 2004, recaiu, principalmente, sobre crianças, adolescentes e famílias, como apontam as autoras.

As informações apresentadas por SOUZA e CERVENY (2006), a partir da revisão de literatura e análise da produção científica sobre o construto da resiliência, corroboram as tendências apontadas por POLETTI e KOLLER (2006). De acordo com

essas autoras, dentre as pesquisas empíricas mais recentes realizadas no Brasil, é possível destacar: a) POLETTO, WAGNER e KOLLER (2004), que trouxeram interessantes contribuições sobre como se dá o processo de resiliência em crianças mais velhas, encarregadas do cuidado dos irmãos menores; b) BRANCALHONE, FOGO e WILLIAMS (2004), que estudaram a exposição de crianças à violência doméstica; c) PALUDO e KOLLER (2005) que retrataram, em um estudo de caso, a trajetória de vida de uma adolescente de 14 anos de idade em situação de rua; d) ASSIS, PESCE e AVANCI (2006), que focaram adolescentes em situação de pobreza, procurando identificar os fatores de risco e de proteção que levam os sujeitos a sucumbir ou a sobreviver às situações adversas; e) DE ANTONI e KOLLER (2000), que analisaram adolescentes que sofreram maus tratos intrafamiliares, verificando a vulnerabilidade e os processos de resiliência das famílias diante dessa situação estressora; f) JUNQUEIRA e DESLANDES (2003), que se centraram nas situações de maus-tratos contra a criança e o adolescente, tomando como exemplo abuso sexual intrafamiliar; g) NEIVA-SILVA (2003), que estudou a dependência química; e, i) YUNES (2001), que analisou os processos de resiliência nas famílias de baixa renda (POLETTO e KOLLER, 2006). Esses são alguns dos estudos realizados sobre o fenômeno de resiliência no Brasil, indicando que o tema tem merecido cada vez mais atenção entre os pesquisadores como bem indica o aumento do número de pesquisas. Ainda que não tenha sido destacada no grupo de pesquisas acima, é essencial mencionar um importante marco inicial nos estudos sobre o tema em território nacional, com HUTZ, KOLLER e BANDEIRA (1996), que abordaram a questão do conceito de resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco.

## **1.2 ANALISANDO O CONCEITO DE RESILIÊNCIA**

A despeito do construto da resiliência ainda carecer de conceituações mais claras e precisas na Psicologia, em razão da complexidade de fatores e variáveis a que estão envolvidos quando se tem o homem como principal objeto de estudo (YUNES, 2006b), as pesquisas teóricas e empíricas realizadas vêm contribuindo para o processo contínuo de construção de alguns consensos sobre ele. Em 1985, o psiquiatra britânico

Michael RUTTER caracterizou o fenômeno da resiliência como um tipo de ação realizada com o intuito de alcançar um alvo definido, na mente, a partir de uma estratégia estruturada. Essa ação para alcançar um objetivo escolhido parece envolver aspectos tais como: auto-estima, crença em sua própria auto-eficácia para lidar com mudança e com a necessidade de adaptação e um repertório de abordagens para solucionar problemas sociais. Já, alguns anos depois, revendo suas considerações sobre o mesmo construto, o autor o definiria como:

Varição individual em resposta ao risco e que os mesmos estressores podem ser experienciados de maneira diferente por diferentes pessoas. [...] A resiliência não pode ser vista como um atributo fixo do indivíduo, e se as circunstâncias mudam, a resiliência altera (1987, p. 317).

Ainda, o conceito de resiliência poderia ser compreendido como “[...] o processo final de processos de proteção que não eliminam o risco, mas encorajam o indivíduo a se engajar na situação de risco efetivamente” (RUTTER, 1987, p. 318). Percebendo que o fenômeno observado em alguns indivíduos não poderia ser atribuído exclusivamente às suas próprias características, cabendo contemplar também aspectos extrínsecos aos sujeitos, os pesquisadores passam então a observar o fenômeno a partir de uma perspectiva mais abrangente. Essa visão, por sua vez, levou os pesquisadores a se engajarem aos processos associados a uma adaptação positiva das pessoas que viveram ou vivem em condições de adversidade (INFANTE, 2005) continuamente lapidando o conceito por meio de definições que procuram retratá-lo de maneira cada vez mais precisa, elucidando os fatores e os processos nele envolvidos.

Dessa maneira, diferentes autores têm contribuído para a definição do fenômeno: COWAN, COWAN e SCHULZ (apud YUNES e SZYMANSKY, 2001) esclarecerem que o fenômeno da resiliência “[...] se refere a processos que operam na presença de risco para produzir conseqüências boas ou melhores do que aquelas obtidas na ausência de risco” (p. 27); GROTBORG (2005) o define como “a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade” (p. 15); MELILLO (2005) acrescenta que o conceito de resiliência se refere à “capacidade de pessoas ou grupo de enfrentar as adversidades da vida com

*êxito, e até sair fortalecido delas*” (p. 88). Assim como MELILLO, RAVAZZOLA (2005), foca os recursos saudáveis de que as pessoas dispõem, sejam eles pessoais ou provenientes do entorno, que lhes permitam “seguir em frente”, e serem “resilientes”, adaptando-se positivamente à adversidade. Essa concepção opõe-se à visão “médica”, que enfoca os traumas, os desvios, os problemas, as limitações, as carências, elaborando, para tanto, “diagnósticos” cada vez mais completos na busca de encontrar as causas e as conseqüências que permitem a elaboração de metodologias para “corrigir” tais desvios RAVAZZOLA (2005).

BARLACH (2005) concorda com LUTHAR ET AL. (2000) ao esclarecer que a condição “resiliente” implica equilíbrio dinâmico entre os fatores de risco e de proteção, permitindo, como resultado, a adaptação positiva do indivíduo em contextos estressores. Dessa maneira, subjacentes a essa definição, estão presentes as seguintes considerações: a) a noção de adversidade, trauma, risco ou ameaça ao desenvolvimento humano; b) a adaptação positiva ou superação da adversidade e, c) o processo que considera a dinâmica estabelecida entre tais mecanismos (LUTHAR ET AL., 2000; INFANTE, 2005). Da mesma forma, ARAUJO (2006) também salienta que a ação “resiliente” compreende dois elementos: a) a atitude de resistir à destruição, preservando a integridade; e b) a atitude de reagir positivamente, a despeito dos entraves.

BARLACH (2005) ainda salienta que o fenômeno da resiliência é essencialmente humano. A espécie humana, dotada de subjetividade, é a única capaz de se modificar no decorrer de sua vida, podendo atribuir valores e significados a suas experiências. Dessa maneira, aponta que buscar uma unanimidade em relação à conceituação do fenômeno da resiliência, procurando identificar os fatores de proteção, é meta difícil de ser atingida: haverá sempre algo indeterminado que terá peso no produto final – a ocorrência (ou não) do processo de resiliência. Assim, a autora define o conceito de resiliência como sendo:

“a reconfiguração interna, pelo sujeito, de sua própria percepção e de sua atitude diante da vivência da condição da adversidade ou trauma,

constituindo esta, a partir de então, fator de crescimento ou desenvolvimento pessoal. A resiliência é uma condição interna (não observável, a não ser em seus efeitos), constatada numa demanda de adaptação do indivíduo frente a uma situação excepcionalmente adversa, ou mesmo traumática, caracterizada por alto potencial destrutivo ou desintegrador das estruturas e recursos pessoais, da qual resulta o fortalecimento dessas estruturas, o crescimento pessoal, a confirmação de sua identidade, o desenvolvimento de novos recursos pessoais, constituindo-se numa reação que transcende os limites de um mero processo de adaptação” (p. 100).

Diante do exposto, tal o fenômeno da resiliência não pode ser considerado como um atributo fixo: ele é, sobretudo, algo relativo, que se encontra relacionado às variações individuais de resposta ao risco (RUTTER, 1987), as quais podem variar em função de: 1) a capacidade de elaborar a experiência, atribuir-lhe significado e incorporá-la a seu sistema de crenças; 2) a maneira como o indivíduo lida com as adversidades e com os estressores da vida; 3) a habilidade para agir positivamente, o que está relacionado à auto-estima e sentimentos de auto-eficácia, bem como as habilidades necessárias à resolução de problemas; 4) o conjunto de elementos cognitivos fomentados por características como relacionamentos afetivos estáveis, sucessos, conquistas, experiências positivas e temperamento; 5) as qualidades pessoais que operam nas interações com outras pessoas e regulam o comportamento e, finalmente, 6) o fortalecimento decorrente de adaptações bem sucedidas em situações estressoras (RUTTER, 1985).

Falar sobre o conceito de resiliência não é, portanto, falar de um atributo próprio do indivíduo e, sim, de processos que ocorrem no decorrer da vida a partir da interação de qualidades do indivíduo, do ambiente familiar e do seu entorno quando exposto às adversidades significativas (TELES, 2005; WALLER, 2001). MARTINEAU (1999) complementa essa concepção sobre o fenômeno ao destacar que “(...) a resiliência é reconstruída de maneira pluralista e reconhecida como um conjunto de comportamentos e características ordenadas por meio de um conjunto de condições e circunstâncias” (p. 196). Diante da exposição do indivíduo a uma situação que ele configura como de risco (ou adversa), pode ocorrer uma adaptação positiva em certo domínio e não em outros. Para ilustrar, uma criança que presencia constantes conflitos

parentais pode não ter seu desempenho escolar abalado, todavia pode começar a enfrentar dificuldades nos âmbitos sociais ou emocionais. É possível observar que, de acordo com TROMBETA e GUZZO (apud TELES, 2005), os processos de resiliência envolvem o exercício de duas forças opostas: de um lado, a dos perigos, dos sofrimentos, das ameaças, das experiências estressantes ou adversas (denominados fatores de risco), que tornam o indivíduo vulnerável. De outro, os recursos sociais, emocionais e cognitivos, as experiências bem sucedidas, a capacidade de enfrentar, de superar e de transcender aquilo que o próprio sujeito define como adversidade – que é o fenômeno da resiliência.

Em síntese: no percurso realizado pelos pesquisadores acerca do conceito de resiliência, vale destacar a contribuição de YUNES (2001, 2006a), que a pensa como um fenômeno humano, estudado pela Psicologia dando destaque a seus principais estudiosos, com suas contribuições e concepções. Em função delas, a pesquisadora sinaliza três grandes discursos subjacentes à questão do conceito de resiliência: a) o discurso dominante ou o dos especialistas; b) o discurso paralelo ou subordinado; e c) o discurso crítico. Em seu resgate da construção deste conceito no campo da Psicologia do Desenvolvimento, Yunes destaca as pesquisas que têm como principal foco o indivíduo, constituindo, segundo ela, o discurso dos **especialistas** ou o discurso **dominante** que, tal como vê, *“tem colaborado para naturalizar a resiliência como capacidade ou disposição humana”* (p.01). Em relação a esse discurso, Yunes remete-nos aos termos precursores do conceito de resiliência e aos primeiros pesquisadores que se voltaram para esse assunto: Ann Masten, Emily Werner, Michael Rutter, Norman Garmezy, Suniya Luthar e Ruth Smith.

Em seguida, Yunes comenta as contribuições de tais estudiosos para a compreensão do fenômeno como, por exemplo, a de que os processos de resiliência ou de resistência ao estresse são relativos, que suas bases são tanto constitucionais, quanto ambientais e que o grau de resistência não tem uma quantidade fixa mas sim, varia de acordo com as circunstâncias do meio (RUTTER, 1985, 1993). Estes pesquisadores também caminharam no sentido de diferenciar os termos resiliência e

'invencibilidade', afirmando que, apesar da habilidade de superar as adversidades, o sujeito nunca sai delas ileso, como sugere o segundo termo. Apesar dessas considerações, Yunes afirma que a noção de resiliência como "invencibilidade" ainda é bastante utilizada por muitos pesquisadores da área. Mais recentemente, alguns pesquisadores (LUTHAR e cols., 2000) preocupados em esclarecer algumas confusões terminológicas, voltaram-se para o esclarecimento do conceito de resiliência como processo, diferindo, portanto, do entendimento do fenômeno como um conjunto de traços pessoais. Em outras palavras, esses estudiosos se preocuparam com a concepção do construto a partir de uma visão dinâmica e processual.

Ainda integrando o discurso dominante, Yunes destaca o trabalho de alguns autores estrangeiros, principalmente dos Estados Unidos e do Reino Unido, cujas pesquisas têm privilegiado a criança ou o adolescente em uma perspectiva individualística, focando traços e disposições pessoais, contribuindo, assim, para o entendimento do fenômeno da resiliência como uma capacidade universal da qual todo indivíduo ou grupo dispõe para prevenir ou minimizar possíveis resultados negativos quando se enfrenta diversidades. A autora critica "receitas" e procedimentos para a "promoção" de processos de resiliência, defendendo a necessidade de se pensar em políticas públicas mais humanas, que minimizem as situações de risco da comunidade. Ela destaca, ainda, que é necessário aumentar as formas de proteção, fomentando as oportunidades de vivências em ambientes socialmente saudáveis e protetores (YUNES, 2007). Esses, por sua vez, podem ser escolas lideradas por bons professores, diretores e cuidadores. No entanto, *"boas escolas não são caracterizadas em função das boas instalações mas, sim, em função da prioridade de boas e respeitadas relações que valorizam o bem estar e a felicidade das pessoas"* (p. 16).

Yunes procura também chamar a atenção dos leitores para um aspecto que julga essencial no estudo desse fenômeno - o julgamento de populações em situação de risco. No que tange a esse aspecto, muitas populações consideradas "em situação de risco" assim foram classificadas por pesquisadores simplesmente por viverem em circunstâncias de "desvantagem" econômica e/ou social ou ainda por constituírem

grupos de minorias étnicas. Sobre essa consideração, a autora questiona que “risco” é esse e “para quem”, alertando para a possibilidade de julgamentos errôneos, fundamentados na crença que se apóia na representação dessas populações, vistas como uma ameaça aos grupos pertencentes às camadas dominantes.

O discurso **paralelo** ou **subordinado** refere-se àqueles que focam “os processos, as percepções, análises de categorias e sentidos obtidos por elementos qualitativos de relatos de experiências de vida. Tais narrativas têm sido compreendidas à luz sistêmica, ecológica e de desenvolvimento, conforme algumas pesquisas de resiliência em famílias” (YUNES, 2006a, p.09). Ao considerar o desafio de estudar os processos de resiliência em família, os pesquisadores deslocaram seu olhar do indivíduo, voltando-o para a família. Isso traz, como consequência, mudanças no processo de análise do fenômeno, que passa a ser visto a partir de uma perspectiva sistêmica, em que o foco sai dos traços individuais para serem compreendidos à luz do contexto ecológico e do desenvolvimento (WALSH, 1996).

Outra grande marca, que esse discurso traz, diz respeito às questões de ordem teórica e metodológica. Os pesquisadores que se afiliam a essa perspectiva do fenômeno, ao estudarem as famílias em condições de adversidade, revelam-se cautelosos em relação ao contexto dos sujeitos que dela participam, considerando-os a partir da Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por BRONFENBRENNER (1979/1996) e aprimorada com Morris, em 1998. Dessa forma, uma mudança metodológica é feita, alterando os objetivos e o referencial epistemológico: as abordagens de cunho qualitativo passam a ser seguidas.

Apesar dos avanços que esse discurso traz para a pesquisa em resiliência, vale destacar algumas lacunas ainda a serem preenchidas, dentre elas: 1) a preocupação com os critérios processuais que serão considerados na definição do fenômeno da resiliência familiar; 2) o cuidado para que o conceito da resiliência não seja apropriado incorretamente pelos responsáveis pelas políticas públicas, mantendo as injustiças e desigualdades sociais, pautando-se nos “sucessos” e “fracassos” dos indivíduos, das famílias e de grupos sociais e, 3) evitar a compreensão errônea e ideológica do

fenômeno: tomá-lo como algo que corrobore o sucesso conforme prescrições das normas sociais dominantes.

Finalmente, o discurso **crítico** é aquele em que os pesquisadores apontam as dificuldades conceituais e metodológicas que encontram ao estudar o conceito de resiliência, sejam elas em relação às pesquisas com indivíduos ou famílias. Também nessa perspectiva há oposição à substantivação ou adjetivação do conceito, não o utilizando para “classificar” os indivíduos. Essa concepção de resiliência dirige-se preferencialmente aos profissionais sociais que lidam com crianças, adolescentes ou ainda famílias em situação de risco pessoal e social, em seu dia-a-dia. Com o intuito de estudar o fenômeno em uma perspectiva dinâmica, que considere sua complexidade relacional, social e histórica que permeia o desenvolvimento humano, a concepção crítica choca-se, por exemplo, como as idéias de “promover ou ensinar resiliência”, uma vez que nega a noção de resiliência como “receita” para alguns “males”.

Dessa maneira, propõe *“uma reflexão crítica que leve aos trabalhadores sociais o conhecimento das possibilidades de viés ideológico que pode nortear o conceito”* (YUNES, 2006a, p. 14). Como é sob essa última perspectiva que pretendo abordar, nessa pesquisa, o fenômeno humano da resiliência, cabe observar que alguns termos são bastante recorrentes na literatura a esse respeito. Denominações como: risco, proteção, fatores de risco e de proteção, adversidade, vulnerabilidade, adaptação, mecanismos de risco e de proteção são essenciais para a compreensão desse construto, cabendo elucidá-los a seguir.

### **1.2.1. - RISCO E MECANISMOS DE RISCO**

YUNES e SZYMANSKI (2001), ao elucidarem o conceito de risco, fizeram um interessante resgate histórico acerca da origem desse termo, revelando que ele tem suas raízes nas negociações do comércio marítimo, há muitos séculos. Em razão do temor das perdas que se poderia sofrer em caso de desastre ou de qualquer outro evento, os mercadores passaram a estimar o risco a que estavam expostos, procurando se assegurarem em termos financeiros. Essa necessidade, segundo as autoras,

desencadeou uma grande indústria de seguros, que passou a quantificar o risco de eventuais perdas e danos das mercadorias envolvidas na negociação.

Já em relação às pesquisas científicas, os estudos pioneiros sobre o risco encontram-se relacionados à epidemiologia e à medicina, na tentativa de identificar padrões de doenças em populações e verificar que fatores neles influenciam (YUNES e SZYMANSKI, 2001). Com o decorrer do tempo, o conceito de risco foi ampliado, passando a ser também considerado em estudos psicossociais, como por exemplo: os efeitos da violência conjugal sobre as crianças que os presenciam com frequência considerável (BRANCALHONE, FOGO e WILLIAMS, 2004) ou, ainda, o reconhecimento da privação econômica, da pobreza e da miséria como fatores de risco significativos (YUNES e SZYMANSKI, 2001).

Se, inicialmente, o conceito de risco era compreendido como presença de aspectos que predisusessem para a ocorrência de resultados negativos (MASTEN, 2001), levando a um desenvolvimento fora dos padrões determinados culturalmente para a faixa etária do indivíduo (POLLETO, WAGNER e KOLLER, 2004), o termo risco, atualmente, passou a ser considerado sob uma perspectiva mais dinâmica, uma variável diretamente relacionada ao resultado. Dessa maneira, RUTTER (1987, 1993) esclarece que um mesmo fator de risco pode levar a diferentes resultados em uma mesma pessoa, em diferentes momentos de sua vida, bem como provocar determinados resultados em um indivíduo e não em outro ou, ainda, atuar como um fator de vulnerabilidade. Em função dessa fluidez, o autor sugere que em vez de “fatores” ou “variáveis” de risco, tais aspectos ou eventos sejam denominados de “mecanismos” ou “processos”. Torna-se essencial salientar que a iniciativa primeira de determinar quais seriam os fatores ou [aspectos] de risco, *“relacionando-os a toda sorte de eventos negativos da vida que, quando presentes no seu contexto, aumentam a probabilidade do indivíduo apresentar problemas psicológicos, físicos e sociais”* (POLETO e KOLLER, 2006, p. 31), ou que *“(...) aumentam a probabilidade da pessoa desenvolver, de alguma maneira, um problema comportamental ou emocional”* (HAWLEY e DEHAAN, 1996, p. 288), ou ainda, *“elementos responsáveis por acentuar a*

*doença e/ ou estados deficientes*” (GARCIA, 2001, p.128), posteriormente, é modificada pela intencionalidade em observar e conhecer quais os mecanismos ou *“processos específicos que operam em circunstâncias particulares para resultados incomuns”* (RUTTER, 1993, p. 627).

Deve-se ter em mente, não obstante, que se o conceito de resiliência implica, necessariamente, exposição do indivíduo a uma condição adversa (a um ou mais riscos), é necessário atentar para o fato de que o que vem a ser uma situação adversa varia de um para outro indivíduo, sem que o social deixe de estar aí implicado (RUTTER, 1993). Como bem esclarece INFANTE (2005), o termo “adversidade” (também utilizado como sinônimo de risco) pode designar múltiplos fatores de risco (como a pobreza, privação econômica, miséria) ou uma situação de vida específica (doença severa na família).

RUTTER (1993) aponta três aspectos que devem ser considerados na relação entre risco e resiliência: 1) a resiliência não está no fato de se evitar experiências de risco, apresentar características saudáveis ou ter boas experiências; 2) os fatores de risco podem operar de diferentes maneiras em diferentes períodos do desenvolvimento; 3) os mecanismos de risco precisam ser considerados, pois o que é risco em uma determinada situação pode ser proteção em outra. Nesse sentido, parece ser essencial diferenciar risco de vulnerabilidade, pois é recorrente a utilização dos termos como sinônimos. No entender de HUTZ, KOLLER e BANDEIRA (1996), o termo é utilizado para definir suscetibilidades psicológicas individuais que potencializam os efeitos estressores, impedindo que o indivíduo responda de forma satisfatória ao estresse. De acordo com RUTTER (1987), a vulnerabilidade é entendida em termos de modificação na resposta da pessoa a uma situação de risco, levando a intensificação da reação a um fator que, em circunstâncias comuns, resultaria em uma má adaptação. Já para YUNES e SZYMANSKI (2001), vulnerabilidade está relacionada ao *“indivíduo e suas suscetibilidades ou predisposições a respostas ou conseqüências negativas”* (p. 28). Essas autoras ainda recorrem a COWAN, COWAN e SCHULZ (1996) para reafirmar que vulnerabilidade vincula-se à predisposição individual para o desenvolvimento de

psicopatologias ou de comportamentos ineficazes quando em situações de crise. Saliendam ainda que, de acordo com tais autores, vulnerabilidade não se refere apenas à predisposição individual, como baixa auto-estima ou certos traços de personalidade, envolvendo, sobretudo, as condições externas, que a desencadeia.

### **1.2.2 - PROTEÇÃO E MECANISMOS PROTETORES**

Os fatores de proteção referem-se às influências que modificam, atenuam ou alteram a resposta da pessoa a algum perigo identificado no meio como capaz de levar a um resultado mal-adaptativo (RUTTER, 1985, 1993; PALUDO e KOLLER, 2005), ou ainda, de acordo com WALLER (2001), trata-se de fatores que facilitam os resultados positivos atuando como uma “zona de proteção”, entre os indivíduos e os fatores de risco, levando ao resultado positivo ou ao bem estar.

É importante esclarecer que se os fatores de proteção atuam na presença do fator de risco trazendo benefícios ao indivíduo, em sua ausência eles não têm efeito algum, posto que sua função é, mais do que contribuir diretamente para o desenvolvimento esperado, modificar um resultado negativo que possa ocorrer na presença da adversidade (POLETTO, WAGNER e KOLLER, 2004). Sobre esse aspecto, RUTTER (1985) esclarece que: 1) um fator de proteção não é necessariamente uma experiência agradável; 2) os fatores protetores podem não ter efeito algum na ausência de um estressor; e 3) os fatores de proteção não se reduzem apenas às experiências vividas, envolvendo, também, as características pessoais do indivíduo.

De acordo com POLETTO, WAGNER e KOLLER (2004), as pesquisas apontam três dimensões como constituintes dos fatores de proteção: 1) as características individuais, como ausência de deficiências orgânicas e idade precoce por ocasião do trauma; 2) os atributos do ambiente, como cuidado maternal cauteloso, que atenda às necessidades da criança, permitindo-lhe imitar comportamentos socialmente valorizados e desenvolver sua criatividade e expressividade; e, 3) os atributos do funcionamento psicológico da criança, como “*a inteligência e a capacidade de resolver*

---

*problemas, a autonomia ou locus interno de controle, uma elevada auto-estima, a empatia, o desejo, a capacidade de planejamento e o senso de humor” (p. 242).*

GARCIA (2001) também reconhece os fatores de proteção entre as dimensões individuais e do ambiente na medida em que sinaliza o bom relacionamento familiar, a competência materna, a construção do apego e sua internalização, a transmissão de valores e as atitudes positivas dos pais na educação dos filhos como elementos essenciais para torná-los mais socialmente competentes no futuro. O apoio social, destacado entre os fatores de proteção, pode exercer um papel fundamental sobre a saúde mental. Sobre esse aspecto, POLETTO, WAGNER e KOLLER (2004) salientam que é a percepção do suporte social pelo próprio indivíduo que o protege de uma desestabilização. Assim, não importa diretamente qual seja seu meio social, mas sim como o sujeito o percebe e o significa. A família também recebe especial atenção na literatura. Segundo HAWLEY e DEHAAN (1996), ela – como grupo social básico – cuja tarefa é não apenas nutrir as condições básicas à sobrevivência do indivíduo, mas também se comprometer com a tarefa educativa outorgada pela sociedade (SZYMANSKI, 2000), pode atuar tanto como um fator de risco, quanto de proteção. Assim, cabe aos cuidadores promoverem ambientes saudáveis, acolhedores e protetores, que fomentem a aprendizagem e o desenvolvimento dos seres humanos. ASSIS, PESCE e AVANCI (2006) consideram que quando os recursos disponibilizados pelo ambiente familiar contribuem para o desenvolvimento saudável do indivíduo, passam (somados aos recursos sociais, aos quais o sujeito tem acesso, e a suas próprias forças e características internas para lidar com as situações adversas) a atuar como mecanismos de proteção.

Tal como elucidado nos mecanismos de risco, processos de proteção também são preteridos a fatores protetores pela mesma razão: sua característica fluida e dinâmica. Sobre esse aspecto, RUTTER (1987) esclarece que:

Ao invés de pesquisar os fatores protetores nós precisamos direcionar nossa atenção para os mecanismos e processos de proteção. [...] A busca não é por fatores de proteção, mas sim pelos mecanismos situacionais e do desenvolvimento envolvidos nos processos protetores (p.317).

De acordo com RUTTER (1987, 1993), os tipos de mecanismos que colaboram para a ocorrência de processo de proteção são: 1) redução do impacto dos riscos, ou seja, alterar a exposição da pessoa à situação estressora; 2) redução das reações negativas em cadeia que se seguem à exposição do indivíduo à situação de risco; 3) estabelecer e manter a auto-estima e a auto-eficácia, por meio da presença de relações de apego seguras e incondicionais e do cumprimento de tarefas com sucesso; 4) criar oportunidades para reverter os efeitos do estresse ou, ainda, os daqueles relacionados aos “pontos de virada”. De acordo com esse autor, diante de uma situação adversa, podem-se identificar conceitos de proteção ou, em oposição, de vulnerabilidade; o que não permite que se conclua que proteção signifique ausência de vulnerabilidade. Esses dois tipos de processos podem se constituir nos “*turning points*” ou “pontos de virada” no curso de vida do indivíduo. Sem negligenciar esses mecanismos, em 1999, ao discorrer sobre os conceitos e descobertas em resiliência e suas implicações para a terapia familiar, o mesmo autor aponta outras características a serem consideradas nos processos de resiliência: 1) o nível do risco, atentando para sua diminuição, mesmo que, ao final do processo, alguns deles ainda permaneçam; 2) a sensibilidade individual ao risco, pois ela reflete tanto as influências genéticas, quanto as experiências prévias, incluindo os benefícios advindos da superação das adversidades ou de se ter lidado efetivamente com os desafios do passado. Além dessas características, Rutter ainda destaca a relevância da presença de experiências “neutralizantes” ou daquelas que servem como “contrapeso” para os efeitos negativos de experiências ruins no passado.

Em síntese, considero oportuno destacar que o mecanismo de proteção parece residir na maneira pela qual as pessoas lidam com as mudanças de vida e o que elas fazem com as circunstâncias desvantajosas e estressantes (RUTTER, 1993). Ainda, em consonância com as idéias desse autor, o fenômeno da resiliência:

contempla um conjunto de processos que juntos envolvem diversos mecanismos que operam antes, durante e depois do encontro com a experiência estressora ou adversa considerada, sendo necessário conhecer o que estes [mecanismos] precisam para operar (RUTTER, 1999, p. 135).

### 1.2.3 - RESILIÊNCIA, ESTRESSE E COPING

O termo estresse é correntemente utilizado em nosso cotidiano para se referir ao cansaço, à fadiga ou à irritação, justificando inúmeras experiências do atual dia-a-dia. No âmbito científico, YUNES (2001) destaca que HANS SELVE, em 1936, teria introduzido esse termo nas ciências humanas para definir “*uma resposta específica do corpo a uma exigência feita a ele*” (p.20). Já BARLACH (2005) aponta que PEARLIM definiria o estresse como “*uma resposta do organismo a uma condição nociva ou ameaçadora*” (p. 77). De acordo com esse autor, o estresse pode ser de curta ou longa duração, podendo até mesmo assumir lentamente um padrão que pode ser percebido de forma consciente (ou não) pelo indivíduo.

Essas mesmas autoras citam FOLKMAN e LAZARUS (1984), que definem o estresse como “*uma ligação particular entre a pessoa e o ambiente, que é avaliada por ela como exigência de pressão ou como algo que ultrapassa seus recursos e põe em perigo seu bem-estar*” (apud BARLACH, 2005, p. 78). Essa definição, como salienta BARLACH, não restringe o estresse a uma mera resposta, mas deve ser considerada dentro de um espectro mais amplo, que leve em conta a avaliação cognitiva e o *coping* por parte do sujeito. Além desse aspecto, YUNES (2001) salienta a relação indivíduo – ambiente, comentando sobre o dinamismo no processo de interação entre a situação estressora, a pessoa e o ambiente.

O conceito de estresse, de maneira similar ao que ocorre com o conceito de risco no construto da resiliência, refere-se a experiências negativas. Alguns pesquisadores até mesmo utilizam os termos como sinônimos, o que dificulta ainda mais a diferenciação entre eles. Entretanto, o termo estresse é freqüentemente utilizado ao

---

lado de expressões como situações ou circunstâncias, revelando condições temporárias ou transitórias no ciclo da vida (YUNES, 2001). De maneira semelhante ao que ocorre com o processo de resiliência, diante de uma situação potencialmente estressora ou ameaçadora ao seu bem-estar, o indivíduo faz uma avaliação, podendo classificá-la como primária ou secundária. Enquanto a primeira diz respeito ao risco potencial ou à ameaça à integridade da pessoa, a segunda refere-se às opções e possibilidades de *coping* disponíveis (BARLACH, 2005). O *coping* é um conceito que se contrapõe ao de estresse, ou seja, às experiências de vida negativas. Assim, de acordo com ANTONIAZZI, DELL'AGLIO e BANDEIRA (1998), ele tem sido descrito como “o conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para adaptarem-se a circunstâncias adversas” (p.273).

De maneira análoga ao que foi descrito para os estudos voltados aos processos de resiliência, ANTONIAZZI, DELL'AGLIO e BANDEIRA (1998) descrevem que também os pesquisadores interessados no *coping* têm como objeto de estudo os esforços despendidos pelos indivíduos para lidar com situações estressantes. Em consonância com a trajetória de pesquisa apresentada sobre o fenômeno da resiliência, o estudo do *coping* também conta com três gerações de pesquisadores. Se, o primeiro grupo, estimava que mecanismos de defesa motivados interna e inconscientemente eram responsáveis por lidar com os entraves agressivos e sexuais, o segundo passou a considerar a presença, nos comportamentos de *coping*, de fatores cognitivos e situacionais. Como desdobramento deste olhar, as autoras citam FOLKMAN e LAZARUS (1985), que encararam o *coping* como um processo transacional, que se dá entre a pessoa e o ambiente, com ênfase tanto nos processos, quanto nos traços de personalidade. Finalmente, ao terceiro e último tem competido a tarefa de estudar as convergências entre *coping* e personalidade. De acordo com ANTONIAZZI, DELL'AGLIO e BANDEIRA (1998):

Esta tendência tem sido motivada, em parte, pelo corpo cumulativo de evidências que indicam que fatores situacionais não são capazes de explicar toda a variação nas estratégias de coping utilizadas pelos indivíduos (p. 275-276).

---

TELES (2005) recorre a BARESFORD (1994) para esclarecer que o conceito de *coping* envolve recursos pessoais e sócio-ecológicos. Enquanto os primeiros são constituídos por variáveis de natureza física e psicológica, os segundos dizem respeito a aspectos encontrados no ambiente do indivíduo ou em seu entorno, incluindo relacionamento conjugal, recursos funcionais, circunstâncias econômicas, dentre outros. A disponibilidade de recursos afeta a avaliação que o sujeito fará sobre o evento ou situação adversa, determinando as estratégias a serem utilizadas para enfrentá-la. Nesse processo, os recursos sócio-ecológicos podem, entretanto, atuar como fatores de risco e de resistência ao ajustamento do sujeito. Nesse sentido, parece importante ressaltar que os recursos de *coping* estão fortemente implicados com a vulnerabilidade, tendo em vista que essa última é mediada sob os efeitos do estresse pelos recursos do *coping*. Dessa maneira, a depender da qualidade e da disponibilidade desses recursos, o sujeito poderá *estar* mais vulnerável ou mais resistente aos efeitos adversos apresentados pela situação ou evento. Cabe ainda esclarecer que vulnerabilidade e estresse podem constituir um círculo vicioso, em que o segundo afeta os recursos do *coping* e fomenta a vulnerabilidade, como bem apontam ANTONIAZZI, DELL'AGLIO e BANDEIRA (1998).

A despeito do intenso desenvolvimento teórico e de pesquisas empíricas sobre o *coping*, que têm levado, inclusive, à elaboração de uma grande quantidade de inventários e ao desenvolvimento de inúmeras *checklists*, ANTONIAZZI, DELL'AGLIO e BANDEIRA (1998) atentam para o fato de que esse conceito ainda não se encontra bem definido. Entretanto, em razão de sua proximidade ao conceito de resiliência, considero importante a presença dele no presente estudo.

### 1.3 - QUESTÕES METODOLÓGICAS NOS ESTUDOS SOBRE RESILIÊNCIA<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Sub-título utilizado por LIBÓRIO, CASTRO, COELHO (2006).

A complexidade do conceito de resiliência, como já descrito, implica divergências e considerável dissensão também no campo metodológico. Suas diferentes definições, assim como aquelas de alguns de seus aspectos centrais - fatores de proteção, fatores de risco, vulnerabilidade, adaptação, mecanismos de proteção e de risco, dentre outros - somados à mudança no foco das pesquisas, têm gerado divergências também nos procedimentos a serem seguidos. Se, inicialmente, os estudiosos dirigiam seus olhares para as características individuais das crianças consideradas *invulneráveis*, posteriormente, eles passaram a considerar as interações mãe- filho, ampliando o leque de observações também para a família (YUNES, 2001) e para a interação do indivíduo com seu entorno (LIBÓRIO, CASTRO e COELHO, 2006).

Além dos aspectos mencionados, LIBÓRIO, CASTRO e COELHO (2006) salientam outros entraves às questões metodológicas, como a crescente elevação da crítica tanto em relação à teoria, quanto aos conceitos. De acordo com esses autores, isso tem levado a uma especial atenção aos fatores de risco. Por que privilegiar a investigação do risco em detrimento dos processos de resiliência? Diferentemente do conceito de resiliência, que é definido como processo e, portanto, demanda maior energia para ser captado e avaliado, a questão do risco é mais concreta e, nesse sentido, passível de ser delineada. Como apontam LUTHAR ET AL. (2000), muitas pesquisas sobre resiliência limitam-se a apontar “traços pessoais” de indivíduos considerados “resilientes”, em vez de desvelarem os processos de manutenção da adaptação positiva sob condições de vida desafiadoras. Essa é, portanto, uma área que ainda carece de investigações mais contextualizadas e criteriosas (LIBÓRIO, CASTRO e COELHO, 2006).

Sendo reconhecido o fenômeno da resiliência e sua complexa relação com os fatores de risco e de proteção, o cuidado com o método nas pesquisas sobre esse conceito torna-se fundamental. Sobre esse aspecto LIBÓRIO, CASTRO e COELHO (2006) lançam importantes questões a serem consideradas:

- ✓ O que se pretende observar e de que maneira?

- ✓ O fenômeno da resiliência pode ser quantificado?
- ✓ Há fatores de proteção universais que garantam a manifestação dos processos de resiliência, bem como fatores de risco universais?
- ✓ Há algum fator de risco fundamental que necessariamente deva ser superado para que se comprovem processos de resiliência?
- ✓ Se o fenômeno da resiliência deve ser contextualizado em uma determinada cultura, está ele relacionado com o senso moral?
- ✓ Considerando o fenômeno da resiliência como processo (tal como afirmam LUTHAR ET AL., 2000; YUNES e SZYMANSKY, 2001), como mensurar um processo dinâmico, circunstancial e, portanto, em constante construção?

A partir dessas e outras questões, os autores, sem pretender unir princípios, ideologias e métodos universais para os estudos nessa área (até porque, a diversidade contribui para a construção do conhecimento), discutem algumas pesquisas e seus métodos. Com isso, entabulam uma discussão interessante, na qual salientam os diferentes percursos metodológicos realizados por pesquisadores, indicando como eles contribuíram para o estudo do fenômeno. Em relação à viabilidade de mensuração do construto, é possível observar opiniões bem distintas. Para ilustrar essa situação, observa-se que PESCE ET AL. (2005) uniram esforços para realizar a adaptação transcultural da escala de resiliência e avaliação psicométrica desenvolvida por Wagnild e Young em 1993. Já em ASSIS, PESCE e AVNCI (2006), ao estudar os mecanismos de resiliência em jovens, cuja faixa etária variava entre 11 e 19 anos, moradores do município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, as pesquisadoras consideraram a possibilidade de mensurar o potencial de resiliência utilizando, para tanto, uma escala psicológica constituída por 25 perguntas. A pretensão era avaliar a determinação, os valores pessoais, a habilidade para resolver problemas e a autoconfiança, dentre outras variáveis.

GROTBERG (2005) vai ao encontro dessa possibilidade, ao afirmar que o fenômeno da resiliência pode ser medido e que esse atributo está associado à saúde mental e à qualidade de vida. Em contrapartida, YUNES e SZYMANSKI (2005) negam que isso seja possível, questionando a eficácia dos instrumentos para compreender o construto ou, ainda, o próprio caráter classificatório dos testes, questionários, perfis de temperamento e notas. A esse respeito, as pesquisadoras destacam:

Apesar de reconhecer a notável contribuição dos estudos estatísticos para a produção do conhecimento, cremos que a complexidade do fenômeno da resiliência pede mais do que o uso convencional de instrumentos quantificadores, que muitas vezes quantificam o “não-quantificável” e desconsideram um grande número de fatores que interferem entre o que ocorre numa situação natural e aquilo que é reportado na aplicação de instrumentos (p. 02).

No que tange às questões metodológicas, LIBÓRIO, CASTRO e COELHO (2006) esclarecem que, ao tratarem de aspectos subjetivos, os estudos têm revelado novas diretrizes para a investigação sobre resiliência, destacando a relevância de considerar a interpretação dada pelo sujeito sobre as adversidades, ou seja, conhecer qual é o *significado* dado pelo sujeito aos fatores de proteção ou de risco em sua história de vida. Comentam, assim:

Isso permite propor que o sujeito confere valores pessoais aos eventos de sua vida, o que certamente se deve ao grau de segurança que tem ao longo desses eventos. Esse processo está vinculado à sua história de vida, permeada pelas influências da família, da comunidade e da cultura. A partir dessa perspectiva, o sujeito singular é acentuado frente a uma improvável universalidade dos fatores de risco, pois as pessoas respondem de formas diferentes, frente às mesmas adversidades. Resiliência não depende de traços e disposições pessoais apriorísticos, nem se manifesta apenas a partir de superação de fatores de risco predeterminados (p. 101).

Com base nessa perspectiva crítica, as pesquisas em resiliência devem ter métodos adequados para “captar” processos dinâmicos, assim como os sentidos e significados atribuídos pelos indivíduos a determinados aspectos de suas vidas, reafirmando a complexidade desse fenômeno. O pesquisador deve debruçar sua atenção sobre os processos, evitando reducionismos, tais como se limitar a definir

---

traços pessoais dos sujeitos investigados ou ainda recorrer a *“estereótipos que assumem fatores de risco e fatores de proteção universais”* (LIBÓRIO, CASTRO e COELHO, 2006, p.102). Sobre esse aspecto, WALLER (2001) recomenda cautela, pois tanto nas pesquisas, quanto na prática está ocorrendo um problema, ou seja, o fracasso em se considerar os processos de resiliência ou vulnerabilidade a partir do contexto cultural e de classe. Assim, nesse mesmo sentido, MARTINEAU (1999) alerta-nos: *“(...) a resiliência assume diferentes formas entre diferentes indivíduos em diferentes contextos (...)”* (p. 103).

De acordo com essa idéia, ROOSA (2000) destaca a relevância das interações (e de seus efeitos) como *“o coração e a alma da resiliência e comprovadamente a mais importante e distinta característica deste conceito”* (p.567). Essas interações, que são apreendidas no processo, “explicam”, de acordo com esse autor, o desenvolvimento positivo ou relativamente positivo na presença da adversidade, quando os principais modelos indicam a adaptação precária e singela do indivíduo à situação estressora apresentada. Sendo assim, no que tange aos aspectos metodológicos, ROOSA recomenda a ampliação da definição do conceito de resiliência, o aumento das amostras investigadas, a busca de múltiplas replicações ou ainda a combinação desses e outros métodos. Do mesmo modo, WALLER (2001) atenta para a necessidade de abordagens naturalísticas, participativas ou mesmo etnográficas, nos estudos dos processos de resiliência.

Preocupados em considerar esses aspectos ao estudar o fenômeno da resiliência em diferentes populações, pesquisadores como MICHAEL UNGAR, no Canadá, VÊNUS E. EVAN – WINTERS, nos EUA, MARIA ÂNGELA M. YUNES, HELOISA SZYMANSKI, ALESSANDRA CECONELO, SILVIA KOLLER, no Brasil, são exemplos de estudiosos que desenvolveram ou procuraram métodos que pudessem alcançar tais objetivos. UNGAR (2003) aponta que, ao privilegiar a abordagem quantitativa, os estudiosos têm demonstrado pouca precisão no que tange à seleção das variáveis relevantes para os resultados, pouco considerando o contexto sócio-cultural no qual os processos de resiliência ocorrem. Diante dessa problemática,

---

UNGAR salienta de que modo a abordagem qualitativa pode auxiliar na superação desses obstáculos, demonstrando que ela pode ser rigorosamente empregada nos estudos do fenômeno da resiliência para aprofundar a compreensão sobre este em diferentes contextos. Além disso, o pesquisador sugere que, ao investigar o construto da resiliência, os estudiosos procurem: 1) descobrir os processos que ainda não foram identificados e são relevantes para os indivíduos em estudo; 2) contextualizar detalhadamente o contexto em que se observa o fenômeno; 3) “dar voz” às minorias que possam indicar as adaptações positivas; 4) fomentar a tolerância às construções localizadas, facilitando a transferência de resultados; e, 5) promover a reflexão acerca de pontos de vista, combatendo concepções parciais e preconceituosas por parte dos pesquisadores.

No mesmo artigo, UNGAR acrescenta que os métodos qualitativos têm sido utilizados de modo complementar nos estudos sobre resiliência, procurando alcançar uma descrição mais precisa dos fenômenos de saúde e adaptação. Nesse sentido, vale destacar a iniciativa que esse pesquisador e muitos outros assumiram, ao conduzir o *International Resilience Project*. Essa pesquisa, fundada pelo governo canadense já há alguns anos, tem como objetivo desenvolver uma compreensão culturalmente mais acurada sobre como jovens ao redor do mundo efetivamente enfrentam as adversidades que os assolam. Para tanto, o projeto utiliza uma abordagem cultural cruzada, empregando métodos quantitativos e qualitativos para analisar fatores culturais, individuais, interpessoais, familiares e comunitários associados à construção de resiliência. Jovens provenientes de 14 comunidades distintas integram esse estudo, contemplando os cinco continentes (*International Resilience Project*, 2008).

Ao discorrer sobre suas percepções e resultados, UNGAR (2008) menciona a necessidade de se levar em conta uma compreensão mais culturalizada e contextualizada acerca do fenômeno da resiliência, enunciando quatro pressupostos subjacentes a esse entendimento: 1) existem aspectos específicos globais que contribuem para os processos de resiliência dos jovens, como os de natureza cultural e do próprio contexto de suas vidas; 2) eles exercem influências diferentes na vida dos

---

sujeitos, de acordo com a cultura e o contexto no qual o fenômeno da resiliência é percebido; 3) os aspectos da vida dos jovens que contribuem para os processos de resiliência estão relacionados a outro modelo, que apreende o impacto da cultura e de seu contexto; 4) as tensões entre indivíduos e suas respectivas culturas e contextos são solucionadas de forma a refletir determinadas e específicas relações entre elas e os demais aspectos que conformam os processos de resiliência. Tudo isso tem implicações diretas, de acordo com esse pesquisador, nas intervenções para as populações em situação de risco. Merece ainda destaque a relevância que esse pesquisador dá aos indicadores de saúde culturais e universais que puderam ser identificados na pesquisa, todos igualmente estudados de modo cauteloso para se compreender o significado que o fenômeno da resiliência assume nos distintos contextos e culturas e os recursos que o nutrem. Em conformidade com as propostas desse pesquisador, MARTINEAU (1999) também defende a relevância dos estudiosos se engajarem em pesquisas de cunho qualitativo e quantitativo das mesmas populações, incluindo medidas de curto prazo e narrativas de longo prazo, assim como observações dos pesquisadores e as perspectivas daqueles que são pesquisados.

A pesquisa realizada por VÊNUS E. EVANS–WINTERS (2005), nos EUA, assemelha-se, em alguns aspectos, à mencionada anteriormente. Ao estudar os processos de resiliência em alunas afro-americanas, a autora também opta pelo estudo de cunho qualitativo, de natureza etnográfica, no qual acompanha cinco estudantes desde a idade de 14 e 15 anos até a de 18 anos, ou seja, foca o período transitório entre a *middle school* e a *high school*. A pesquisadora destaca, em seus resultados, a necessidade de estudar o fenômeno da resiliência de modo contextualizado, considerando, especialmente nesse caso, as condições relacionadas à raça, à classe e ao gênero.

Dentre os estudos brasileiros, vale destacar as pesquisas realizadas por CECCONELLO e KOLLER (2003), YUNES (2001) e DE ANTONI e KOLLER (2001), que também privilegiam abordagens qualitativas. No primeiro estudo, as autoras empregaram a “inserção ecológica” como proposta metodológica para estudar famílias

em seu ambiente 'natural'. Para tanto, basearam-se na teoria dos sistemas ecológicos, proposta por BRONFENBRENNER (1979/ 1996). Já no segundo utilizam a “entrevista reflexiva” para compreender o fenômeno da resiliência em famílias que vivem as adversidades da pobreza. A “entrevista reflexiva”, como esclarece YUNES e SZYMANSKI (2005),

supõe um encontro interpessoal que inclui a subjetividade dos protagonistas que, juntos, vão construir um novo conhecimento através do encontro de seus mundos sociais, culturais, numa condição de horizontalidade e equilíbrio das relações de poder (p. 4).

Essa proposta tem como objetivo obter informações objetivas e subjetivas, possibilitando, conhecer de maneira mais aprofundada o tema em questão por meio da interação entre pesquisador e pesquisado(s). Para tanto, são previstos ao menos dois encontros com o(s) sujeito(s) ou grupo(s) pesquisado(s), para que seja possível realizar o exercício reflexivo na própria relação estabelecida entre quem pergunta e quem informa. Somada à “entrevista reflexiva”, foi também solicitado às famílias que fizessem breves relatos sobre suas histórias de vida, os quais, após serem cuidadosamente analisados, permitiram compreender e atribuir sentidos às experiências de adversidades (YUNES e SZYMANSKI, 2005)

Em relação ao método de “inserção ecológica” realizado por CECCONELLO e KOLLER (2003) para estudar processos de resiliência e vulnerabilidade de famílias em situação de risco, foi feita a opção de realizar um acompanhamento longitudinal de três famílias residentes em comunidades violentas e pobres. Para tanto, as pesquisadoras entraram no ambiente ecológico das famílias, tendo como objetivo:

conhecer sua realidade, investigando fatores de risco e proteção em nível intra e extrafamiliar, como práticas educativas, parentalidade, experiência dos pais em suas famílias de origem e apoio social (p. 12).

Uma vez inseridas nos ambientes das famílias, as pesquisadoras, por meio de observações, entrevistas e conversas informais, puderam constatar a maneira pela qual o ambiente era percebido e vivido pelos participantes da pesquisa, algo muito importante de acordo com as formulações de BRONFENBRENNER (1979/ 1996). Por

meio dessa pesquisa foi possível não apenas realizar o estudo no ambiente ‘natural’ dos sujeitos investigados, como também fomentar a ocorrência de processos de interação social que, como intervenção, contribuiu para os processos de resiliência dos grupos familiares estudados (CECCONELLO e KOLLER, 2003).

Finalmente, DE ANTONI e KOLLER (2001), com a finalidade de estudar a vulnerabilidade e os processos de resiliência familiares na visão de adolescentes maltratadas, utilizaram como método o grupo focal. Essa proposta tem como objetivo coletar dados por meio da interação grupal, apreendendo a visão dos participantes sobre uma dada experiência ou evento. Para tanto, são formados grupos de aproximadamente seis indivíduos e um mediador que, além de coletar as informações, está atento aos relatos verbais e não- verbais que deverão ser objeto de análise. Esse método mostrou-se eficiente para investigar os fenômenos selecionados, proporcionando *“riqueza e variedade de dados pela troca de experiências, pela reflexão e pelos ‘insights’ promovidos pela dinâmica e sinergia dos grupos”* (DE ANTONI e KOLLER, 2001, p. 15). Adicionalmente, se por meio dele as pesquisadoras puderam compreender com mais exatidão a dinâmica dos grupos, as participantes da pesquisa tiveram, por seu intermédio, possibilidade de se comunicar e de receber apoio, o que contribuiu para a elaboração de seus processos de resiliência e enfrentamento das situações adversas com as quais se depararam.

Os aspectos até aqui apresentados devem ser considerados a partir de uma perspectiva mais ampla sobre a discussão dos métodos utilizados nas pesquisas que têm como foco os processos de resiliência. Longe de esgotarem o diálogo, eles promovem a reflexão sobre as inúmeras possibilidades de estudar esse mesmo fenômeno, contribuindo para a ampliação do conhecimento que sobre ele já se tem. Foi salientada, ainda, a importância de não se perder de vista sua complexidade, considerando todos os seus (ou, pelo menos, a maioria deles) aspectos constituintes.

#### **1.4 - PRINCIPAIS PROBLEMAS E DESAFIOS DO CONSTRUTO RESILIÊNCIA**

De acordo com LUTHAR, CICCHETTI e BECKER (2000), ao realizarem uma avaliação crítica sobre a literatura em resiliência, os principais problemas nas pesquisas teóricas e empíricas sobre o construto da resiliência são: 1) variações nas definições e na utilização das terminologias na literatura teórica e empírica sobre o tema, de forma que o pouco consenso sobre as definições leva a variações substanciais na operacionalização e na avaliação de conceitos centrais; 2) discrepância na conceituação da resiliência, ora entendida como um traço pessoal, ora como um processo dinâmico que permite, ao indivíduo, superar as adversidades e alcançar uma adaptação positiva; 3) falta de clareza em relação à maneira como os termos são utilizados, pelos pesquisadores, nos estudos; 4) pouco consenso em relação aos termos centrais do construto nos vários modelos de resiliência, levando pesquisadores a utilizarem, por exemplo, “fatores de vulnerabilidade” e “fatores protetores” de várias e inconsistentes formas.

Além dos aspectos mencionados, os pesquisadores ainda ressaltam a natureza multidimensional do fenômeno da resiliência, exemplificado pelo fato de algumas crianças, em situação de alto risco, demonstrarem processos de resiliência em alguns domínios, porém não em outros. Esse resultado levou alguns pesquisadores a questionar a validade desse construto, esquecendo-se de que vários modos de funcionamento em diferentes esferas da vida não invalidam o conceito de resiliência. Ao contrário, esse fato aponta para a necessidade de especificar melhor os resultados alcançados, esclarecendo as situações em que eles podem ser aplicáveis e explicitando que o sucesso obtido não implica adaptação positiva em todas as situações.

LUTHAR ET AL. (2000) ainda comentam sobre a fragilidade do construto, elucidando que, se o fenômeno da resiliência pressupõe exposição ao risco, como determinar se todos os indivíduos considerados “resilientes” vivenciaram níveis semelhantes de adversidade? Além desse aspecto, ressaltam que, em se tratando de estudos longitudinais, a instabilidade ontogenética no fenômeno da resiliência precisa ser considerada, pois os indivíduos em alto risco raramente mantêm consistentemente

---

a adaptação positiva por períodos prolongados. Diante de tais considerações, LUTHAR ET AL. (2000) recomendam que as futuras pesquisas sobre o conceito de resiliência procurem:

1. Demonstrar clareza e consistência nas definições e terminologias e utilizar o construto para se referir a um conjunto de processos dinâmicos e não a características ou traços pessoais<sup>8</sup>;
2. Prestar atenção à estabilidade e coerência conceituais, posto que, em um mesmo estudo, a estabilidade dos resultados sobre o construto da resiliência pode variar de acordo com o critério utilizado para definir risco e competência, assim como a relação entre eles;
3. Investigar, em estudos longitudinais sobre o fenômeno da resiliência, não apenas sua estabilidade ao longo do tempo, como também a habilidade de indivíduos considerados “resilientes” retomarem a adaptação positiva, após a exposição a situações estressoras;
4. Empregar, no que diz respeito às considerações teóricas, referenciais bem delineados, a partir dos quais as hipóteses sobre a vulnerabilidade e os processos protetores possam ser consideradas à luz das adversidades específicas encontradas;
5. Atentar para a natureza multidimensional do construto, levando em conta os diferentes campos em que ele pode ser estudado - a escola, o ambiente de trabalho, a família, as comunidades minoritárias ou majoritárias etc. - visto que o sujeito tanto as constitui, quanto é por elas constituído;

---

<sup>8</sup> No texto original, em inglês, os autores recomendam que a palavra *resilience* seja utilizada nas pesquisas para designar processos dinâmicos, enquanto que a palavra *resiliency* deveria se referir a estudos que investigassem traços pessoais.

6. Enfrentar a responsabilidade social ao lidar com indivíduos, suas famílias, seus pares, suas comunidades, mantendo um compromisso ético cujo objetivo é promover o bem-estar de todos os envolvidos (LIBÓRIO, CASTRO e COELHO, 2006);
7. Realizar pesquisas integrativas e multidisciplinares a partir de referenciais psicopatológicos desenvolvimentais, facilitando a compreensão dos processos subjacentes à complexidade do construto de resiliência. Para tanto, deve-se levar em conta os aspectos genéticos, biológicos, sociais e psicológicos presentes no processo de constituição das condutas “resilientes” por parte de indivíduos em risco. Tais aspectos devem ser considerados em diferentes contextos e momentos do desenvolvimento humano, uma vez que os processos de resiliência podem ocorrer em qualquer ponto do ciclo de vida;
8. Explorar os fatores protetores ou de vulnerabilidade subjacentes aos processos de resiliência, focando a compreensão dos mecanismos por meio dos quais eles atuam.

A presente pesquisa, até esse momento, abordou aspectos centrais e delicados, sobre o conceito de resiliência, que ainda merecem maior reflexão pelos pesquisadores da área. Além disso, apresentou algumas das questões metodológicas a serem enfrentadas pelas pesquisas de cunho qualitativo. Dedico-me, agora, aos estudos que têm articulado o conceito de resiliência e educação, posto ser essa articulação, efetivamente, a que me move nessa pesquisa. A discussão que se segue tem por meta auxiliar a análise dos resultados aqui encontrados, permitindo agregar novas informações, aparar arestas ou ainda destacar o que vale a pena ser novamente investigado.

### **1.5. - RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO**

Ainda que possa parecer distante das intenções da presente pesquisa – investigar as possíveis articulações e o emprego do fenômeno da resiliência nas áreas da Educação e Psicologia da Educação – esse item foi incluído por conter uma discussão sobre o papel da escola no desenvolvimento das crianças, apresentando, ainda, as características dessa instituição enquanto uma organização social (RUTTER ET AL., 1979/ 1980). O estudo foi detalhadamente descrito e publicado no livro intitulado *Fifteen Thousand Hours*. O título, muito apropriado, revela o número aproximado de horas que uma criança despende durante seus 12 anos de educação básica, que vai dos 5 aos 17 anos de idade, na Inglaterra. Mas por que mencionar um estudo de quase trinta anos? A resposta é singular. A pesquisa, ainda que na época não nomeasse como conceito de resiliência, trouxe contribuições essenciais sobre os diferentes fatores presentes na instituição escolar que, juntos, podem contribuir para o comportamento e as conquistas acadêmicas dos alunos. Essas informações que, atualmente, podem nos parecer corriqueiras, na época do estudo, foram de encontro às idéias sustentadas por outros pesquisadores. Assim, ao assumir a vanguarda, Rutter enumera importantes aspectos da instituição escolar que podem iluminar muitas das idéias e concepções atuais sobre esse fenômeno - resiliência - em sua articulação com a área da Educação.

A pesquisa tinha um duplo objetivo: a) compreender as razões de porquê existiam diferenças entre escolas quanto ao comportamento e às conquistas acadêmicas das crianças; e, b) determinar como tais instituições influenciavam no progresso de seus alunos. O estudo estendeu-se por três anos e foi realizado em doze escolas (*secondary schools*)<sup>9</sup>, todas situadas em um centro decadente de Londres, que se estendia além do rio Tâmis. Diante das metas buscadas, as estratégias metodológicas envolveram:

- ⇒ Coletar dados iniciais acerca das características individuais dos alunos no momento em que ingressavam na escola secundária;
- ⇒ Desenvolver medidas que pudessem mensurar, em especial, as facetas do processo educativo em estudo, ou seja, a organização social

---

<sup>9</sup> *Primary School* contemplava na época o ensino de crianças entre 5 e 11 anos de idade, enquanto que a *Secondary School* era oferecida aos indivíduos com idades entre 11 e 16 anos de idade.

das escolas e os tipos de ambientes de aprendizagem oferecidos às crianças;

- ⇒ Examinar e avaliar de que maneira os “resultados” do processo educativo dos sujeitos haviam atingido os objetivos previamente determinados pela instituição;
- ⇒ Medir algumas influências *ecológicas* para determinar: a) o quanto elas estavam associadas às variações dos resultados; b) se e em que medida os efeitos de tais variáveis eram mediados pela influência dos processos escolares. (RUTTER ET AL., 1979/ 1980, p. 43 - 44).

Evidentemente, a despeito das estratégias mencionadas, foram feitas, no decorrer da pesquisa, algumas reformulações e revisões nas decisões. No entanto, o processo foi detalhadamente descrito de modo que fosse possível ao leitor acompanhar cada passo dos estudiosos. Ao final do estudo, os autores salientaram, como principais, as contribuições seguintes:

1. as instituições secundárias (*secondary schools*) estudadas diferiam marcadamente no que tange ao comportamento e às conquistas acadêmicas de seus alunos;
2. a despeito das escolas diferirem na proporção de admissão de crianças com dificuldades “comportamentais” vindas da escola primária, tais diferenças não pareciam importantes diante das variações observadas entre as escolas em relação ao comportamento e às aquisições acadêmicas posteriores de seus alunos;
3. as variações entre as escolas, em relação aos “resultados” apresentados por seus alunos, mantinham-se razoavelmente estáveis por períodos de pelo menos 4 ou 5 anos;

4. em geral, as escolas demonstravam “desempenho” semelhante em relação aos diferentes resultados de seus alunos, ou seja, aquelas que apresentavam resultados superior à média referente ao comportamento dos alunos na escola, tendiam também a demonstrar melhores resultados em relação ao sucesso nas avaliações e menor índice de delinqüência;

5. as diferenças nos resultados observados, entre as escolas, não estavam relacionadas a fatores físicos, como: o tamanho da escola, a idade do prédio ou o espaço disponível, nem mesmo a fatores mais amplos como questões administrativas;

6. as diferenças nos resultados observados, entre as escolas, decorrentes de suas características como instituições sociais: tais como: o grau de ênfase acadêmica, a natureza das ações dos professores durante as tarefas pedagógicas, o sistema de incentivos e recompensas, as boas condições de aprendizagem oferecidas aos alunos e os estímulos para que as crianças assumissem a responsabilidade que lhes cabia eram significativas;

7. os resultados eram também influenciados por fatores que “ultrapassavam” o controle imediato dos professores, ou seja, os resultados nos exames tendiam a ser melhores nas escolas com um núcleo considerável de alunos com habilidades intelectuais tidas como “boas”; já as taxas de delinqüência eram maiores nas escolas que concentravam um número maior de alunos com “baixo” desempenho intelectual;

8. o efeito de equilíbrio em relação aos alunos foi mais marcante no que tange à delinqüência e menos importante em relação ao comportamento dos sujeitos observados em salas de aula ou em outros locais;

9. o efeito cumulativo dos vários fatores sociais foi consideravelmente maior do que o efeito de qualquer um deles por si só. Tal observação traz como implicação o fato de que as ações individuais podem ser combinadas com a finalidade de criar “uma identidade institucional” ou um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que se tornarão características da escola como um todo;

10. O comportamento e as atitudes dos alunos eram delineados e influenciados pelas experiências que vivenciavam na escola e, em particular, pelas qualidades dessa como uma instituição social (RUTTER, 1979/ 1980, p. 177 – 179).

Ao apreciar tais resultados, em especial os itens 6 e 10, é possível observar que os pesquisadores conseguiram, naquele momento histórico, comprovar a relevância da escola em relação à formação dos alunos, influenciando desde comportamentos e atitudes até conquistas acadêmicas. Essas, por sua vez, pareciam estar diretamente relacionadas à qualidade das experiências proporcionadas aos alunos, decorrentes de diversos fatores relacionados à escola como organização social. E, aqui cabe uma importante ressalva: aqueles que indicavam uma maior probabilidade de se alcançar um bom resultado escolar não estavam relacionados à estrutura física da instituição e sim à qualidade das relações entre professores e alunos, nas ações e cuidados dos mestres, na promoção da autonomia e da responsabilidade, dentre outros. Ainda que não de forma explícita, essa pesquisa sinaliza não apenas os aspectos que se relacionam ao sucesso acadêmico, mas, sobretudo, as características das escolas como organizações sociais que prezam a formação de sujeitos com valores, princípios e responsabilidades. Como pensar essa relação nos dias atuais? Como a Educação tem cuidado desses aspectos? De que maneira o tem feito? É a partir dessa perspectiva que retomo meu objeto de estudo – a articulação entre a Educação, a Psicologia da Educação e o conceito de resiliência – para apresentar o que alguns dos pesquisadores têm proposto nesse sentido.

TAVARES (2001), ao discutir sobre o fenômeno da resiliência na sociedade emergente, afirma que esse “*é um conceito novo de uma realidade antiga que, hoje, assume um significado na formação das camadas mais jovens e nos grupos sociais de alto risco ou sujeitas a elevados níveis de desestruturação e stress*” (p. 43). Segundo esse autor, tem se tornado cada vez mais importante que os sistemas educativos assumam a tarefa de desenvolver, continuamente, atividades e oportunidades que tornem as pessoas mais “resilientes” para enfrentar as dificuldades do dia-a-dia na sociedade atual. Nesse momento, parece importante esclarecer que ser “resiliente” não implica se tornar uma pessoa altamente resistente às situações estressoras e, menos ainda, alguém que praticamente não apresente pontos de fragilidades.

O indivíduo que desenvolve “resiliência” precisa, certamente, ter oportunidades para fortalecer sua auto-estima e seu autoconceito, assim como aprender a se relacionar com os outros e consigo mesmo, com seus sucessos e fracassos, com sua afetividade e com seus entraves emocionais, portanto com a diversidade de sentimentos. Dessa maneira, uma formação que permita o desenvolvimento desses aspectos dificulta ao indivíduo sucumbir à adversidade e favorece, conseqüentemente, o processo de adaptação positiva. Mas como desenvolver a “resiliência”? Como os sistemas educativos podem contribuir nessa tarefa? Sobre essas questões, TAVARES (2001) afirma:

Pessoalmente, considero que os sistemas de Educação e Formação do cidadão para a nova realidade social que é a nossa deverão possibilitar o desenvolvimento de mecanismos físicos, biológicos, psíquicos, sociais, éticos, religiosos que o tornem mais resilientes, menos vulnerável e lhe permitam ser um agente, um actor ou, o melhor dizendo, o autor eficaz na transformação e optimização da sociedade em que vive (p.48).

Para tanto, o autor elucida as necessidades do desenvolvimento de habilidades como: pensar, questionar e questionar-se. Essa última estaria relacionada à capacidade de se deslumbrar e de se indagar constantemente “*este mundo fenomenal que somos e nos envolve no afazer da sua explicitação e compreensão*” (TAVARES, 2001, p.48). Diante desse objetivo, o autor sugere que sejam desenvolvidas competências

cognitivas, atitudinais e de comunicação nos educandos, estimulando-os a transferi-las para outras e diversas situações. Dessa maneira, TAVARES (2001) defende que, mais do que “respondentes” às perguntas feitas acerca de saberes adquiridos e estáticos, professores e educandos devem interagir nos processos de ensino e aprendizagem, enfrentando e levantando questões inovadoras e desafiantes. Todavia, essa idéia implica a reformulação de toda uma dinâmica de interação, pressupondo a aquisição de uma nova cultura escolar.

Nessa nova cultura, TAVARES (2001) defende que mestres e educandos devam conhecer e experienciar o mundo em que vivem em suas riquezas e precariedades, êxitos e fracassos, vitórias e derrotas, tristezas e alegrias e, inclusive, em suas injustiças sociais. Para tanto, professores e educandos levarão para a sala de aula (em todas as disciplinas) os problemas e as preocupações do mundo de hoje como: desemprego, violência, pobreza, miséria, racismo, preconceito e desigualdade social. Dessa maneira, elas poderão, por meio do ensino dos conteúdos das grandes áreas do conhecimento, ser superadas, refletindo na formação do cidadão. Evidentemente, essa formação não se fará de maneira simplista, por meio de breves relatos; ela implica, antes, a vivência de situações reais às quais os educandos precisam ter acesso:

Só uma formação musculada, real, muito ligada às situações que as pessoas vivem no dia-a-dia ajudará a dar respostas a essas perguntas que, com certeza, irão continuar se colocando (p.49).

De acordo com as idéias apresentadas acima, GROTBORG (2005) também defende a promoção de fatores protetores e de condutas “resilientes”. Em sua pesquisa, identificou importantes fatores de proteção e organizou-os em quatro categorias, as quais merecem especial cuidado e atenção durante o desenvolvimento das crianças. As categorias, que se referem ao “Eu tenho”, ao “Eu sou”, ao “Eu estou” e ao “Eu posso”, são as seguintes:

✓ **Eu tenho:**

- pessoas em meu entorno nas quais confio e que me querem bem incondicionalmente;
- pessoas que me colocam limites para que eu aprenda a evitar perigos ou problemas;
- pessoas que me mostram, por meio de sua conduta, a maneira correta de proceder;
- pessoas que querem que eu aprenda a me desenvolver sozinho;
- pessoas que me ajudam quando estou doente ou em perigo ou, ainda, quando necessito aprender.

✓ **Eu sou:**

- uma pessoa pela qual os outros sentem apreço e carinho;
- feliz quando faço algo bom para os outros e lhes demonstro meu afeto;
- respeitoso comigo mesmo e com o próximo.

✓ **Eu estou:**

- disposto a me responsabilizar pelos meus atos;
- certo de que tudo sairá bem.

✓ **Eu posso:**

- falar sobre coisas que me assustam ou inquietam;

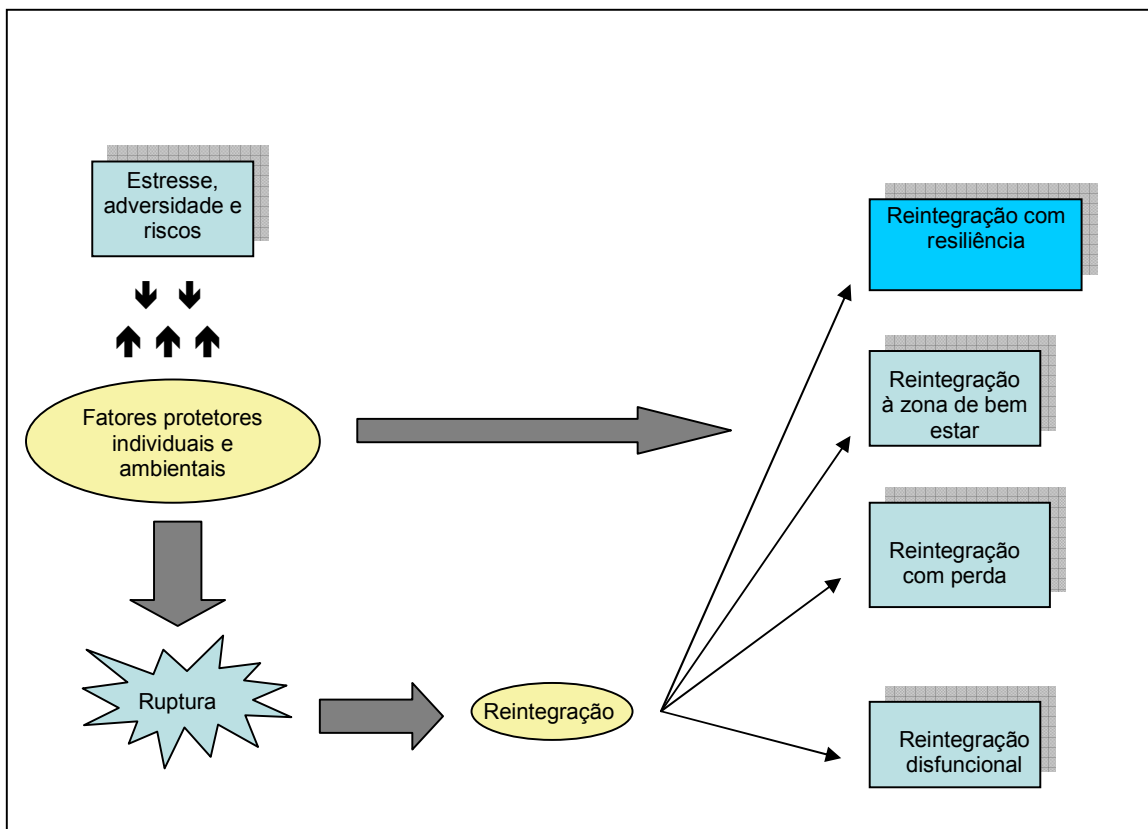
- procurar uma maneira de resolver os problemas;
- me controlar quando tenho vontade de fazer algo errado ou perigoso;
- procurar o momento certo para falar com alguém;
- encontrar alguém que me ajude quando preciso (GROTBERG, 2005, p.17).

Os aspectos contemplados nas categorias acima apresentam, de maneira bem simples, alguns fatores de proteção que podem contribuir para a formação de cidadãos mais “resilientes” ou que os levem, pelo menos, a adotar condutas mais “resilientes”. A organização apresentada acima retoma alguns elementos já mencionados por TAVARES (2001), considerando que o que se pretende é, essencialmente, promover a auto-estima, o autoconceito, um ambiente seguro para se estar onde se possam manter relações confiáveis e que possibilitem o envolvimento em novos desafios com autonomia, responsabilidade, autocontrole etc. Ainda em concordância com TAVARES (2001) e GROTBERG (2005), HENDERSON e MILSTEIN (2003) mostram de que maneira os educadores podem fomentar a “resiliência” em si mesmos, nos educandos e na relação desses últimos com os demais.

Como descreve no prólogo EMMY E. WERNER, a obra conta com uma ampla gama de atividades já praticadas nos meios escolares e comunitários e indica ferramentas que auxiliam o diagnóstico e a avaliação para verificar o processo de mudança das escolas, de modo a reforçar os fatores protetores na vida dos educandos e dos professores. Segundo os autores, o estudo em resiliência tem proporcionado uma mudança filosófica no modelo médico de desenvolvimento humano, que, até então, se baseava quase que exclusivamente na patologia. Hoje, esse modelo foi abandonado em prol de outro, que tem como alicerce o bem estar alcançado por meio da aquisição de habilidades e competências. HENDERSON e MILSTEIN (2003), ao recorrerem aos estudos realizados por Bernard, publicados em 1991, salientam que ele concluiu que:

“[...] todo individuo tiene una capacidad para la resiliencia que debe ser reconocida. Pueden descubrirse rasgos de resiliencia en casi cualquier persona, si se la examina en busca de signos de resiliencia con la misma minuciosidad con que se procura detectar problemas y déficit. El proceso de adquirir resiliencia es, de hecho, el proceso de la vida, dado que toda la gente debe superar episodios de estrés, trauma y rupturas en el proceso de vivir” (p. 22).

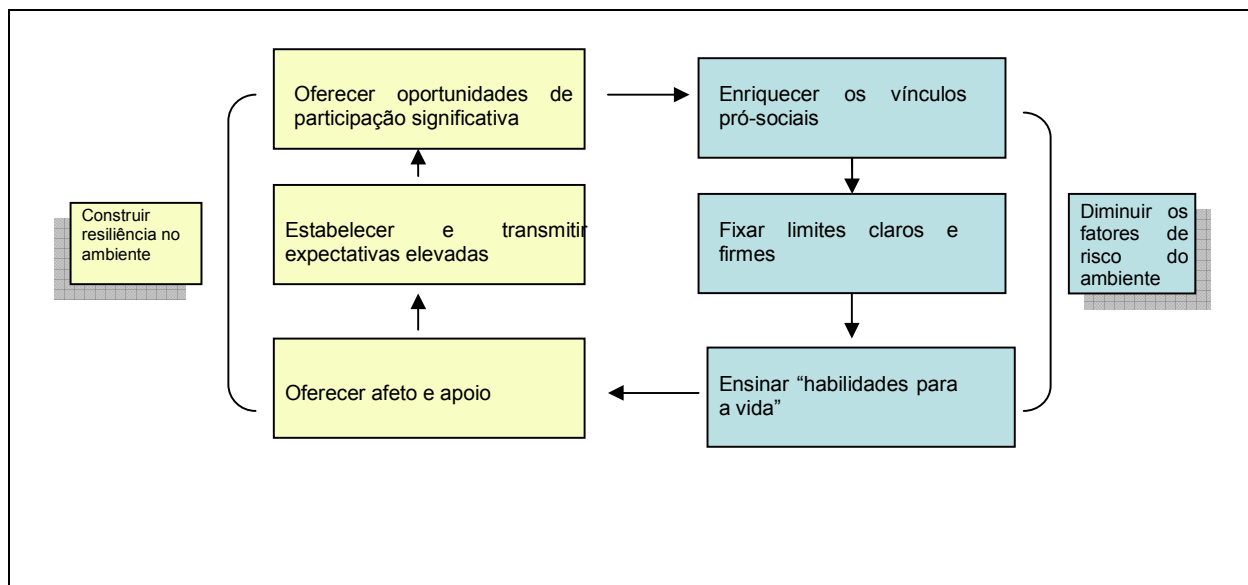
Os autores propõem o modelo de resiliência ilustrado na Figura 1, que traz duas mensagens: a) nem sempre a adversidade conduz à disfunção; b) se isso ocorrer, o indivíduo pode reerguer-se com o tempo.



**Figura 1** - Modelo de Resiliência

**Fonte:** Adaptado de RICHARDSON, NEIGER, JENSON Y KUMPFER (apud HENDERSON e MILSTEIN, 2003)

Outra contribuição desses autores é a Roda de Resiliência (Figura 2), na qual apresentam sugestões para que esse aspecto seja desenvolvido no desenrolar do processo educativo, no próprio ambiente escolar. No entanto - ao que tudo indica - essas idéias também podem ser aplicadas em outros espaços educativos.



**Figura 2** - Esquema proposto a partir da adaptação da Roda da Resiliência

**Fonte:** HENDERSON e MILSTEIN, 2003.

A partir do modelo exposto, os pesquisadores esclarecem que se faz necessário, inicialmente, diminuir os fatores de risco do ambiente, enriquecendo os vínculos sociais, fixando limites claros e firmes e priorizando o ensino de habilidades. Em seguida, sugerem a promoção de resiliência no ambiente, via oferta de afeto e apoio, estabelecendo e transmitindo expectativas elevadas e oferecendo oportunidades de participação significativa. De acordo com HENDERSON e MILSTEIN (2003), o fenômeno da resiliência é essencial também na relação ensino-aprendizagem, tanto para os educandos, quanto para os docentes. As escolas podem se beneficiar com o desenvolvimento da “resiliência” se ela passar a ser vista a partir de um modelo compreensivo voltado para fomentar o êxito acadêmico e social do alunado, bem como a formação de uma equipe capacitada e motivada, que consiga enfrentar os desafios atuais da educação.

A pesquisadora norte-americana VENUS E. EVANS–WINTERS publicou, em 2005, pesquisa cujo objetivo foi investigar o fenômeno da resiliência em alunas americanas afro-descendentes<sup>10</sup>. Apesar da palavra *resiliency*, que aparece no título, ser mais adequada para se referir a traços pessoais (LUTHAR ET AL., 2000), é inegável que a pesquisadora concebe esse fenômeno como sendo de natureza processual. Entretanto, cabe aqui a ressalva de que, ao oscilar entre as palavras *resilience* e *resiliency*, em alguns momentos, o leitor fica confuso, tendo dificuldade para perceber se o fenômeno é encarado como processo ou como traço pessoal.

De acordo com a pesquisadora, a literatura sobre resiliência questiona a motivação e a persistência dos alunos, perguntando ainda: quais são os recursos que estudantes em situação de alto risco apresentam para sustentar suas conquistas educacionais? Apesar das idéias de fracasso e daquelas tradicionais sobre ganhos acadêmicos dominarem boa parte da literatura educacional nessa área, alguns estudos começam a vislumbrar novos horizontes, ultrapassando a noção de que os alunos são vítimas do ensino (ou eles superam a adversidade ou sucumbem perante ela). Assim, há pesquisas que já começam a verificar os fatores que fomentam a “resiliência”, protegendo-os contra resultados negativos. Nesse momento, a autora aponta que é de se lamentar a falta de reconhecimento na literatura sobre resiliência, da interação entre raça, gênero e classe social ou a influência das estruturas sociais no desenvolvimento educacional de alunas americanas afro-descendentes (WINTERS, 2005).

Ainda sob essa perspectiva, WINTERS (2005) destaca que as concepções atuais sobre resiliência assumem valores e definem, como centrais, recursos característicos de famílias de classe média brancas. Assim, os temas sobre resiliência enfatizam que todos podem e devem empenhar-se para seguir adiante, o que significa, implicitamente, deixar outros para trás. A pesquisadora defende ainda que as teorias sobre o assunto também não consideram a presença de impedimentos estruturais para seguir em frente, ignorando, assim, o impacto da raça, do gênero e da cultura sobre o desempenho escolar. Desta maneira, teóricos do assunto insinuam que as desvantagens que afetam

---

<sup>10</sup> O título original do livro é *Teaching Black girls: Resiliency in Urban Classrooms*.

---

as chances de sucesso de uma pessoa são individuais e podem ser superadas mediante esforço do próprio sujeito. É dessa concepção que a pesquisadora discorda, defendendo a necessidade de estudos sobre processos de resiliência que tratem da situação de alunas americanas afro-descendentes, cujas narrativas de vida têm sinalizado um delineamento distinto do fenômeno. De fato, o estudo etnográfico realizado por WINTERS (2005), ao acompanhar cinco jovens no período transitório entre a *middle school* e a *high school*, na faixa etária de 14 e 15 anos até os 18, faz algumas substantivações e adjetivações do termo resiliência (como se estivesse se remetendo a sujeitos “resilientes”). No entanto, cabe apresentar alguns aspectos nos resultados da pesquisa que merecem ser analisados mais de perto.

Ao compreender o conceito de resiliência em termos culturais e de gênero contextualmente delimitado, WINTERS (2005) preocupa-se em investigar a relevância da interação entre raça, gênero e classe social, assim como a influência das condições históricas, culturais, políticas, econômicas e sociais na maneira como as jovens vivenciam a educação. Assim, de acordo com a autora, os processos de resiliência que as jovens experimentavam relacionava-se às circunstâncias específicas de suas vidas que levariam ao desenvolvimento de “recursos de resiliência” específicos em termos culturais e de gênero. Desse modo, as garotas mais “resilientes” seriam aquelas que conseguiram apagar as fronteiras entre família, comunidade e escola, beneficiando-se dos suportes providos por estas três “entidades”.

De modo análogo, no que tange à pesquisa, WINTERS (2005) acredita ter se diferenciado, em termos do delineamento teórico- metodológico, ao conseguir romper as barreiras entre teoria, método e prática. Esta conquista é vista como muito positiva, de sorte que a autora defende a necessidade de estudos que privilegiem abordagens culturalmente mais sensíveis, que situem a etnicidade e as experiências culturais do pesquisador e do pesquisado no centro do processo investigativo. Essa abordagem é vista como essencial para uma melhor e mais profunda compreensão acerca das vivências de afro-descendentes no contexto educacional. Portanto, se os pesquisadores continuarem a ignorar essa perspectiva teórica e metodológica,

WINTERS (2005) acredita que se continuará a focar na deficiência e não na “resiliência” educacional.

Ao debruçar-me sobre a leitura de alguns artigos norte-americanos que abordassem a articulação do fenômeno da resiliência e a educação, deparei-me, em especial, com duas produções que fazem recomendações muito semelhantes. Os artigos *Helping Children to Develop Resiliency: providing supportive relationships* e *Schoolwide Methods for Resilience* foram extraídos da revista *Young Children* e do site da *National Association of School Psychologists* – NASP, respectivamente. No primeiro artigo, as professoras e pesquisadoras educacionais KERSEY e MALLEY (2005) compreendem o fenômeno da resiliência<sup>11</sup> enquanto “um conjunto de atributos que provê força às pessoas, para que possam enfrentar e superar os obstáculos com os quais se deparam na vida” (p. 47). Essa noção reforça a importância de se encorajar as crianças a desenvolverem características relacionadas à “resiliência”, incluindo crer em suas próprias habilidades para superar os desafios e as frustrações. Para tanto, as pesquisadoras recomendam:

- relacionamentos cuidadosos entre adulto e criança, de modo que haja a oferta de apoio, atenção e dedicação, vínculos que podem ser garantidos não apenas no interior da família, como também no ambiente escolar, principalmente pelos professores;
- a identificação dos próprios recursos das crianças, nos âmbitos emocionais, mentais, espirituais e físicos, de modo que essas possam desenvolvê-los e tornar-se alunos bem sucedidos;
- a oferta de ambientes acolhedores, que ofereçam suporte aos alunos;

---

<sup>11</sup> Ao definirem o fenômeno as autoras o utilizam o termo *Resiliency*.

Em especial, as pesquisadoras alertam para a importância de os professores: a) valorizarem, para seus alunos, os comportamentos positivos que eles apresentam; b) adotarem procedimentos adequados rotineiramente; c) construírem um ambiente acolhedor e seguro; e d) manterem, em especial, altas expectativas sobre os alunos. Tudo isso parece ser essencial para a presença de um clima saudável em sala de aula, em que alunos não apenas apreendam bastante e bem sobre si mesmos, como também estabeleçam relações positivas com os demais colegas. Dessa maneira, KERSEY e MALLEY (2005) apontam que a relevância dessas recomendações incide no fato de permitirem:

começar a modificar o clima e a cultura escolares, reforçando valores compartilhados, como o respeito por si mesmo e pelos outros, honrando a diversidade multicultural e instalando nas crianças a crença de que elas podem atingir elevadas expectativas acadêmicas (p. 51).

A despeito das idéias das pesquisadoras anteriores, VIRGINIA S. HARVEY (2007), diretora do Programa de Psicologia Escolar, da Universidade de Massachusetts, Boston, descreve, inicialmente, os métodos a serem empregados para que se possa promover “a resiliência” no ambiente escolar. Acredita que esse fenômeno se refere à uma habilidade para superar, tanto em termos pessoais, quanto profissionais, as adversidades ou para adaptar-se às dificuldades que possam gerar ansiedade, depressão e outros sintomas físicos. Fundamentando-se nos resultados das pesquisas sobre resiliência voltadas para a Educação e, em especial, nos estudos de DOLL, ZUCKER e BREHM publicados em 2004, a pesquisadora menciona que “a resiliência” resulta de relacionamentos sociais adequados, de atitudes e de emoções positivas, da habilidade para controlar o próprio comportamento e ainda de sentimentos de competência.

Sob esse prisma, a pesquisadora destaca ser importante, para promover “a resiliência”, os seguintes aspectos: a) estabelecer relacionamentos positivos e acolhedores entre adultos e alunos; b) encorajar atitudes e sentimentos positivos nos alunos e, também, nos membros da equipe escolar; 3) promover o autocontrole nos alunos; 4) fomentar a autodeterminação acadêmica, bem como sentimentos de

competência nos alunos; 5) oferecer um ambiente acolhedor, que dê suporte para a aprendizagem; 6) encorajar o voluntarismo; 7) promover a construção de habilidades conciliadoras nos alunos, de modo a auxiliá-los na resolução de conflitos, na mediação entre pares, na diminuição da agressividade física e verbal; e, 8) garantir hábitos saudáveis, como a ingestão de alimentos nutritivos, sono tranquilo e com um número de horas adequadas, exercícios físicos etc.

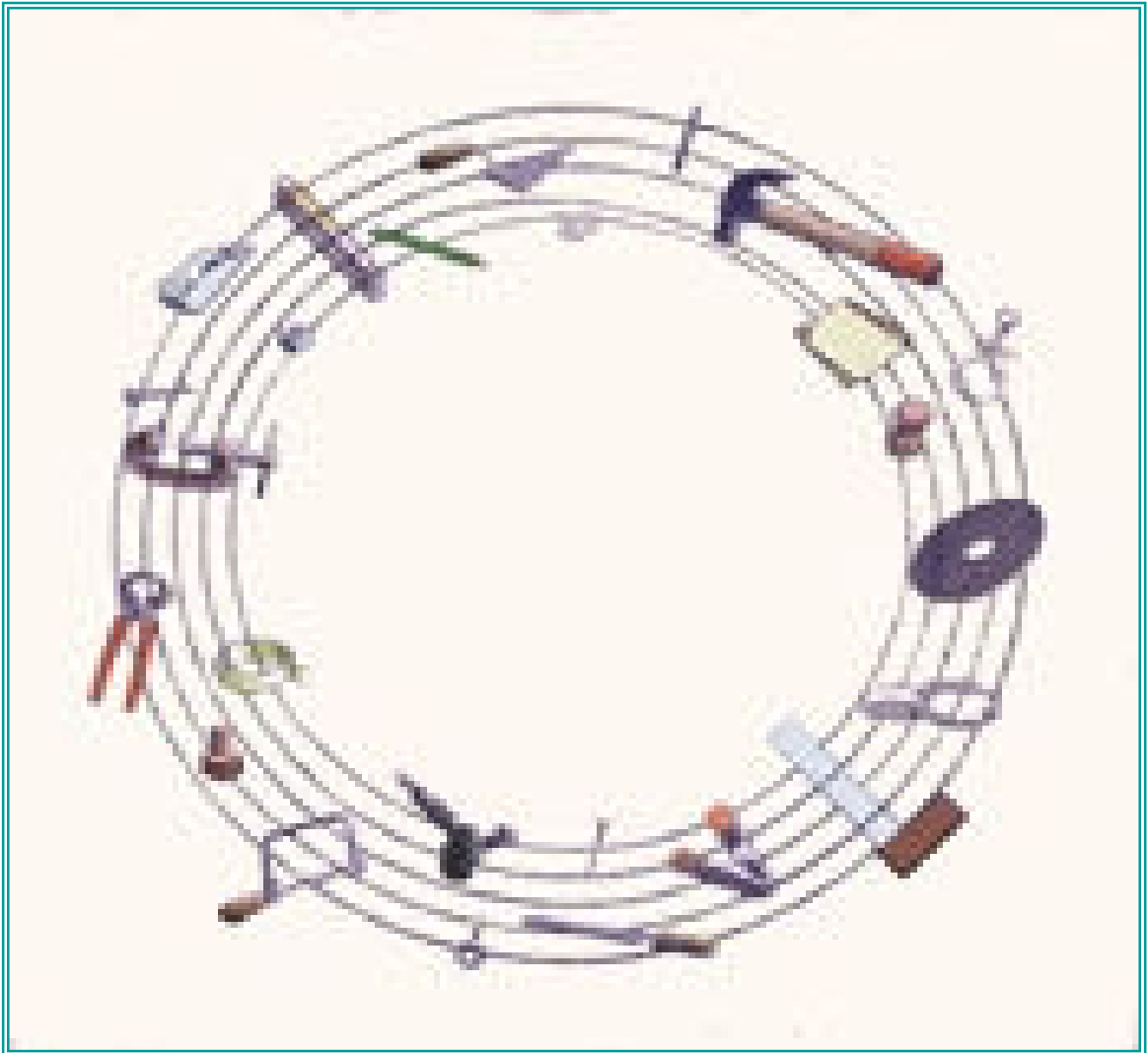
Diante da exposição das idéias de KERSEY e MALLEY (2005) e HARVEY (2007), pude observar a falta de clareza e precisão em relação aos termos *resilience* e *resiliency*, os quais são freqüentemente utilizados como sinônimos. Esse aspecto, também demonstrado no trabalho de WINTERS (2005), dificulta ao leitor apreender a concepção do fenômeno pelos pesquisadores: ele se refere a traços pessoais ou ao processo? Entendido, no primeiro caso, como um conjunto de atributos que provê às pessoas com força para que possam enfrentar e superar os obstáculos com os quais se deparam na vida KERSEY e MALLEY (2005) e, no segundo, como uma habilidade para superar as adversidades ou para adaptar-se às dificuldades que geram ansiedade, depressão e outros sintomas físicos HARVEY (2007), é possível identificar que essas noções de resiliência são mais da ordem do natural ou do inato do que encaradas como processual, relacional e dinâmico. Como desenvolver algo que é inato a alguns sujeitos? Daí as substantivações e adjetivações do termo que, com freqüência leva à classificação de sujeitos como “resilientes” e “não-resilientes.”

Um olhar mais acurado sobre as pesquisas de GROTBORG (2005), HENDERSON e MILSTEIN (2005), KERSEY e MALLEY (2005) e HARVEY (2007) permite identificar aspectos bem característicos do discurso dominante (ou dos especialistas), como bem esclarece YUNES (2006a). Lendo-as, fica clara a concepção naturalizada do fenômeno da resiliência, o qual pode ser fomentado por meio do emprego de certas “receitas”. Assim, sem qualquer preocupação em investigar o contexto escolar, seu entorno, o reconhecimento das reais necessidades dos alunos, de seus familiares e de seus professores ou ainda sua formação, defende-se uma visão simplista, que indica quais passos devem ser seguidos para desenvolver atributos no sujeito, ou ainda, traços que

passarão a constituí-lo. Dessa forma, surge mais um termo para classificar os alunos, negligenciando-se a busca de elementos mais efetivos que poderiam ampliar as possibilidades de processos de resiliência de todos os envolvidos na situação de ensino-aprendizagem.

## CAPÍTULO 2 – MÉTODO

---



"O Laboratório" (1995) – Antonio Peticov  
<http://www.art-bonobo.com/peticov/antoniopeticov.html>

No decorrer do trabalho do pesquisador, em algum momento, ele certamente se deparará com um “laboratório” repleto de ferramentas e instrumentos, como propõe a interessante tela de Antonio Peticov. Nesse momento, diante de tamanha variedade de métodos, o pesquisador não fará uma escolha ao acaso, mas sim em consonância com os objetivos de sua pesquisa e com os referenciais teóricos e epistemológicos que a fundamentam. Esses serão, portanto, os critérios que embasarão a decisão do pesquisador ao selecionar qual ou quais “instrumentos” lhe permitirão produzir informações relevantes, capazes de responder ao problema inicial e de contribuir para a construção social e histórica do conhecimento humano.

---

O conhecimento humano é decorrente de construções sociais, coletivas e históricas. A produção desse conhecimento reflete determinadas condições materiais de um dado momento, ou seja, daquele em que um grupo ou uma comunidade científica conseguiu produzi-lo. Também como resultado da ação humana, o conhecimento socialmente construído sofre alterações com o decorrer do tempo, implicando uma relação dialética com a realidade em que, ao mesmo tempo que a modifica, é modificado por ela. De modo semelhante, a maneira de produzir esse conhecimento – o método adotado - também acompanha tais modificações, sendo (re)descoberto, transformado, ou ainda, refinado pelo homem na busca de não apenas trazer as respostas aos problemas propostos pela comunidade científica, como também garantir seu grau de confiabilidade. É também por meio do método científico, que se subordina aos pressupostos teóricos e epistemológicos do pesquisador, possibilitando-lhe transcender a mera aparência do real e buscar apreender sua essência.

Como já sinalizado na introdução da presente dissertação, embora a intenção primeira desse estudo fosse a de realizar uma pesquisa empírica, buscando conhecer como as professoras de classe hospitalar conseguem lidar com a constante ruptura de vínculos afetivos em seu trabalho, esse objetivo teve de ser reconsiderado. Essa alteração se deu em decorrência do conhecimento precário da própria pesquisadora sobre o complexo fenômeno da resiliência, conduzindo-a à decisão de conhecê-lo mais profundamente por meio de uma pesquisa teórica.

Assim, o objetivo da presente pesquisa é realizar uma revisão de literatura para compreender melhor quais são, no período de 2002 a 2007, os contornos que o conceito de resiliência assume nas pesquisas brasileiras na área de Educação e Psicologia da Educação, bem como em quais circunstâncias ele é estudado, por meio de quais métodos, relacionado a que abordagens e, também, gerando que tipo de resultados.

As pesquisas bibliográficas, também denominadas de “Estado da Arte” ou de “Estado do Conhecimento”, têm como desafio:

[...] mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários (FERREIRA, 2002, p. 258)

É também válido destacar que essas pesquisas empregam um método cujo principal caráter é o de ser inventariante e descritivo sobre a produção acadêmica considerada, a partir de categorias e facetas elaboradas para análise de cada trabalho que, no conjunto, iluminam o estudo do fenômeno em questão (FERREIRA, 2002). Ainda de acordo com essa mesma autora, as pesquisas de caráter bibliográfico buscam explorar o conhecimento já construído para, depois, avançarem sobre o que ainda não foi produzido. Em outras palavras, os pesquisadores que se dedicam a esse tipo de pesquisa voltam suas atenções sobre o conhecimento acerca de um determinado tema, buscando avaliá-lo e, em seguida, divulgá-lo para a sociedade (FERREIRA, 2002).

## 2.1 – LOCUS

Para o desenvolvimento da pesquisa foram consultadas as bases do IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - no item Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, as bases de dados do Index Psi – Teses e periódicos Técnicos-Científicos, na Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), além da Biblioteca Virtual em Educação e do Núcleo Brasileiro de teses e dissertações em Educação, Educação Física e Educação Especial (NUTESES), organizado pelo Ministério da Educação. Foram também consultadas algumas bibliotecas de importantes universidades no país, a saber: Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP), Universidade do Estado de Pernambuco (UPE), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará

---

(UFC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade do Vale do Rio Sinos (Unisinos), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Católica de Goiás (UCG), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade de Franca (UNIFRAN), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Católica de Salvador (UCSal), Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Estácio de Sá, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul (UEMS), Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Tocantins (UFT), União Educacional de Brasília (UNEB), Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade do Estado do Maranhão (UEMA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade do Amazonas (UA), Fundação Universidade Federal de

---

Rondônia (UNIR), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Estadual de Roraima (UERR), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Universidade Católica de Brasília (UCB), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e Universidade da Amazônia (UNAMA).

Minha busca por teses e dissertações utilizou como critérios de seleção: 1) as pesquisas que envolvessem o construto da resiliência, que revelassem uma intencionalidade educativa e que tivessem sido produzidas no Brasil; 2) a compreensão do construto da resiliência como um fenômeno psicológico; 3) as produções disponibilizadas no meio digital, garantindo igualdade de condições para as distintas instituições do território nacional e, 4) os estudos que tivessem a data de defesa compreendida no período de 2002 a 2007. Para tanto, em cada biblioteca visitada, parti das expressões: Resiliência e Educação, Resiliência e Psicologia da Educação, Resiliência e Psicologia Escolar, Resiliência e Psicologia Educacional, Resiliência e Relação Professor-Aluno e Resiliência e Escola. Quando havia a opção entre “busca simples” e “busca avançada”, optei pela segunda possibilidade, evitando o levantamento de um número exaustivo de pesquisas, como poderia se esperar, a partir de palavras como: “educação”, “escolar”, “psicologia”, ou ainda, “educacional”, uma vez que elas poderiam desviar do foco do presente estudo, trazendo pesquisas que tratassem de um dos assuntos, mas não da relação mantida entre “resiliência” e “educação”. Uma vez selecionada a “busca avançada”, as palavras ou expressões eram situadas no campo “ASSUNTO” e, sempre que possível, empregava o filtro em relação ao período (2002-2007), ao idioma português e ao tipo de material (tese/ dissertação), considerando que buscava investigar apenas as pesquisas produzidas em território nacional.

## 2.2 - PROCEDIMENTOS

Quando findado o processo de busca das produções e decidido quais delas seriam contempladas na presente pesquisa, iniciou-se um período de leitura, direcionando a atenção para os resumos, os métodos, as análises dos dados e as considerações finais de cada uma delas. Nesse entremeio, os seguintes aspectos foram identificados para melhor mapear o campo em estudo: autor(es); região e instituição a qual o autor se vinculava; ano de publicação; e, modalidades de texto. As publicações foram classificadas nas seguintes modalidades:

### Gênero de Pesquisa:

- Pesquisa empírica: descrição de uma prática, pautada em métodos de investigação sistematizados, com análise dos dados e apresentação de resultados.
- Pesquisa teórica: investigação sobre um dado conceito teórico, pautada em métodos sistematizados, contemplando análise dos dados e apresentação de resultados.
- Ensaio: textos em que o autor discorre sobre algum tema, relacionando conceitos teóricos.

Com o objetivo de melhor sistematizar os dados coletados, após a leitura de cada pesquisa, foi elaborada uma *Ficha de leitura*<sup>12</sup> que contemplava: 1) título da pesquisa, 2) nome do autor, 3) nível (mestrado ou doutorado), 4) região, instituição (ou faculdade), 5) ano de publicação, 6) gênero da pesquisa (empírica, teórica ou ensaio), 7) área e sub-área do conhecimento, 8) resumo da produção, 9) objeto de estudo, 10) objetivo do estudo, 11) abordagens teóricas (apenas referente ao construto da resiliência), 12) metodologia e, 13) concepções de resiliência. Em relação a esse último item, foram destacados trechos das pesquisas que se relacionavam ao fenômeno da resiliência, de modo que, ao considerá-los em conjunto, fosse possível sua classificação em três categorias distintas: a) como um

---

<sup>12</sup> As fichas de leituras referentes às pesquisas lidas são apresentadas nos anexos.

atributo do sujeito/ traço de personalidade; b) como um processo dinâmico; ou, c) como um “estudo híbrido”, no qual o conceito de resiliência era ora entendido como atributo do sujeito ora como processo. Essa categorização foi organizada e/ou cruzada sempre que possível, de acordo com sugestão de SOARES (1989). Dessa forma, buscou-se identificar:

- Dissertações e teses sobre resiliência, por região e instituição – 2002 a 2007;
- Sub-áreas de conhecimentos e temas identificados na produção sobre resiliência, no Brasil – 2002 a 2007;
- Relações entre gêneros de pesquisas e temas, na produção sobre resiliência, no Brasil –2002 a 2007;
- Concepção de resiliência nas pesquisas: traço pessoal, processo dinâmico ou híbrido, no Brasil – 2002 a 2007;
- Referenciais teóricos identificados nas pesquisas sobre resiliência, no Brasil – 2002 a 2007;
- Temas desenvolvidos no quadro teórico da EDUCAÇÃO sobre resiliência nas dissertações e teses, no Brasil – 2002 a 2007.
- Temas desenvolvidos no quadro teórico da PSICOLOGIA sobre resiliência nas dissertações e teses, no Brasil – 2002 a 2007.

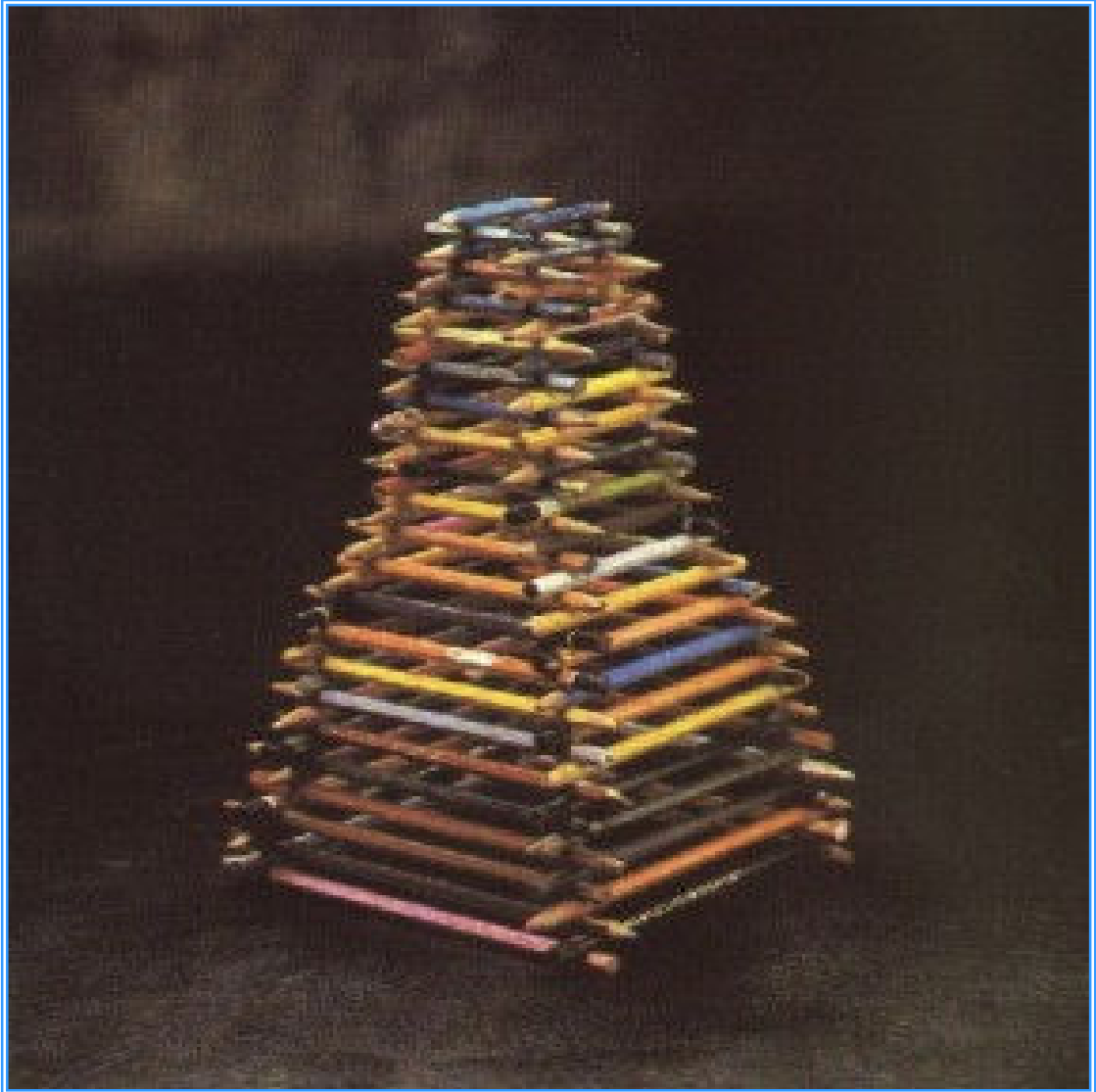
Uma vez concluída essa etapa, a tônica estará em verificar:

- As eventuais articulações do construto resiliência e Educação/ Psicologia;

- A(s) forma(s) como essa articulação é (são) concebida(s), nas diferentes áreas pesquisadas;
- Se essa articulação tem contribuído para a área da Educação e, em caso positivo, de que maneira;
- Sugestões de mudanças.

### CAPÍTULO 3 – RESULTADOS

---



*"The Desire"* (1983) – Antonio Peticov  
<http://www.art-bonobo.com/peticov/antoniopeticov.html>

Antonio Peticov, com sua construção que envolve um conjunto de lápis, remeteu-me ao momento da pesquisa em que, colhidas as informações necessárias, torna-se essencial o tratamento dessas para transformá-las em dados e assim caminhar para as respostas das questões inicialmente elaboradas pelo pesquisador. Dessa mesma maneira, o artista seleciona o material e, cuidadosamente, articula cada um dos itens que, juntos, constituirão a escultura final ou no caso do pesquisador: o conhecimento científico!

### 3.1 – O PROCESSO DE COLETA DE DADOS E SEUS IMPASSES

O processo de realização de uma pesquisa teórica ou bibliográfica é extremamente enriquecedor. Apesar de não se lidar diretamente com sujeitos, gravar entrevistas, realizar atividades, transcrevê-las ou ainda contar com o preenchimento de um grande número de questionários para posterior análise, a modalidade de pesquisa aqui empregada traz inúmeros desafios e entraves. Um deles consistiu-se no fato de que, apesar da consulta ao Banco de Teses da Capes sinalizar interessantes pesquisas a serem contempladas no presente estudo, como poderá ser visto mais adiante nas tabelas, muitas delas não estavam disponíveis na íntegra, no formato PDF. Dessa maneira, o que inicialmente parecia simples, tornou-se uma tarefa exaustiva, que envolveu o contato com autores, bibliotecas e programas de pós-graduação para verificar a possibilidade das pesquisas virem a integrar o presente estudo, enviando-as na íntegra.

A busca no meio digital trouxe também algumas curiosidades, como, por exemplo, uma expressão de busca no Banco de Teses da Capes sinalizar uma produção da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e, no entanto, quando a busca foi realizada na própria instituição, tal produção não foi localizada. Com isso gostaria de chamar a atenção para dois aspectos: a) a existência de diferenças no próprio sistema de busca oferecido pelas distintas instituições pesquisadas e, b) a oferta de maior ou menor quantidade de campos a ser preenchido para a realização das buscas, algo que ora permite ao pesquisador obter resultados mais abrangentes ora mais restritos.

Cabe destacar, também, que ao pesquisar em bibliotecas de instituições menores, pude observar que, apesar de não contarem com produções sobre o tema, apontavam estudos defendidos em outras instituições. Diante desse fato, optei por contabilizar tais pesquisas junto às universidades onde foram produzidas. Outro desafio com o qual me deparei foi a definição de critérios: como definir as palavras ou expressões que seriam empregadas na busca? E qual busca fazer – a “simples” ou a “avançada”? Caso optasse pela segunda, em quais campos as palavras deveriam ser pesquisadas: no título, no resumo ou no assunto? Essas e outras

questões foram essenciais para definir o percurso da pesquisa, cujos resultados dependeriam diretamente da análise das informações obtidas.

Considero oportuno destacar que, ao demandar visita a uma grande quantidade de bibliotecas, fossem elas governamentais ou não, pertencentes às universidades federais, estaduais ou ainda particulares, o presente estudo também permitiu conhecer o estado atual da organização e a disponibilização das produções científicas sobre esse tema no meio digital, no país. Sobre esse aspecto, cabe mencionar que, dentre as 54 instituições verificadas<sup>13</sup>, 11 apresentaram problemas relacionados ao acesso, impedindo consulta ao acervo para verificar se nele havia produções relacionadas ao assunto da presente pesquisa. No que tange às demais, foi possível observar que há universidades que permitem o acesso ao acervo, mas ainda não disponibilizam sua versão integral em meio digital ou ainda que existem instituições que contam com o serviço de Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, mas possuem um acervo relativamente pequeno, contando com algumas das produções publicadas nos últimos três ou quatro anos<sup>14</sup>, considerando ser facultativo ao pesquisador disponibilizar seu trabalho nos meios digitais. Foi se tornando cada vez mais clara a necessidade de que as instituições, que ainda não contam com tal serviço, se organizem para oferecê-lo de maneira melhor e mais sistematizada, aumentando a comunicação entre as instituições, departamentos ou seções responsáveis pela disponibilização das pesquisas ao grande público. Tudo isso pode ajudar, em muito, o avanço da construção do conhecimento científico, tornando-o efetivamente acessível.

O processo de levantamento das produções durou aproximadamente um mês, sendo principiado em meados do mês de abril e concluído na metade do mês seguinte. Tal fato deve-se à preocupação da própria pesquisadora em garantir iguais condições de busca para cada biblioteca averiguada. Com isso, quero dizer que, ao

---

<sup>13</sup> Este total corresponde às instituições que ofereciam curso de Pós Graduação *Stricto Sensu* nas áreas de Educação e/ ou Psicologia.

<sup>14</sup> Apenas a partir de março de 2006, tornou-se obrigatória a disponibilização dos arquivos digitais de teses e dissertações pelos programas de mestrado e doutorado reconhecidos pela CAPES, como é elucidado por meio da Portaria nº 13, de 15 de fevereiro de 2006, que institui a divulgação digital de teses e dissertações produzidas pelos programas de mestrado e doutorado reconhecidos, publicada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.ndc.uff.br/portaldereferencia/noticias.asp?cod=774>. Acesso em: 03 jun. 2008.

me deparar com os distintos sistemas de organização das bibliotecas, procurei assegurar as condições de acesso ao maior número de estudos que se enquadrassem nos critérios estabelecidos. Para tanto, em alguns momentos, foi necessário verificar se aqueles anteriormente estabelecidos na busca de um dado sistema, serviam também em outro. Ora, isso demandou, ocasionalmente, mudanças e, ainda, a tomada de novas decisões. Voltei, assim, a buscar as produções em instituições já averiguadas para que as condições determinadas pelas novas regras fossem cumpridas em todas. Diante desses aspectos, é possível constatar que a pesquisa teórica implica também avanços e retrocessos. Com isso, quero dizer que o pesquisador, também nesse tipo de investigação, é constantemente surpreendido, cabendo-lhe tomar novas decisões a todo momento.

Ainda no que tange às dificuldades vivenciadas nesse processo, torna-se necessário esclarecer ao leitor que, ao pretender averiguar como pesquisadores brasileiros têm estudado o fenômeno da resiliência, sobretudo em Educação e Psicologia da Educação, foi uma tarefa árdua e complexa encontrar as pesquisas produzidas nessas áreas do conhecimento. Quando a pesquisa tinha como área do conhecimento a Educação, a intencionalidade educativa estava presente, cabendo apenas verificar se o construto da resiliência era ou não abordado. Em contrapartida, transitar pela área da Psicologia foi uma tarefa menos tranqüila. Isso se justifica à luz de que nem sempre a pesquisa encontrada atendia ao critério da intencionalidade educativa, o que, a meu ver, deve-se não apenas à ampla gama de subáreas do conhecimento como também ao fato de grande parte delas não terem como objetivo estudar processos que envolvam a relação ensino-aprendizagem. Sendo assim, foram consideradas, nessa área de conhecimento, apenas as produções das seguintes subáreas: Psicologia da Educação; Psicologia Educacional; Psicologia Escolar; Psicologia do Desenvolvimento Humano, Desenvolvimento Social e da Personalidade ou, ainda, aquelas que estivessem relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, assegurando, dessa forma, a presença do critério de intencionalidade educativa. Entretanto, cabe reiterar que, mesmo que as pesquisas atendessem a esse critério, nem sempre a intencionalidade educativa consistia no principal objetivo do pesquisador. Sendo assim, desde que ela estivesse presente, mesmo que com menor peso, a produção seria incluída na pesquisa. Se essa ressalva não fosse adotada, o presente estudo contaria com um número muito

---

restrito de produções. As descrições feitas a seguir buscam fornecer ao leitor mais elementos para compreender este processo.

No entanto, antes de dar início à busca das produções que fariam parte do estudo, procurei certificar-me de que as instituições cujas bibliotecas seriam visitadas ofereciam cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* nas áreas de Educação e Psicologia. Com isso, foi possível realizar uma primeira seleção das instituições, visitando apenas aquelas que garantiriam a produção de teses e dissertações nas áreas do conhecimento selecionadas pelo presente estudo. O resultado foi organizado nos quadros 2 e 3, contemplando, o primeiro, as instituições das regiões centro-oeste, nordeste e norte e, o segundo, as instituições das regiões sul e sudeste.

**Quadro 2:** Verificação das instituições que oferecem cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* nas áreas de Educação e/ou Psicologia, nas regiões centro-oeste, nordeste e norte do Brasil

Região	Estado	Instituição	sigla	Oferece curso de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>		Oferece curso de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em outras áreas do conhecimento	Não oferece curso de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>
				Educação	Psicologia		
CO	MS	Univ. Católica Dom Bosco	UCDB	x	x		
		Univ. Fed. do Mato Grosso do Sul	UFMS	x			
		Universidade do Est. do Mato Grosso do Sul	UEMS				x
		Centro Univ. da Grande Dourados	UNIGRAN				x
	MT	Univ. do Estado do Mato Grosso	UNEMAT			x	
		Univ. Fed. do Mato Grosso	UFMT	x			
	DF	União Ed. de Brasília	UNEB				x
		Inst. de Ed. Sup. de Brasília	IESB				x
		Univ. Católica de Brasília	UCB	x	x		
	GO	Univ. de Brasília	UNB	x	x		
		Univ. Est. de Goiás	UEG			x	
		Univ. Fed. de Goiás	UFG	x			
Univ. Católica de Goiás		UCG	x	x			
NE	RN	Univ. Fed. do Rio Grande do Norte	UFRN	x	x		
		Univ. do Est. do Rio Grande do Norte	UERN			x	
	BA	Univ. Est. do Sudoeste da Bahia	UESB <sup>2</sup>			x	
		Univ. Fed. da Bahia	UFBA	x	x		
		Univ. Católica de Salvador	UCSal			x	
	CE	Univ. Est. do Ceará	UECE	x			
		Univ. Fed. do Ceará	UFC	x	x		
	MA	Univ. do Est. do Maranhão	UEMA			x	
		Univ. Fed. do Maranhão	UFMA	x			
	PI	Univ. Fed. do Piauí	UFPI	x			
	SE	Univ. Fed. de Sergipe	UFS	x	x		
	PB	Univ. Est. da Paraíba	UEPB <sup>1</sup>	x			
	PE	Univ. do Est. de Pernambuco	UPE			x	
		Univ. Fed. de Pernambuco	UFPE	x	x		
AL	Univ. Fed. de Alagoas	UFAL	x				
N	AM	Universidade Federal do Amazonas	UFAM	x			
		Univ. do Amazonas	UA*				
		Univ. do Est. do Amazonas	UEA			x	
	AC	Univ. Fed. do Acre	UFAC	x			
		Univ. Fed. do Pará	UFPA	x	x		
	PA	Universidade do Estado do Pará	UEPA	x			
		Univ. da Amazônia	UNAMA				x
	TO	Univ. Fed. de Tocantins	UFT			x	
	RO	Fund. Univ. Fed. de Rondônia	UNIR			x	
	RR	Univ. Fed. de Roraima	UFRR <sup>2</sup>			x	
		Univ. Est. de Roraima	UERR			x	
AP	Univ. Fed. do Amapá	UNIFAP <sup>2</sup>			x		
	Univ. do Est. do Amapá	UEAP*					

\* - Em função de problemas no site, não foi possível verificar se a instituição oferece ou não Cursos de Pós- Graduação *Stricto Sensu*1 - Universidade que oferece Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação em parceria com a UERJ2 - Instituições que oferecem cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* próprios, mas em Educação apenas interinstitucionalmente.

---

Tanto nesse quadro, quanto no seguinte, foram destacadas com a cor amarela as instituições que oferecem cursos de Pós-Graduação nas áreas de Educação e/ou Psicologia. Dessa maneira, fica evidente que, diferentemente das regiões centro-oeste, norte e nordeste, são as regiões sul e sudeste que concentram a ampla maioria das bibliotecas visitadas, na medida em que suas instituições garantem a pesquisa nas áreas de Psicologia e Educação. Vale salientar que as instituições, situadas na coluna que indica ausência de oferta de cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, podem oferecer cursos de especialização ou *Lato Sensu* e, também, podem estar envolvidas com pesquisas por meio de projetos, caso da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Com isso, ela não pode fazer parte da pesquisa, uma vez que tais atividades não resultam nem em teses, nem em dissertações.

Considero oportuno destacar também que as instituições que ofereciam cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* nas áreas de Educação e/ou Psicologia de forma interinstitucional não foram consideradas, tendo em vista que a responsabilidade do curso e das produções decorrentes dele é da instituição que oferece o curso. Cabe ainda esclarecer que, em função do não conhecimento da oferta dos cursos em questão pelas universidades do Amazonas (UA) e pelas do Estado do Amapá (UEAP), em função de problemas no site, elas, diferentemente das demais que não oferecem tais cursos ou o fazem em outras áreas do conhecimento, não serão excluídas das tabelas a seguir que apresentam as instituições que tiveram as bibliotecas visitadas.

**Quadro 3:** Verificação das instituições que oferecem cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* nas áreas de Educação e/ou Psicologia, nas regiões sul e sudeste do Brasil

Região	Estado	Instituição	sigla	Oferece curso de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>		Oferece curso de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em outras áreas do conhecimento	Não oferece curso de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>
				Educação	Psicologia		
S	RS	Univ. Fed. do Rio Grande do Sul	UFRGS	x	x		
		Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUC-RS	x	x		
		Univ. Fed. de Santa Maria	UFSM	x			
		Univ. do Vale do Rio Sinos	Unisinos	x	x		
		Univ. Fed. de Pelotas	UFPeI	x			
		Univ. Reg. do Noroeste do Est. do Rio Grande do Sul	UNIJUÍ	x			
		Fund. Univ. Fed. do Rio Grande	FURG	x			
	Univ. Est. do Rio Grande do Sul	UERGS				x	
	SC	Univ. do Est. de Santa Catarina	UDESC	x			
		Univ. Fed. de Santa Catarina	UFSC	x	x		
	PR	Univ. Fed. do Paraná	UFPR	x			
		Univ. Est. de Londrina	UEL	x			
		Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUC-PR	x			
		Univ. Est. do Oeste do Paraná	Unioeste	x			
Univ. Est. de Maringá		UEM	x	x			
Univ. Est. de Ponta Grossa	UEPG	x					
SE	SP	Univ. Fed. de São Carlos	UFSCar	x	x		
		Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC-SP	x	x		
		Univ. de São Paulo	USP	x	x		
		Univ. Est. de Campinas	UNICAMP <sup>1</sup>	x			
		Univ. Est. Paulista "Julio de Mesquita Filho"	UNESP	x	x		
		Pontifícia Universidade Católica de Campinas	PUC - Campinas	x	x		
		Univ. de Franca	UNIFRAN			x	
	RJ	Univ. Estácio de Sá		x	x		
		Univ. Fed. Fluminense	UFF	x	x		
		Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC-RJ	x	x		
		Univ. Est. do Rio de Janeiro	UERJ	x	x		
		Univ. Fed. do Rio de Janeiro	UFRJ	x	x		
	MG	Univ. Fed. de Uberlândia	UFU	x	x		
		Univ. Fed. de Viçosa	UFV			x	
		Univ. Fed. de Lavras	UFLA			x	
		Univ. Fed. de Ouro Preto	UFOP	x			
		Univ. Fed. de Minas Gerais	UFMG	x	x		
	ES	Univ. Fed. de Juiz de Fora	UFJF	x			
Univ. Fed. do Espírito Santo		UFES	x	x			

<sup>1</sup>- Instituição que oferece a possibilidade de estudos em Psicologia Educacional - como uma sub-área da Educação

No caso da pesquisa avançada feita na UFRGS houve a possibilidade de situar as palavras ou expressões em um campo que incluía opção de busca em “TODOS OS CAMPOS” (incluindo título, autor, assunto, orientador e ano). Também nas instituições: UDESC, UFF, UFSCar, UFU, UCB, UNB, UFMA, Unioeste, UFPel, Unisinos, PUC-PR, PUC – Campinas, PUC-RS, UCG, UFRN, UFPA, UFOP, UFMS, UFJF, UFES, UFC, UFBA, UERJ, UFRJ, UFAL, UFSC, UEPG houve a possibilidade de realizar a busca das expressões determinadas em “TODOS OS CAMPOS” (contemplando autor, título, contribuidor, assunto e resumo).

Já na Universidade Católica Dom Bosco, a pesquisa avançada não contava com tal possibilidade, solicitando ao pesquisador a seleção das expressões a serem procuradas nos campos: palavras, autor, título, resumo, idioma, data, palavra-chave, título do periódico, ISSN, Editora, área do CNPq. Dentre essas opções, a primeira foi a selecionada, sendo os vocábulos ou expressões localizados no campo “palavras”. De maneira semelhante, a busca realizada nas Universidades Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Federal de Goiás e Federal de Minas Gerais também solicitava que a expressão fosse situada em campos específicos. No caso da primeira instituição, entre as opções: autor, título, assunto, livre, data da publicação. Já na segunda e terceira: palavra-chave, título, autor, assunto, resumo, série, patrocinador, identificador. Diante das alternativas, optei pela menos restrita – “assunto”.

As buscas na Universidade Estadual de Londrina, na Universidade Estadual de Campinas e na Universidade de São Paulo também envolveram certas particularidades. Se nas duas primeiras as expressões empregadas tiveram que ser posicionadas em um único campo, fazendo-se necessária a utilização do conector *AND*, na terceira instituição, a localização das produções foi feita, ao contrário das anteriores, por meio da “busca simples”, também com o conector *AND*, pois na avançada, o sistema demandava que se situassem expressões de busca em um dos campos oferecidos: “título”, “autor” ou “resumo”. Entretanto, antes de tomar a decisão acerca de como coletar os dados nessa instituição, tentei localizar tais produções via “busca avançada”, situando as expressões no campo “resumo”. Nenhuma pesquisa foi encontrada.

Quando o sistema de busca disponibilizado era o PERGAMUM - caso da Universidade Federal de Pernambuco, da Universidade Federal de Sergipe, da Universidade Federal do Amazonas ou da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - optei pela pesquisa rápida, que oferecia as seguintes alternativas: a) todas as bibliotecas; b) todas as palavras; c) formato completo. Na verdade, o sistema não realizava, simultaneamente, a busca com apenas esses tipos de materiais, mas considerava outros que fugiam dos critérios selecionados para a presente pesquisa.

Em relação à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, houve também uma particularidade na busca das produções disponíveis na biblioteca digital. A despeito do sistema oferecido pela instituição em muito se assemelhar ao de outras (TEDE), não havia a opção “busca avançada”. Sendo assim, ao digitar expressões como “educação” *AND* “resiliência”, o sistema não sinalizava qualquer produção. Por outro lado, as palavras “resiliência” *AND* “relação professor aluno” indicaram a presença de 1040 produções. Na busca individual das primeiras palavras, foram obtidos aproximadamente 1150 estudos para a palavra “educação” e 14 para “resiliência”. Estas buscas, somadas às demais realizadas com as outras expressões, levaram-me a perceber que o sistema estava apresentando pesquisas que tivessem apenas uma das palavras averiguadas e não a presença das duas, como era de se esperar com a utilização do conector *AND*. Tal fato demandou que eu tomasse outra decisão: optar por realizar a busca com a palavra “resiliência” e, em função do resultado apresentado, selecionar aquelas que atendessem aos critérios previamente estabelecidos. Com isso, os dados aí obtidos não foram situados nas tabelas, considerando que esse procedimento foi distinto do adotado nas demais instituições. Entretanto, para conhecimento do leitor, foi possível localizar 11 produções da área de Psicologia Clínica, 1 na de Psicossomática e Psicologia Hospitalar, 1 na de Ciências da Religião e 1 defendida fora do período alvo, que era de 2002 a 2007. Dessa forma, nenhuma delas foi considerada no presente estudo.

No caso da Universidade Federal do Mato Grosso, observei que não havia um sistema próprio de busca, que organizasse as produções dessa instituição que estavam disponíveis em meio digital. Entretanto, um “catálogo *on-line*” - que tinha como base de funcionamento o sistema da Biblioteca Virtual em Saúde e como uma

das fontes de informação os arquivos de pesquisas da instituição – podia ser consultado. Foi por meio desse catálogo que foi feita a consulta nessa instituição. Ainda em relação ao processo de busca, é preciso salientar que em algumas universidades não foi possível o acesso ao acervo digital. Nessas situações, o contato com a biblioteca foi estabelecido por *e-mail*, solicitando auxílio. A Universidade Estadual do Ceará (UECE), a Universidade do Estado do Pará (UEPA), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal do Acre (UFAC), a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e a Universidade Estadual de Maringá (UEM) são exemplos de instituições de ensino superior consultadas por meio desse procedimento. No entanto, apenas as três últimas responderam ao contato, esclarecendo que as bibliotecas digitais estavam indisponíveis naquele momento devido a problemas técnicos ou se encontravam em processo de implantação. A Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP) também fugiu à norma, informando pelo site que a biblioteca digital de teses e dissertações ainda não oferecia acesso aos textos na íntegra, comprometendo-se apenas em localizar o documento impresso em uma de suas bibliotecas (14. abr. 2008). No que tange à Universidade Federal do Paraná (UFPR), problemas no site dificultaram o acesso à Biblioteca de Educação. Assim, diante de cada tentativa, vinha a informação de que havia “Problemas na página da WEB”. Esse fato levou-me a enviar um *e-mail* à instituição, que não deu qualquer retorno. Em relação à Universidade Estácio de Sá, a possibilidade de consultar o acervo *on-line* existia, mas as produções ainda não estavam disponibilizadas em meio digital.

Cabe ainda salientar que, no caso da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, foi realizada a consulta ao acervo onde foi possível localizar uma produção que atendia aos critérios da presente pesquisa. Como o arquivo não estava disponível no meio digital, estabeleci contato com a pesquisadora responsável que o enviou prontamente.

Para cada expressão de busca, seis no total, foi organizada uma tabela, contendo, nas linhas, as instituições onde a pesquisa foi feita e, nas colunas, as seguintes informações: “instituição”, “quantidade de produções”, “produções cuja área de conhecimento é a Educação, Psicologia da Educação e semelhantes e que tratam de resiliência”, “produções cuja área de conhecimento é a Educação,

Psicologia da Educação e semelhantes, mas que não tratam de resiliência”, “produções de outras áreas do conhecimento”, “produções que tratam de resiliência, mas foram defendidas fora do período de 2002-2007” e “produções na área de resiliência, já contabilizadas em outras buscas”.

Nas duas primeiras colunas foram situadas tanto a instituição onde foi feita a pesquisa, quanto a quantidade de produções com determinada expressão nela localizada ou encontrada em banco de dados com pesquisas produzidas em âmbito nacional ou internacional (Capes, IBICT, Nuteses, Biblioteca Virtual de Saúde, dentre outros). Para ilustrar essa situação, na Tabela 1 foram organizadas as produções que resultaram da busca “*Resiliência e educação*”. Assim, se tomarmos como exemplo a UNICAMP, é possível identificar um total de 47 pesquisas. A partir desse total, cada estudo foi submetido à verificação quanto à área e subárea de conhecimento, ao objetivo, objeto(s) de estudo e ano em que a produção foi defendida, pude assim decidir quais delas tomariam parte no presente estudo.

Nesse processo, as pesquisas consideradas nas colunas “**produções cuja área de conhecimento é a Educação, Psicologia da Educação e semelhantes, que tratam de resiliência**” envolvem os estudos cujas principais subáreas do conhecimento eram Educação Especial, Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento Humano e Ensino-Aprendizagem. O foco das pesquisas estava relacionado ao objeto de estudo da presente pesquisa, contemplando, portanto os itens a que se pretendia investigar. Em contrapartida, na coluna “**produções cuja área de conhecimento é a Educação, Psicologia da Educação e semelhantes, mas que não tratam de resiliência**” estão indicadas as produções nessas mesmas subáreas de conhecimento, mas que não poderiam contribuir para a presente discussão, tendo em vista que a articulação entre resiliência e educação não fora nelas contempladas. Alguns exemplos de pesquisas que situadas nessa coluna tinham como área do conhecimento a Educação, mas, em contrapartida, pouco discutiam o fenômeno da resiliência, que não raro era citado apenas uma vez, de passagem.

As pesquisas organizadas nas colunas “**produções de outras áreas do conhecimento**” vinham de outras áreas e subáreas do conhecimento: Engenharia,

Recursos Florestais, Ciências Florestais, Geotecnia, Geologia, Ecologia, Desenvolvimento Sustentável, Ciências Agrárias (Solos e nutrição de plantas), Agronomia, Gerontologia, Biologia, Geociências, Odontologia, Economia, Política Social, Ciências da Saúde – Saúde e Gestão do Trabalho ou Saúde da Mulher e da Criança, Enfermagem, Saúde Coletiva, Serviço Social, Teologia, Ciências da Religião, Teoria Literária, Ecologia Aplicada (ou Ecologia dos Sistemas), Medicina, Educação Física, Ciências do Movimento Humano, Ciências Ambientais e da Saúde. Foram também contempladas nessa coluna as produções da área de Psicologia, cujas subáreas de conhecimento se diferenciavam das referentes à Psicologia da Educação/ Educacional/ Escolar, Desenvolvimento Social e da Personalidade e Psicologia do Desenvolvimento Humano.

Vale a pena esclarecer que, quando a produção tinha como área de conhecimento a Psicologia, mas não apresentava qualquer indício sobre a subárea do conhecimento em que se encontrava incluída, como por exemplo, a especificação do departamento da universidade em que foi produzida, adotei como critério a linha de pesquisa do orientador. Para exemplificar essa situação, destaco duas produções do programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília, sob orientação da Profa. Dra. Maria Alexia Ribeiro, que investiga sistemas conjugais e familiares. Nos exemplos, os estudos abordavam o conceito de resiliência, mas não estavam relacionadas à Educação, ao Desenvolvimento ou à Aprendizagem. Um discutia os processos de resiliência familiar em um caso em que um dos membros apresentava paraplegia<sup>15</sup>; já o outro incidia sobre a sexualidade de um casal em que cuidados paliativos, envolvidos no tratamento do câncer<sup>16</sup>, se faziam presentes. Ambas as pesquisas resultaram da busca “Resiliência e Psicologia da Educação”, cujo foco estava nos processos de resiliência apresentados por personagens que vivem ou viveram tais situações adversas, mas sem que qualquer intenção educativa se encontrasse presente. Sendo assim, o leitor poderia questionar: porque tais produções surgem como resultado da busca? Ora, porque a expressão “Psicologia da Educação” aparecia em um título citado na bibliografia!

---

<sup>15</sup> VASCONCELOS, Ana Cristina G. D. *O Ciclo de vida em família com um membro portador de paraplegia: um estudo sobre resiliência familiar*. 2006. 202p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília - Distrito Federal.

<sup>16</sup> SILVA, Rosenilda M. da. *A sexualidade do casal em situação de cuidados paliativos oncológicos*. 2007. 196p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília - Distrito Federal.

Quando, além do termo anterior, aparecia a palavra “Educação”, foi possível notar que isso se devia ao fato desse termo ter sido citado nas descrições das histórias de vida dos sujeitos quando o recurso metodológico era o estudo de caso ou, quando a revisão de literatura indicava eventos científicos ou estudos relacionados à *Educação Sexual*. Sendo assim, vale ressaltar que as pesquisas correspondentes a tais situações foram contempladas na coluna “produções de outras áreas do conhecimento”, uma vez que careciam de intencionalidade educativa.

Na coluna cujo título é “**produções que tratam de resiliência, mas foram defendidas fora do período de 2002-2007**” estão indicadas as pesquisas que atendiam grande parte dos critérios estabelecidos pelo presente estudo, exceto o da data de defesa, que deveria ser entre 2002 e 2007. Sendo assim, produções cujas defesas ocorreram antes ou depois desse prazo não foram consideradas. Já os estudos que foram contemplados na coluna “**produções na área de resiliência, já contabilizadas em outras buscas**” dizem respeito às pesquisas que apresentavam todas as características para serem consideradas no presente estudo, mas que já tinham sido incluídas em tabelas anteriores.

Em alguns momentos, o leitor deparar-se-á com o fato de que certas tabelas, a despeito de apresentarem produções realizadas em universidade, não foram consideradas na atual pesquisa. Tratam-se de produções repetidas, defendidas fora do prazo determinado nesse estudo ou, ainda, pertencerem a outras áreas de conhecimento.

Tabela 1: Produções a partir da busca com as palavras Resiliência e Educação

	Instituição	quantidade de produções	Produções cuja área de conhecimento é a Educação, Psicologia da Educação e semelhantes, que tratam de resiliência	Produções cuja área de conhecimento é a Educação, Psicologia da Educação e semelhantes, mas que não tratam de resiliência	Produções de outras áreas do conhecimento	Produções que tratam de resiliência, mas foram defendidas fora do período de 2002-2007	Produções na área de resiliência, já contabilizadas em outras buscas	Total*
		(A)= (B)+(C)+(D)+(E)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	T= (B)-(F)
sites organizadores de pesquisas produzidas em território nacional ou internacional	banco de Teses - CAPES	23	11		7	5	0	11
	Biblioteca digital de teses e dissertações - IBICT	7	2		3	2	2	0
	Biblioteca Virtual de Saúde (Index Psi - teses)	0						0
	NUTESES	0						0
	Biblioteca Virtual de Educação	0						0
Bibliotecas Digitais de Universidades Estaduais, Federais e particulares	UFRGS	1	1				1	0
	UNICAMP	47	1	3	42	1	0	1
	UCDB	3			2	1		0
	UDESC	0						0
	UFF	0						0
	UFSCAR	1				1		0
	UFU	0						0
	UCB	0						0
	PUC-SP <sup>2</sup>							
	PUC-RJ	0						0
	USP	3			3			0
	UFAC <sup>1</sup>							
	UNB	0						0
	UFMA	0						0
	UEM <sup>1</sup>	0						0
	UEPB <sup>1</sup>							
	UNESP <sup>1</sup>							
	UERJ	0						0
	UFSC	8				6	2	0
	UFBA	0						0
	UFC	0						0
	UFES	1	1					1
	UFJF	0						0
	UFMS	0						0
	UFMG	0						0
	UFOP	0						0
	UFPA	0						0
	UFPR <sup>1</sup>							
	UFPE	0						0
	UFRJ	0						0
	UFRN	1	1					1
	UFSM <sup>1</sup>							
	UEL	5				5		0
	UCG	1				1		0
	PUC-RS	2	2					0
	PUC - Campinas	0						0
	PUC- PR	0						0
	UFPeI	0						0
	Unioeste	0						0
	UFAL	0						0
	Unisinos	0						0
	UNIJUI	1	1					1
	UEPG	2	1				1	1
UFAM	0						0	
FURG	1	1					0	
Univ. Estácio de Sá <sup>1</sup>								
UFMT	0						0	
UFG	0						0	
UECE <sup>1</sup>								
UFPI	0						0	
UFS	0						0	
UEPA <sup>1</sup>								
UA <sup>3</sup>								
UEAP <sup>3</sup>								
<b>TOTAL</b>								<b>15</b>

\* Esse total se refere às produções que serão consideradas na pesquisa

<sup>1</sup> - Instituições em que não foi possível o acesso às produções por meio digital, pois não contavam com tal serviço ou estava em manutenção, ou ainda, em período de instalação<sup>2</sup> - Processo de busca diferenciado - esclarecimentos nos resultados<sup>3</sup> - Problemas no site da instituição

A busca de pesquisas na BDTD da UNICAMP apresentou um fato bastante curioso: um grande número de pesquisas que, apesar de produzidas na Faculdade de Educação, tinham como grande área de conhecimento a Gerontologia. Tal fato conduziu-me para uma investigação que me permitisse compreender o porquê dessa quantidade tão expressiva de pesquisas com essa área do conhecimento.

Ao visitar o site da instituição ou, até mesmo, ao solicitar informações aos funcionários, compreendi que, até o início deste ano<sup>17</sup>, a Faculdade de Educação oferecia a possibilidade de realizar os estudos de pós-graduação em Gerontologia ou Educação, cada uma trazendo suas áreas de concentração e linhas de pesquisa, ainda que compartilhassem alguns docentes. No entanto, o Programa de Pós-Graduação em Gerontologia oferecia apenas a pesquisa em nível de mestrado. Sendo assim, caso o pesquisador desejasse prosseguir no doutorado pesquisando o mesmo tema com o qual já se envolvera no nível anterior, não haveria qualquer problema, até mesmo porque o orientador poderia ser o mesmo. Entretanto, ao final da pesquisa, esse estudioso receberia o título de Doutor em Educação, o que em nada se distinguiria do pesquisador que optou pela Pós-Graduação em Educação.

Ao tomar conhecimento desse fato, pude entender com mais clareza o grande número de produções que abordavam temáticas tratadas pela Gerontologia, mas, concomitantemente, dei-me conta de que teria de verificar cuidadosamente as pesquisas apresentadas nas buscas a essa instituição, pois uma quantidade expressiva delas, a despeito de serem produzidas na Faculdade de Educação, não tinham como área de conhecimento a Educação, a Psicologia Educacional ou do Desenvolvimento e da Aprendizagem, não podendo ser consideradas para a presente pesquisa.

Para ilustrar essa situação, gostaria de relatar que, a despeito da busca “Resiliência e Educação” ter indicado 17 produções defendidas na Faculdade de Educação dessa instituição, 12 não foram consideradas, pois sua área de conhecimento era a Gerontologia. Foram também localizadas, nessa mesma busca, as seguintes pesquisas: uma defendida fora do prazo 2002-2007 e outras três

---

<sup>17</sup> De acordo com as informações oferecidas pela funcionária da Pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, o programa de pós-graduação em Gerontologia passou a ser oferecido na Faculdade de Ciências Médicas.

---

produções<sup>18</sup> que não puderam ser consideradas: o termo resiliência foi mencionado uma única vez ao longo de toda a investigação, sinalizando que, além do conceito não ser o foco das pesquisas, elas não traziam uma quantidade suficiente de informações para permitir uma análise sobre esse fenômeno. Assim, apenas uma pesquisa foi aqui considerada.

---

<sup>18</sup> BAZI, Gisele A. do Patrocínio. As dificuldades de aprendizagem na escrita e suas relações com traços de personalidade e emoções. 2003. 154 p. Tese (Doutoramento) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SALDANHA, Vera P. *Didática transpessoal: perspectivas inovadoras para uma educação integral*. 2006. 298 p. Tese (Doutoramento) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ZUZA, Elisabete G. *Isto não é uma pesquisa-ação: margeando o imprevisível*. 2003. 174 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Tabela 2: Produções a partir da busca com as palavras Resiliência e Psicologia da Educação

	Instituição	quantidade de produções	Produções cuja área de conhecimento é a Educação, Psicologia da Educação e semelhantes, que tratam de resiliência	Produções cuja área de conhecimento é a Educação, Psicologia da Educação e semelhantes, mas que não tratam de resiliência	Produções de outras áreas do conhecimento	Produções que tratam de resiliência, mas foram defendidas fora do período de 2002-2007	Produções na área de resiliência, já contabilizadas em outras buscas	Total*	
		(A)= (B)+(C)+(D)+(E)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	T= (B)-(F)	
sites organizadores de pesquisas produzidas em território nacional ou internacional	banco de Teses - CAPES	8	4		1	3	4	0	
	Biblioteca digital de teses e dissertações - IBICT	1				1		0	
	Biblioteca Virtual de Saúde (Index Psi - teses)	0						0	
	NUTESES	0						0	
	Biblioteca Virtual de Educação	0						0	
Bibliotecas Digitais de Universidades Estaduais, Federais e particulares	UFRGS	1	1				1	0	
	UNICAMP	24	1	3	19	1	1	0	
	UCDB	2			1	1		0	
	UDESC	0						0	
	UFF	0						0	
	UFSCAR	4			3	1		0	
	UFU	1			1			0	
	UCB	3			3			0	
	PUC-SP <sup>2</sup>								0
	PUC-RJ	0							0
	USP	0							0
	UFAC <sup>1</sup>								0
	UNB	12				12			0
	UFMA	0							0
	UEM <sup>1</sup>								0
	UEPB <sup>1</sup>								0
	UNESP <sup>1</sup>								0
	UERJ	0							0
	UFSC	7				5	2		0
	UFBA	0							0
	UFC	0							0
	UFES	1		1				1	0
	UFJF	0							0
	UFMS	0							0
	UFMG	0							0
	UFOP	0							0
	UFPA	0							0
	UFPR <sup>1</sup>								0
	UFPE	0							0
	UFRJ	0							0
	UFRN	1		1				1	0
	UFSP <sup>1</sup>								0
	UEL	3				3			0
	UCG	4				4			0
	PUC-RS	0							0
	PUC - Campinas	3				3			0
	PUC- PR	0							0
	UFPEl	0							0
	Unioeste	0							0
	UFAL	0							0
	Unisinos	0							0
	UNIJUI	0							0
	UEPG	2		1			1	1	0
	UFAM	0							0
	FURG	0							0
	Univ. Estácio de Sá <sup>1</sup>								0
	UFMT	0							0
UFG	0							0	
UECE <sup>1</sup>								0	
UFPI	0							0	
UFS	0							0	
UEPA <sup>1</sup>								0	
UA <sup>3</sup>								0	
UEAP <sup>3</sup>								0	
<b>TOTAL</b>								<b>0</b>	

\* Esse total se refere às produções que serão consideradas na pesquisa

<sup>1</sup> - Instituições em que não foi possível o acesso às produções por meio digital, pois não contavam com tal serviço ou estava em manutenção, ou ainda, em período de instalação<sup>2</sup> - Processo de busca diferenciado - esclarecimentos nos resultados<sup>3</sup> - Problemas no site da instituição

---

A busca com as palavras “Resiliência” e “Psicologia da Educação” apresentou, na BDTD da UNICAMP o mesmo resultado da busca anterior. Sendo assim, as três pesquisas sinalizadas na coluna “C” são as mesmas que já foram apontadas nos resultados da Tabela 1.

Tabela 3: Produções a partir da busca com as palavras Resiliência e Psicologia Escolar

	Instituição	quantidade de produções	Produções cuja área de conhecimento é a Educação, Psicologia da Educação e semelhantes, que tratam de resiliência	Produções cuja área de conhecimento é a Educação, Psicologia da Educação e semelhantes, mas que não tratam de resiliência	Produções de outras áreas do conhecimento	Produções que tratam de resiliência, mas foram defendidas fora do período de 2002-2007	Produções na área de resiliência, já contabilizadas em outras buscas	Total*
		(A)= (B)+(C)+(D)+(E)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	T= (B)-(F)
sites organizadores de pesquisas produzidas em território nacional ou internacional	banco de Teses - CAPES	6	2		2	2	1	1
	Biblioteca digital de teses e dissertações - IBICT	1				1		0
	Biblioteca Virtual de Saúde (Index Psi - teses)	0						0
	NUTESES	0						0
	Biblioteca Virtual de Educação	0						0
Bibliotecas Digitais de Universidades Estaduais, Federais e particulares	UFRGS	3	2			1	2	0
	UNICAMP	14	1	3	9	1	1	0
	UCDB	0						0
	UDESC	0						0
	UFF	0						0
	UFSCAR	1				1		0
	UFU	0						0
	UCB	3			3			0
	PUC-SP <sup>2</sup>							
	PUC-RJ	0						0
	USP	0						0
	UFAC <sup>3</sup>							
	UNB	3			3			0
	UFMA	0						0
	UEM <sup>1</sup>							
	UEPB <sup>1</sup>							
	UNESP <sup>1</sup>							
	UERJ	0						0
	UFSC	3				3		0
	UFBA	0						0
	UFC	0						0
	UFES	1		1				1
	UFJF	0						0
	UFMS	0						0
	UFMG	0						0
	UFOP	0						0
	UFPA	0						0
	UFPR <sup>1</sup>							
	UFPE	0						0
	UFRJ	0						0
	UFRN	0						0
	UFSC <sup>1</sup>							
	UEL	3				3		0
	UCG	0						0
	PUC-RS	0						0
	PUC - Campinas	3				3		0
	PUC- PR	0						0
	UFPeI	0						0
	Unioeste	0						0
	UFAL	0						0
	Unisinos	0						0
	UNIJUI	0						0
	UEPG	2		1			1	1
UFAM	0						0	
FURG	0						0	
Univ. Estácio de Sá <sup>1</sup>								
UFMT	0						0	
UFG	0						0	
UECE <sup>1</sup>								
UFPI	0						0	
UFS	0						0	
UEPA <sup>1</sup>								
UA <sup>3</sup>								
UEAP <sup>3</sup>								
<b>TOTAL</b>								<b>1</b>

\* Esse total se refere às produções que serão consideradas na pesquisa

<sup>1</sup> - Instituições em que não foi possível o acesso às produções por meio digital, pois não contavam com tal serviço ou estava em manutenção, ou ainda, em período de instalação<sup>2</sup> - Processo de busca diferenciado - esclarecimentos nos resultados<sup>3</sup> - Problemas no site da instituição

---

A tabela acima revela que a busca com as expressões “Resiliência” e “Psicologia Escolar” não trouxe resultados muito diferentes dos já observados nas duas tabelas anteriores, trazendo apenas uma nova produção para o presente estudo. Novamente, saliento ao leitor que os estudos indicados na coluna “C” eram os mesmos já encontrados em buscas anteriores.

Tabela 4: Produções a partir da busca com as palavras Resiliência e Psicologia Educacional

	Instituição	quantidade de produções	Produções cuja área de conhecimento é a Educação, Psicologia da Educação e semelhantes, que tratam de resiliência	Produções cuja área de conhecimento é a Educação, Psicologia da Educação e semelhantes, mas que não tratam de resiliência	Produções de outras áreas do conhecimento	Produções que tratam de resiliência, mas foram defendidas fora do período de 2002-2007	Produções na área de resiliência, já contabilizadas em outras buscas	Total*	
			(B)	(C)		(E)	(F)		
		(A)= (B)+(C)+(D)+(E)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	T= (B)-(F)	
sites organizadores de pesquisas produzidas em território nacional ou internacional	banco de Teses - CAPES	0						0	
	Biblioteca digital de teses e dissertações - IBICT	1				1		0	
	Biblioteca Virtual de Saúde (Index Psi - teses)	0						0	
	NUTESES	0						0	
	Biblioteca Virtual de Educação	0						0	
Bibliotecas Digitais de Universidades Estaduais, Federais e particulares	UFRGS	1	1				0	1	
	UNICAMP	20	1	2	16	1	1	0	
	UCDB	1				1		0	
	UDESC	0						0	
	UFF	0						0	
	UFSCAR	1				1		0	
	UFU	0						0	
	UCB	3			3			0	
	PUC-SP <sup>2</sup>								
	PUC-RJ	0							0
	USP	0							0
	UFAC <sup>1</sup>								
	UNB	3			3				0
	UFMA	0							0
	UEM <sup>1</sup>								
	UEPB <sup>1</sup>								
	UNESP <sup>1</sup>								
	UERJ	0							0
	UFSC	3				2	1		0
	UFBA	0							0
	UFC	0							0
	UFES	0							0
	UFJF	0							0
	UFMS	0							0
	UFMG	0							0
	UFOP	0							0
	UFPA	0							0
	UFPR <sup>1</sup>								
	UFPE	0							0
	UFRJ	0							0
	UFRN	0							0
	UFSM <sup>1</sup>								
	UEL	3				3			0
	UCG	0							0
	PUC-RS	0							0
	PUC - Campinas	3				3			0
	PUC- PR	0							0
	UFPEl	0							0
	Unioeste	0							0
	UFAL	0							0
	Unisinos	0							0
	UNIJUI	0							0
UEPG	0							0	
UFAM	0							0	
FURG	0							0	
Univ. Estácio de Sá <sup>1</sup>									
UFMT	0							0	
UFG	0							0	
UECE <sup>1</sup>									
UFPI	0							0	
UFS	0							0	
UEPA <sup>1</sup>									
UA <sup>3</sup>									
UEAP <sup>3</sup>									
<b>TOTAL</b>								<b>1</b>	

\* Esse total se refere às produções que serão consideradas na pesquisa

<sup>1</sup> - Instituições em que não foi possível o acesso às produções por meio digital, pois não contavam com tal serviço ou estava em manutenção, ou ainda, em período de instalação<sup>2</sup> - Processo de busca diferenciado - esclarecimentos nos resultados<sup>3</sup> - Problemas no site da instituição

---

Em relação à busca realizada na BDTD da UNICAMP, ocorreu processo semelhante ao das buscas anteriores. Assim, dentre as pesquisas produzidas na Faculdade de Educação, 10 tinham como grande área de concentração a Gerontologia, 1 foi defendida fora do prazo e 2 foram produzidas na área de Educação, mas pouco discutiam resiliência<sup>19</sup>. A única que atendeu aos critérios desse estudo tinha sido considerada em procuras anteriores.

---

<sup>19</sup> BAZI, Gisele A. do Patrocínio. As dificuldades de aprendizagem na escrita e suas relações com traços de personalidade e emoções. 2003. 154 p. Tese (Doutoramento) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SALDANHA, Vera P. *Didática transpessoal: perspectivas inovadoras para uma educação integral*. 2006. 298 p. Tese (Doutoramento) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Tabela 5: Produções a partir da busca com as palavras Resiliência e Relação Professor-aluno

	Instituição	quantidade de produções	Produções cuja área de conhecimento é a Educação, Psicologia da Educação e semelhantes, que tratam de resiliência	Produções cuja área de conhecimento é a Educação, Psicologia da Educação e semelhantes, mas que não tratam de resiliência	Produções de outras áreas do conhecimento	Produções que tratam de resiliência, mas foram defendidas fora do período de 2002-2007	Produções na área de resiliência, já contabilizadas em outras buscas	Total*	
		(A)= (B)+(C)+(D)+(E)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	T= (B)-(F)	
sites organizadores de pesquisas produzidas em território nacional ou internacional	banco de Teses - CAPES	4	4				3	1	
	Biblioteca digital de teses e dissertações - IBICT	0						0	
	Biblioteca Virtual de Saúde (Index Psi - teses)	0						0	
	NUTESES	0						0	
	Biblioteca Virtual de Educação	0						0	
Bibliotecas Digitais de Universidades Estaduais, Federais e particulares	EFRGS	0						0	
	UNICAMP	12	1	2	8	1	1	0	
	UCDB	0						0	
	UDESC	0						0	
	UFF	0						0	
	UFSCAR	2			1	1		0	
	UFU	1			1			0	
	UCB	1			1			0	
	PUC-SP <sup>2</sup>								
	PUC-RJ	0						0	
	USP	0						0	
	UFAC <sup>1</sup>								
	UNB	2				2		0	
	UFMA	0						0	
	UEM <sup>1</sup>								
	UEPB <sup>1</sup>								
	UNESP <sup>1</sup>								
	UERJ	0						0	
	UFSC	0						0	
	UFBA	0						0	
	UFC	0						0	
	UFES	0						0	
	UFJF	0						0	
	UFMS	0						0	
	UFMG	0						0	
	UFOP	0						0	
	UFPA	0						0	
	UFPR <sup>1</sup>								
	UFPE	0						0	
	UFRJ	0						0	
	UFRN	1		1				1	0
	UESM <sup>1</sup>								
	UEL	1				1			0
	UCG	2				2			0
	PUC-RS	0							0
	PUC - Campinas	1				1			0
	PUC- PR	0							0
	UFPEl	0							0
	Unioeste	0							0
	UFAL	0							0
	Unisinos	0							0
UNIJUI	0							0	
UEPG	1		1				1	0	
UFAM	0							0	
FURG	0							0	
Univ. Estácio de Sá <sup>1</sup>									
UFMT	0							0	
UFG	0							0	
UECE <sup>1</sup>									
UFPI	0							0	
UFS	0							0	
UEPA <sup>1</sup>									
UA <sup>3</sup>									
UEAP <sup>3</sup>									
<b>TOTAL</b>								<b>1</b>	

\* Esse total se refere às produções que serão consideradas na pesquisa

<sup>1</sup> - Instituições em que não foi possível o acesso às produções por meio digital, pois não contavam com tal serviço ou estava em manutenção, ou ainda, em período de instalação<sup>2</sup> - Processo de busca diferenciado - esclarecimentos nos resultados<sup>3</sup> - Problemas no site da instituição

A busca realizada na BDTD da UNICAMP trouxe resultados semelhantes aos já mencionados anteriormente. As pesquisas indicadas na coluna “C” em nada delas se diferenciam.

Tabela 6: Produções a partir da busca com as palavras Resiliência e Escola

	Instituição	quantidade de produções	Produções cuja área de conhecimento é a Educação, Psicologia da Educação e semelhantes, que tratam de resiliência	Produções cuja área de conhecimento é a Educação, Psicologia da Educação e semelhantes, mas que não tratam de resiliência	Produções de outras áreas do conhecimento	Produções que tratam de resiliência, mas foram defendidas fora do período de 2002-2007	Produções na área de resiliência, já contabilizadas em outras buscas	Total*
		(A)= (B)+(C)+(D)+(E)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	T= (B)-(F)
sites organizadores de pesquisas produzidas em território nacional ou internacional	banco de Teses - CAPES	30	12		11	7	9	3
	Biblioteca digital de teses e dissertações - IBICT	0						0
	Biblioteca Virtual de Saúde (Index Psi - teses)	0						0
	NUTESES	0						0
Bibliotecas Digitais de Universidades Estaduais, Federais e particulares	Biblioteca Virtual de Educação	0						0
	UFRGS	23	3		19	1	2	1
	UNICAMP	48	1	3	43	1	1	0
	UCDB	0						0
	UDESC	0						0
	UFF	0						0
	UFSCAR	1				1		0
	UFU	0						0
	UCB	1			1			0
	PUC-SP <sup>2</sup>							
	PUC-RJ	0						0
	USP	28			28			0
	UFAC <sup>1</sup>							
	UNB	0						0
	UFMA	0						0
	UEM <sup>1</sup>							
	UEPB <sup>1</sup>							
	UNESP <sup>1</sup>							
	UERJ	0						0
	UFSC	1			1			0
	UFBA	0						0
	UFC	0						0
	UFES	0						0
	UFJF	0						0
	UFMS	0						0
	UFMG	0						0
	UFOP	0						0
	UFPA	0						0
	UFPR <sup>1</sup>							
	UFPE	0						0
	UFRJ	3			1		2	0
	UFRN	1		1				1
	UFESM <sup>1</sup>							
	UEL	4			4			0
	UCG	0						0
	PUC-RS	0						0
	PUC - Campinas	0						0
	PUC- PR	0						0
	UFPeI	0						0
	Unioeste	0						0
UFAL	0						0	
Unisinos	0						0	
UNIJUI	0						0	
UEPG	2		1			1	1	
UFAM	1				1		0	
FURG	0						0	
Univ. Estácio de Sá <sup>1</sup>								
UFMT	0						0	
UFG	0						0	
UECE <sup>1</sup>								
UFPI	0						0	
UFS	0						0	
UEPA <sup>1</sup>								
UA <sup>3</sup>								
UEAP <sup>3</sup>								
<b>TOTAL</b>								<b>4</b>

\* Este total se refere às produções que serão consideradas na pesquisa

<sup>1</sup> - Instituições em que não foi possível o acesso às produções por meio digital, pois não contavam com tal serviço ou estava em manutenção, ou ainda, em período de instalação<sup>2</sup> - Processo de busca diferenciado - esclarecimentos nos resultados<sup>3</sup> - Problemas no site da instituição

---

A tabela 6 revela a segunda busca mais expressiva, adicionando 4 produções ao corpo de pesquisas a serem analisadas nesse estudo. Em relação ao estudo realizado na BDTD da UNICAMP, os resultados são semelhantes no que diz respeito às produções que atendem aos critérios do presente estudo e àquelas que não foram consideradas por pouco contribuírem para a discussão sobre resiliência. As seis buscas realizadas, cujos resultados já foram apresentados nas tabelas anteriores, conduziram-me à elaboração dos quadros 4 e 5, a seguir. Enquanto o primeiro reúne as produções que obedeceram a todos os critérios aqui estabelecidos, estavam disponíveis em meio digital ou foram disponibilizadas pelos autores mediante contato feito pela pesquisadora, o segundo quadro organiza as produções que, atendendo aos critérios estabelecidos, não se apresentavam no formato digital ou, ainda, não foram disponibilizadas mediante solicitação. É válido esclarecer que as subáreas do conhecimento apresentadas nessa última tabela estão de acordo com a classificação proposta pela Capes<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> A classificação proposta pela Capes foi consultada no site: [www.capes.gov.br/avaliacao/tabelasareaconhecimento.html](http://www.capes.gov.br/avaliacao/tabelasareaconhecimento.html), em 10. jun. 2008.

**Quadro 4:** Pesquisas selecionadas para o estudo, que foram disponibilizadas

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Área do conhecimento/ Subárea do conhecimento</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Nível</b>
<b>Resiliência e Educação BANCO DE TESES DA CAPES</b>	Contribuições da escola para a prevenção ao abuso de drogas	Ângela Kunzler Moreira	Educação/ Ensino-aprendizagem	PUC-RS	2002	M
	Coesão e hierarquia em famílias com história de abuso físico	Clarissa De Antoni	Psicologia/ Psicologia do Desenvolvimento Humano	UFRGS	2005	D
	Educar para a vida: uma pedagogia da resiliência na escola	Gilson de Medeiros Bezerra	Educação/ Educação de adulto	UFRN	2005	M
	Um estudo sobre a saúde de adolescentes em situação de rua: o ponto de vista de adolescentes, profissionais de saúde e educadores	Normanda de Araújo Morais	Psicologia/ Psicologia do Desenvolvimento Humano	UFRGS	2005	M
	Educador social: proposta de formação e descrição do perfil psicológico	Sueli Maria Pessagno Caro	Psicologia/ Desenvolvimento Social e da Personalidade	PUC Campinas	2003	D
	O processo de construção dos vínculos afetivos e de resiliência em crianças abrigadas: um aspecto de educação não formal	Vilmara Sabim Dechandt	Educação/ Tópicos Específicos de Educação	UEPG	2006	M
<b>Resiliência e Escola BANCO DE TESES DA CAPES</b>	Comportamento Agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Psicologia/ Psicologia do Desenvolvimento Humano	UFRGS	2005	D
	Rede de Apoio Social e Representação Mental das Relações de Apego de Meninas Vítimas de Violência Doméstica	Lísia Ramos Mayer	Psicologia/ Psicologia do Desenvolvimento Humano	UFRGS	2002	D
<b>Resiliência e Psicologia Educacional - BDTD/ UFRGS</b>	Representação do self em pré-adolescentes em situação de risco: método de autofotografia	Fabiana Borowsky	Psicologia/ Psicologia do Desenvolvimento Humano	UFRGS	2002	M
<b>Resiliência e Escola BDTD/ UFRGS</b>	Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade	Michele Poletto	Psicologia/ Psicologia do Desenvolvimento Humano	UFRGS	2007	M
<b>Resiliência e Educação BDTD - UNICAMP</b>	Vivências e experiências que nos afetam : um diálogo com crianças trabalhadoras que insistem em estudar	Margareth Martins de Araujo	Educação/ Educação em Periferias Urbanas	UNICAMP	2005	D
<b>Resiliência e Educação BDTD/ PUC-RS</b>	A resiliência ao longo da vida de afrodescendentes	Carla M. Silva Nadal	Educação/ Psicologia Educacional	PUC-RS	2007	M
	Famílias especiais: resiliência e deficiência mental	Adriana Nunes da Silva	Educação/ Tópicos Específicos de Educação	PUC-RS	2007	M
<b>Resiliência e Educação Biblioteca da FURG</b>	Educação nas famílias de pescadores artesanais: transmissão geracional e processos de resiliência	Narjara Mendes Garcia	Educação/ Tópicos Específicos de Educação	FURG	2007	M

**Quadro 5:** Pesquisas selecionadas para o estudo, que não foram disponibilizadas

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Área do conhecimento/ Subárea do conhecimento</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Nível</b>
<b>Resiliência e Educação BANCO DE TESES DA CAPES</b>	Mudanças na prática docente face à implementação do laboratório de informática	Ana Maria Carvalho	Educação/ Tópicos Específicos de Educação	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	2005	M
	O bem-estar na docência: dimensionando o cuidado de si	Edgar Zanini Timm	Educação/ Tópicos Específicos de Educação	PUC-RS	2006	D
	Gestão, poder e violência escolar	Nazaré Maria de Albuquerque Hayasida	Educação/ Política Educacional	UFAM	2005	M
	Da relação educação/ resiliência: o projeto Mestre Pastinha	Rita de Cássia Nascimento Leite	Psicologia/ Psicologia do Desenvolvimento Humano	UFBA	2004	M
	Três formas de ser resiliente: (des)velando resiliência no espaço escolar	Vitor Gomes	Educação/ Educação Especial	UFES	2004	M
<b>Resiliência e Psicologia Escolar BANCO DE TESES DA CAPES</b>	O Mal-Estar Docente: das chamadas devastadoras (Burnout) às Flamas da Esperança-Ação (resiliência)	Fátima Araújo de Carvalho	Educação/ Tópicos Específicos de Educação	PUC-SP	2003	M
<b>Resiliência e Relação Professor Aluno BANCO DE TESES DA CAPES</b>	Vozes, palavras, textos. As narrativas autobiográficas na formação de professores-alfabetizadores	Carmen Lucia Vidal Perez	Educação/ Métodos e Técnicas de Ensino	USP	2002	D
<b>Resiliência e Escola BANCO DE TESES DA CAPES</b>	Aids, resiliência e escola.	Maria Antonia Ribeiro Pinto Pizarro	Educação/ Ensino-Aprendizagem	UNIJUI	2006	M

No quadro 5, acima, é possível identificar as pesquisas que, apesar de atenderem aos critérios estabelecidos pelo presente estudo, não foram disponibilizadas. Esse fato se deve essencialmente à indisponibilidade dos materiais nos meios digitais, à falta de retorno de bibliotecas ou de autores quando solicitados para prover o acesso à produção e, também, a entraves para adquiri-la via COMUT. Essas dificuldades impediram o acesso ao sumário e ao resumo de tais investigações, tornando impossível detectar com clareza a pertinência do trabalho para esse estudo. Somado a esses fatos, foi considerado que o custo desse serviço

seria o de aproximadamente U\$ 40.00 por produção<sup>21</sup>, adicionando ainda despesas com envio, montante do qual a pesquisadora não dispunha.

A exigência de a produção estar disponível em meios digitais ou de ser enviada à pesquisadora foi um critério rigorosamente cumprido, para garantir igualdade de condições a todas as instituições pesquisadas. Isso justifica, por exemplo, o fato de uma pesquisa da PUC-SP e outra da USP estarem na lista das produções que não foram trabalhadas nesse estudo. Penso que o rigor, sobretudo em relação aos critérios estabelecidos, fornece um sólido conhecimento acerca da situação atual de acesso às produções por meios digitais. Desse modo, gostaria de reiterar a necessidade de as universidades públicas e privadas assim como de órgãos governamentais relacionados à pesquisa reunirem esforços para tornarem acessíveis, e de maneira integral, as pesquisas produzidas em território nacional, algo que em muito contribuiria para o avanço do conhecimento socialmente produzido, mas ainda não devidamente socializado.

### **3.2. – ANÁLISE DO CONJUNTO DE PESQUISAS SELECIONADAS**

Tendo concluído o levantamento das produções que atenderam aos critérios do presente estudo o passo seguinte foi a leitura e a organização das informações das produções selecionadas, as quais se encontram apresentadas na tabela 7. Por meio dela é possível identificar que grande parte dos estudos selecionados (59%) foi produzida na região sul do país, especificamente no estado do Rio Grande do Sul e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Diante de tal evidência, torna-se necessário esclarecer que não se trata de coincidência e, sim, do fato dessa região do país vir liderando a pesquisa sobre o conceito de resiliência. Assim, há aproximadamente dez anos, quando esse fenômeno começou a chamar a atenção dos pesquisadores nacionais, foram os estudiosos dessa região os que primeiro enfrentaram esse desafio. O interesse pelo assunto demandava contato com a literatura internacional, única disponível naquele momento, divulgando as idéias de alguns pesquisadores, precursores no estudo desse tema, como: Michael Rutter, Ann Masten, Emily Werner, Norman Garmezy, Suniya Luthar, dentre outros. Além

---

<sup>21</sup> Valor considerado a partir da informação fornecida pela biblioteca da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) de RS 81,40 pelo serviço COMUT da produção *Três formas de ser resiliente: (des) velando resiliência no espaço escolar* (181 p.), de Vitor Gomes.

disso, os pesquisadores da região sul também se engajaram em questões sociais, organizando a formação de Centros de Estudos Psicológicos sobre meninos e meninas de Rua (CeP-Rua), integrando a pesquisa e o ensino à prática comunitária<sup>22</sup>. O CeP-Rua

reúne psicólogos, estudantes de graduação, Mestrado e Doutorado em Psicologia e profissionais de áreas afins interessados em estudos sobre crianças, famílias e adolescentes em situação de risco social e pessoal, com ênfase na promoção de saúde, resiliência e avaliação de redes de apoio social e afetivo. A base teórica consiste na Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano<sup>23</sup>.

Ainda em relação à produção de pesquisas em resiliência e Educação, a tabela 7 indica que, após a região sul, destacam-se por número de produção, respectivamente, o sudeste, o nordeste, o norte e o centro-oeste. Verificar como o construto da resiliência tem sido estudado, sobretudo por pesquisadores das áreas de Educação e Psicologia da Educação, levou à constatação de que as produções selecionadas para análise não correspondem à totalidade dos estudos sobre resiliência no Brasil, de modo que a tabela 7 não indica sua tendência. De fato, ao tratar de pesquisas que abordam esse conceito e revelam intencionalidade educativa - algo extremamente inovador no Brasil - o que se encontra é ainda uma produção tímida e dispersa (exceção feita à da região sul). Somado a esse fato, dentre as 54 instituições selecionadas, 11 apresentaram problemas no *site*, impedindo acesso às produções que eventualmente poderiam ser nelas encontradas o que levaria a um resultado distinto do aqui apresentado.

A tabela 7 também permite observar que, entre as produções selecionadas, há uma quantidade aproximadamente duas vezes maior de dissertações de mestrado do que de teses de doutorado. Isso se justifica pelo fato de que o fenômeno da resiliência vem sendo estudado no país há poucos anos<sup>24</sup>, entretanto

---

<sup>22</sup> Informação extraída do site: <http://www.psicologia.ufrgs.br/cep%5Frua/>. Acesso em: 24.jun.2008

<sup>23</sup> Idem.

<sup>24</sup> 1ª publicação sobre resiliência na área de psicologia no Brasil: HUTZ, Cláudio S.; KOLLER, Sílvia. H; BANDEIRA, Denise R. Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. *Coletâneas da ANPEPP*, Rio de Janeiro, v.1, n. 12, p. 79-86, 1996.

---

já vem aparecendo em pesquisas internacionais por mais de 30 anos. Assim, considerando que as pesquisas em nível de doutoramento demandam maior profundidade e um maior tempo do que as de mestrado, explica-se porque, no curto período de dez anos exista uma maior produção de dissertações do que de teses. Vale atentar para a quantidade de pesquisas selecionadas para esse atual estudo. Ao observarmos o total indicado na tabela abaixo, verifica-se a presença de 22 pesquisas, sendo que dessas, apenas 14 estavam disponíveis, pelos motivos já citados. Sendo assim, foi esse o número de estudos com o que trabalhei no presente estudo.

---

1ª tese de doutorado sobre resiliência em família, no Programa de Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP: YUNES, Maria A. M. *A Questão Triplamente Controvertida da Resiliência em Famílias de Baixa Renda*. 2001. 155 p. Tese (Doutoramento) – Programa Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

**Tabela 7:** Relação de teses e dissertações que atenderam aos critérios da presente pesquisa por região e instituição, no Brasil - 2002 a 2007

Região	Unidade Federal	Instituição	Dissertação	Tese	TOTAL	
					n	%
S	RS	UFRGS	3	3	6	27%
		PUC-RS	3	1	4	18%
		UFMS			0	0%
		Unisinos			0	0%
		UFPEl			0	0%
		UNIJUÍ	1		1	5%
		FURG	1		1	5%
	SC	UDESC			0	0%
		UFSC			0	0%
		UFPR			0	0%
	PR	UEL			0	0%
		PUC- PR			0	0%
		Unioeste			0	0%
		UEM			0	0%
		UEPG	1		1	5%
TOTAL			9	4	13	59%
SE	SP	UFSCAR			0	0%
		PUC-SP	1		1	5%
		USP		1	1	5%
		UNICAMP		1	1	5%
		UNESP			0	0%
		PUC - Campinas		1	1	5%
	RJ	Estácio de Sá	1		1	5%
		UFF			0	0%
		PUC-RJ			0	0%
		UERJ			0	0%
		UFRJ			0	0%
	MG	UFU			0	0%
		UFOP			0	0%
		UFMG			0	0%
UFJF				0	0%	
ES	UFES	1		1	5%	
TOTAL			3	3	6	27%
CO	MS	UCDB			0	0%
		UFMS			0	0%
	MT	UFMT			0	0%
	DF	UCB			0	0%
		UNB			0	0%
	GO	UFG			0	0%
		UCG			0	0%
TOTAL					0	0%
NE	SE	UFS			0	0%
	MA	UFMA			0	0%
	PB	UEPB			0	0%
	PE	UFPE			0	0%
	CE	UFC			0	0%
		UECE			0	0%
	RN	UFRN	1		1	5%
	AL	UFAL			0	0%
	PI	UFPI			0	0%
BA	UFBA	1		1	5%	
TOTAL			2		2	9%
N	AM	UFAM	1		1	5%
		UA			0	0%
	AC	UFAC			0	0%
	AP	UEAP			0	0%
	PA	UEPA			0	0%
		UFPA			0	0%
TOTAL			1		1	5%
TOTAL			15	7	22	100%

A partir da leitura dos estudos selecionados, também foi possível organizar um quadro apresentando a relação entre as áreas e subáreas<sup>25</sup> do conhecimento neles envolvidos, bem como os temas e os sujeitos que privilegiaram.

**Quadro 6:** Relação entre áreas e subáreas de conhecimento, temas identificados e sujeitos nas produções selecionadas, no Brasil - 2002 a 2007

<b>Pesquisa</b>	<b>Área e subárea do conhecimento do conhecimento</b>	<b>tema</b>	<b>sujeito(s) de pesquisa</b>
<b>Borowsky (2002)</b>	Psicologia/ Psicologia do Desenvolvimento Humano	pré-adolescentes em situação de risco	pré-adolescentes (11 e 12 anos de idade)
<b>Silva (2007)</b>	Educação/ Tópicos Específicos de Educação	resiliência em famílias com pessoas com deficiência mental	família
<b>Poletto (2007)</b>	Psicologia/ Psicologia do Desenvolvimento Humano	crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e pessoal	crianças e adolescentes (7 a 16 anos de idade)
<b>Garcia (2007)</b>	Educação/ Tópicos Específicos de Educação	família como contexto educacional	família
<b>Lisboa (2005)</b>	Psicologia/ Psicologia do Desenvolvimento Humano	comportamentos agressivos entre pares	crianças e adolescentes (9 a 15 anos de idade)
<b>Mayer (2002)</b>	Psicologia/ Psicologia do Desenvolvimento Humano	violência doméstica	crianças e adolescentes (8 a 12 anos de idade)
<b>Morais (2005)</b>	Psicologia/ Psicologia do Desenvolvimento Humano	adolescentes em situação de rua	adolescentes (12 a 17 anos de idade)
<b>De Antoni (2005)</b>	Psicologia/ Psicologia do Desenvolvimento Humano	resiliência em famílias com história de abuso físico	família
<b>Bezerra (2005)</b>	Educação/ Educação de adulto	jovens em situação de vulnerabilidade social	adultos (alunos do EJA)
<b>Araújo (2005)</b>	Educação/ Educação em Periferias Urbanas	escola e trabalho infantil	adolescentes (10 a 14 anos de idade)
<b>Nadal (2007)</b>	Educação/ Psicologia Educacional	resiliência e afrodescendentes	adultos (idade superior a 39 anos de idade)
<b>Caro (2003)</b>	Psicologia/ Desenvolvimento Social e da Personalidade	características de personalidade do Educador Social	adultos (educadores sociais)
<b>Dechandt (2006)</b>	Educação/ Tópicos Específicos de Educação	desenvolvimento afetivo em crianças institucionalizadas	crianças (6 a 9 anos de idade)
<b>Moreira (2002)</b>	Educação/ Ensino-aprendizagem	prevenção ao abuso de drogas	adolescentes (17 a 19 anos de idade)

<sup>25</sup> A classificação foi feita em consonância com as áreas e sub-áreas de conhecimento propostas pela Capes, divulgadas no site < [www.capes.gov.br/avaliacao/tabelasareaconhecimento.html](http://www.capes.gov.br/avaliacao/tabelasareaconhecimento.html) >. Acesso em: 10. jun. 2008.

No que tange às áreas e subáreas de conhecimento, as informações apresentadas no quadro 6 não causam surpresa ao leitor, já alertado sobre a preocupação da presente pesquisa em garantir o estudo das produções nacionais que discutissem a relação do conceito de resiliência com a Educação. Entretanto, ao verificar os temas e os sujeitos das pesquisas, foi possível observar que, entre as 14 produções, três tinham como foco o estudo dos processos de resiliência em famílias, dois privilegiavam o estudo do fenômeno entre adultos, enquanto as demais voltavam-se para crianças e adolescentes. Essas evidências, ainda que retratem um recorte da atual produção sobre a resiliência psicológica<sup>26</sup>, quando comparadas à revisão de literatura e análise da produção científica sobre esse tema organizada por SOUZA e CERVENY (2006), permitem identificar algumas semelhanças.

Assim como observado e descrito por essas autoras, as publicações de pesquisas nacionais sobre o construto da resiliência no período de 1999 a 2004 também direcionavam boa parte de sua atenção às crianças, aos adolescentes e às famílias, envolvendo respectivamente 24%, 20% e 13% dos estudos. Vale ainda destacar que nos anos de 2005 a 2007 (intervalo que não coincide com o período da revisão de literatura feito pelas autoras) as pesquisas que abordam a relação resiliência e educação, produzidas nas áreas de Educação e em algumas subáreas da Psicologia, mantêm a tendência em relação ao foco de estudo: as crianças, os adolescentes e as famílias. Para uma melhor visualização dos temas estudados pelas duas áreas - Educação e Psicologia - foi feito um desdobramento do quadro 6 em dois outros, de natureza teórica, referentes às temáticas aí abordadas.

---

<sup>26</sup> Termo utilizado por SOUZA e CERVENY (2006) para se referir à revisão de literatura e análise da produção científica sobre resiliência como construto psicológico, desconsiderando o estudo desse fenômeno por outras áreas do conhecimento.

**Quadro 7:** Temas desenvolvidos no quadro teórico da EDUCAÇÃO, no Brasil - 2002 a 2007

<b>autor</b>	<b>título</b>	<b>tema</b>
<b>Moreira (2002)</b>	Contribuições da escola para a prevenção ao abuso de drogas	prevenção ao abuso de drogas
<b>Bezerra (2005)</b>	Educar para a vida: uma pedagogia da resiliência na escola	jovens em situação de vulnerabilidade social
<b>Dechandt (2006)</b>	O processo de construção dos vínculos afetivos e de resiliência em crianças abrigadas: um aspecto de educação não formal	desenvolvimento afetivo em crianças institucionalizadas
<b>Araújo (2005)</b>	Vivências e experiências que nos afetam: um diálogo com crianças trabalhadoras que insistem em estudar	escola e trabalho infantil
<b>Nadal (2007)</b>	A resiliência ao longo da vida de afrodescendentes	condições de vida de afrodescendentes
<b>Silva (2007)</b>	Famílias especiais: resiliência e deficiência mental	famílias com pessoas com deficiência mental
<b>Garcia (2007)</b>	Educação nas famílias de pescadores artesanais: transmissão geracional e processos de resiliência	família como contexto educacional

**Quadro 8:** Temas desenvolvidos no quadro teórico da PSICOLOGIA, no Brasil - 2002 a 2007

autor	título	tema
<b>Borowsky (2002)</b>	Representação do self em pré-adolescentes em situação de risco: método de autofotografia	pré-adolescentes em situação risco
<b>De Antoni (2005)</b>	Coesão e hierarquia em famílias com história de abuso físico	famílias com história de abuso físico
<b>Morais (2005)</b>	Um estudo sobre a saúde de adolescentes em situação de rua: o ponto de vista de adolescentes, profissionais de saúde e educadores	adolescentes em situação de rua
<b>Caro (2003)</b>	Educador social: proposta de formação e descrição do perfil psicológico	características de personalidade do Educador Social
<b>Lisboa (2005)</b>	Comportamento Agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção	comportamentos agressivos entre pares
<b>Mayer (2002)</b>	Rede de Apoio Social e Representação Mental das Relações de Apego de Meninas Vítimas de Violência Doméstica	violência doméstica
<b>Poletto (2007)</b>	Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade	crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e pessoal

Como se pode ver, as condições em que o fenômeno de resiliência é estudado são, em sua ampla maioria, difíceis, sofridas e complicadas. Tanto em uma área, quanto em outra, fica claro o interesse em identificar como as famílias enfrentam suas dificuldades caso haja nelas, por exemplo, alguém com deficiência mental, história de abuso físico ou presença de violência doméstica. De igual modo a atenção centra-se em situações de vulnerabilidade e risco pessoal e social, como é o caso de crianças e adolescentes em situação de rua ou envolvidos precocemente no trabalho. Outra circunstância que tem merecido atenção parece ser o desenvolvimento afetivo de pessoas com condutas agressivas ou que se encontram institucionalizadas. No campo da Educação, as condições de vida dos afro-descendentes, tidos como alvo de racismo, preconceito e discriminação em função da cor de sua pele, vêm sendo exploradas do ponto de vista do conceito de

resiliência. Já na Psicologia, busca-se verificar as características da personalidade do educador social que atuam, como se sabe, junto a educandos em situação de acentuada fragilidade pessoal e/ou social. Pode-se concluir, portanto, que os estudos disponibilizados focam - como seria de se esperar - condições adversas de vida, seja do ponto de vista de quem as vive ou de quem com elas lida.

Ao verificar o gênero das pesquisas selecionadas, foi observada a inexistência de pesquisas teóricas ou ensaios: todas são de natureza empírica. Outro aspecto que pôde ser verificado diz respeito à compreensão que os pesquisadores têm sobre o construto de resiliência. Essa informação encontra-se apresentada no quadro 9, a seguir.

**Quadro 9:** Relação entre as pesquisas e as concepções sobre o fenômeno da resiliência identificadas nas produções selecionadas, no Brasil - 2002 a 2007

Pesquisa	Área do conhecimento e instituição	processo	traço de personalidade/ atributo do sujeito	híbrido
<b>Silva (2007)</b>	Educação/ PUC-RS	x		
<b>Poletto (2007)</b>	Psicologia/ UFRGS	x		
<b>Garcia (2007)</b>	Educação/ FURG	x		
<b>Liboa (2005)</b>	Psicologia/ UFRGS	x		
<b>Mayer (2002)</b>	Psicologia/ UFRGS	←		x
<b>Morais (2005)</b>	Psicologia/UFRGS	x		
<b>De Antoni (2005)</b>	Psicologia/ UFRGS	x		
<b>Borowsky (2002)</b>	Psicologia/ UFRGS			x
<b>Bezerra (2005)</b>	Educação/ UFRN			x
<b>Araújo (2005)</b>	Educação/ UNICAMP			x
<b>Nadal (2007)</b>	Educação/ PUC-RS			x
<b>Caro (2003)</b>	Psicologia/PUC Campinas		x	
<b>Dechandt (2006)</b>	Educação/ UEPG		x	
<b>Moreira (2002)</b>	Educação/ PUC-RS		←	x

A classificação das pesquisas nessas três categorias: processo, traço de personalidade/atributo do sujeito e estudo “híbrido”, obedeceram aos seguintes critérios:

- ⇒ **Resiliência como Processo:** estudos que compreendem o fenômeno como algo efêmero, dinâmico, uma condição temporária que o indivíduo pode demonstrar diante de uma situação ou período adverso;

- ⇒ **Resiliência como traço de personalidade/Atributo do sujeito:** estudos que entendem esse fenômeno como uma característica ou condição constitutiva do sujeito. Tal compreensão leva à utilização do termo resiliência de maneira substantivada ou adjetivada, como se pode verificar nas expressões “nossas resiliências” ou “sujeitos resilientes”;
- ⇒ **Resiliência como um fenômeno que ora é visto como processo ora como traço das pessoas, ou seja, como algo híbrido:** estudos em que o conceito de resiliência não se apresenta em uma forma clara ou, ainda, que o compreendem como processo mas, em determinado momento, adjetivam ou substantivam o termo. Nessa mesma condição, há pesquisas que expressam boa parte das definições do construto como traço de personalidade, mas em alguns momentos, utilizam o termo processo. Em linhas gerais, as pesquisas classificadas como “híbridas” foram aquelas em que ainda não se encontra uma postura definitiva sobre a natureza do fenômeno.

Em relação às pesquisas situadas na coluna “processo”, acredito ser interessante chamar a atenção para o fato de que todas elas foram produzidas na região sul do país, mais precisamente no estado do Rio Grande do Sul, onde se encontra a maior quantidade de produções. Tal fato, conforme justificado anteriormente, deve-se ao significativo período a que os pesquisadores dessa região têm se dedicado ao estudo do conceito, considerando-o na relação pesquisa, ensino acadêmico e prática comunitária. É possível compreender, assim, as razões pelas quais o entendimento sobre o conceito de resiliência, adotado nas pesquisas produzidas nessa região, está tão fortemente firmado na visão de processo. O leitor pode, assim, questionar: por que então as pesquisas de Borowsky (2002) e Mayer (2003), também produzidas nessa região e na UFRGS, situam-se na coluna que indica uma conceituação “híbrida” do fenômeno resiliência?

Em relação à primeira produção, a pesquisadora parece oscilar em seu entendimento acerca do construto resiliência. Se por um lado, ela utiliza como

referencial teórico as idéias de Kotlicarenco e Dueñas (1992), que propõem a divisão dos sujeitos entre vulneráveis e “resilientes”; por outro, também remete-se a Hutz, Koller e Bandeira (1996) ao discutir o assunto, sinalizando, a partir da compreensão desses autores, que o processo de resiliência não se refere a um fenômeno geral e que nem sempre somos “resilientes”, nem em todo tipo de circunstância; se as condições mudam, os processos de resiliência também se alteram. Já em relação a Mayer (2003), a compreensão dessa pesquisadora, sobre o fenômeno em questão parece ser a de que ele é um processo, estando, portanto, de acordo com os estudiosos da UFRGS. No entanto, em duas passagens de seu texto, Mayer (2003) diz:

Uma rede de apoio social e afetiva bem estruturada e funcional permite que a criança desenvolva melhores condições para seu desenvolvimento. (...). Tornando-se, por conseguinte, **uma criança resiliente**, ou seja, capaz de enfrentar as adversidades com mais chances de adaptação (p. 11).

Mesmo na situação crítica constituída pelo quadro de violência doméstica, **crianças resilientes** encontram meios e força para buscar ajuda e o apoio necessário, no intuito de interromper este processo (p.26).

Esse foi o motivo pelo qual essa produção foi considerada híbrida: a utilização adjetivada do termo resiliência que se contrapõe a sua compreensão processual e dinâmica. Essa decisão justifica a presença da seta que se inicia na coluna “híbrido” e vai em direção à coluna processo. Outra pesquisa também posicionada na coluna de estudos “híbridos” e que merece ser elucidada é a produção de Moreira (2002). Ao ler esse estudo, é possível identificar uma compreensão do fenômeno como sendo um atributo do sujeito. No entanto, em determinado trecho, quando apresenta a sua definição desse conceito nas áreas de Educação e Psicologia, diz:

**O vocábulo foi alocado para a área educacional e psicológica, designando a capacidade de resposta às dificuldades ou o processo de persistência frente à adversidade.** Pode-se dizer que a resiliência é a capacidade de lidar com a conjuntura, transformando o impedimento em desafio que constitui o crescimento e o desenvolvimento humano (p.26).

A situação descrita justifica a presença da seta que, iniciada na coluna “estudo híbrido”, direciona-se à coluna “traço de personalidade/atributo do sujeito”.

Como pode ser visto, a despeito das distintas compreensões que apresentam sobre o construto da resiliência, Moreira (2002), Borowsky (2002) e Mayer (2003) compartilham a presença de “pequenas oscilações” em sua compreensão. Ainda no quadro 9, observa-se que entre as produções analisadas um pouco mais de 50% estão situadas nas colunas “híbrido” e “traço de personalidade”, ou seja, mais da metade dos pesquisadores, que têm se dedicado ao estudo do conceito de resiliência articulando-o a uma perspectiva educacional, ainda não assumiram uma posição definitiva sobre a concepção que têm sobre o fenômeno ou o compreendem como sendo uma característica de alguns indivíduos. Diante desta evidência é inevitável o questionamento: qual a repercussão que isso acarreta? - se é que já não acarretou conseqüências para as práticas educacionais!

Quando esses dados são organizados por áreas do conhecimento, verifica-se que dentre as 7 produções da área de Psicologia, 4 estão situadas na coluna “processo”, 2 na coluna “estudo híbrido” e 1 em “traço de personalidade”. Já na área de Educação, observa-se que dentre as 7 produções, 4 estão localizadas na coluna “híbrido”, 2 estão na coluna “processo” e 1 em “traço de personalidade”. Ainda que não se trate de um número elevado de pesquisas, é possível observar que enquanto que a maior parte das produções da área de Psicologia demonstra compreender o conceito de resiliência como processo, boa parte das pesquisas na área de Educação vê o mesmo fenômeno ora como um traço de personalidade ora como processo. Um segundo olhar mais acurado sobre os dados do quadro 9 parece salientar ainda mais o questionamento anterior. Se os pesquisadores da área de Educação demonstram uma compreensão oscilante sobre o fenômeno, como ele é pensado nas relações estabelecidas no âmbito escolar? Apesar da carência de definição precisa do termo resiliência pela literatura, é possível refletir sobre o impacto dessas diferentes concepções nas práticas educacionais? Esses questionamentos, essenciais no presente estudo, serão cuidadosamente discutidos mais adiante, já que gostaria de apresentar e também agregar à discussão, o referencial teórico que os pesquisadores dos estudos considerados adotaram para discutir o construto.

**Quadro 10:** Referenciais teóricos identificados nas produções selecionadas, no Brasil – 2002 a 2007



O quadro 10 contempla as referências teóricas que os pesquisadores utilizaram para fundamentar suas explicações acerca do conceito de resiliência. Assim, em sua elaboração foram considerados apenas os teóricos mencionados no corpo do texto e, se citados mais de uma vez ao longo da pesquisa, contabilizados apenas uma vez. Procurei identificar os autores que, de fato, têm orientado os pesquisadores brasileiros no assunto. Entretanto, nessa lista há, além de produções essencialmente teóricas, dados empíricos que enriquecem a discussão sobre o fenômeno da resiliência. Assim, pode-se observar no quadro 10 que, entre as referências utilizadas, as mais recorrentes são: Ceconello (2003)<sup>27</sup> Cowan, Cowan e Schulz (1996)<sup>28</sup>, Masten e Garmezy (1985)<sup>29</sup>, Rutter (1987, 1993, 1999)<sup>30</sup>, Walsh (1996)<sup>31</sup>, Yunes (2003)<sup>32</sup>, Yunes e Szymanski (2001)<sup>33</sup>. Dessas sete referências destacadas, três são pesquisadoras nacionais (Alessandra Ceconello, Maria Ângela M. Yunes e Heloisa Szymanski), sendo que as duas primeiras pesquisam na região sul do país. Isso significa que, nesse período de dez anos, os pesquisadores dessa região, precursores no estudo dos processos de resiliência, tornaram-se referência no assunto. É importante esclarecer que em outras regiões do país também foram

---

<sup>27</sup> CECONELLO, Alessandra M. *Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco*. 2003. 317p. Tese (Doutoramento) - Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

<sup>28</sup> COWAN, Philip. A.; COWAN, Carolyn P. & SCHULZ, Marc. S. Thinking about risk and resilience in families. In: HETHERINGTON, E. Mavis. & BLEACHMAN, Elaine. A. (orgs.). *Stress, coping and resiliency in children and families*. Nova Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 1-38.

<sup>29</sup> MASTEN, Ann S. e GARMEZY, Norman. Vulnerability and protective factors in development psychopathology. In: LAHEY, Benjamin B. e KAZDIN, Alan E. (Orgs.). *Advances in clinical child psychology*. New York: Plenum Press, 1985.

<sup>30</sup> RUTTER, Michael. Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, v. 21, p. 119-144, 1999.

RUTTER, Michael. Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, v. 57, n. 3, p. 316-329, 1987.

RUTTER, Michael. Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, New York, v. 14, p. 626-631, 1993.

<sup>31</sup> WALSH, Froma. The Concept of Family Resilience: crisis and challenge. *Family Process*, v. 35, n. 3, p. 261-281, sep.1996.

<sup>32</sup> YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, Maringá – UEM, v. Esp., p. 75-84, 2003.

<sup>33</sup> YUNES, Maria A. M. e SZYMANSKI, Heloisa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: José Tavares (org.) *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42.

identificados outros renomados pesquisadores, muito embora seja a região sul que concentra o maior número de estudos no tema, como já elucidado anteriormente.

Ao observar cautelosamente o quadro 10, verifica-se que a leitura das obras de Rutter, que defende a resiliência como processo, foi realizada apenas entre as pesquisadoras que entendem o construto como processo. Aqui também incluem Mayer (2003) que, mesmo tendo a pesquisa classificada como híbrida, parece também ver o fenômeno como algo processual e dinâmico. Borowsky (2002), apesar de se situar na mesma coluna que Mayer (2003), não cita a obra de Rutter entre suas leituras, fazendo-o apenas indiretamente, via as obras de Hutz, Koller e Bandeira (1996). O levantamento do referencial teórico realizado pelo presente estudo, além de possibilitar o enriquecimento da discussão sobre a compreensão do conceito de resiliência demonstrado pelos pesquisadores estudados, também teve como objetivo propor a organização de um guia<sup>34</sup> que pudesse orientar a leitura de futuros pesquisadores interessados nesse fenômeno, mais especificamente, em sua articulação com a Educação e a Psicologia da Educação.

### **3.3 – CONCLUSÕES**

A análise dos dados permite visualizar que, entre os pesquisadores que vêm se dedicando ao estudo do conceito de resiliência e, de alguma maneira, articulando-o à Educação, há uma evidente divisão entre aqueles que o compreendem como processo e aqueles que o entendem como característica do sujeito, sem deixar de mencionar os que oscilam entre tais definições. Verifiquei que essa “cisão” representa um pouco mais de 50% do total das pesquisas selecionadas. Esse resultado, por sua vez, deve ser considerado à luz do fato de que a literatura sobre resiliência ainda carece de definições precisas sobre os termos aos quais se refere, ampliando, assim, as possibilidades de compreensão sobre os resultados obtidos. Adicionalmente, deve-se também levar em conta que os pesquisadores da região sul do país vêm estudando há mais tempo o fenômeno da resiliência, algo que aparentemente reflete um maior amadurecimento no que se refere à compreensão dos processos de resiliência tanto no âmbito teórico, quanto no prático.

---

<sup>34</sup> A lista com as referências completas das obras citadas no quadro 8 é apresentada no anexo B.

Se a literatura sobre o assunto carece de maior precisão nos termos empregados, o pesquisador que se dedica ao estudo do conceito de resiliência no campo da Educação e das relações educacionais precisa ter clareza sobre as implicações de se entender esse fenômeno como traço de personalidade ou como processo. Assim, considerando que no presente estudo duas pesquisas demonstram uma inclinação mais acentuada pela compreensão do fenômeno como traço de personalidade, parece oportuno refletir sobre as bases desse pensamento e, na seqüência, retomar algumas idéias de Rutter, que entende o construto da resiliência como algo processual.

A crença no fenômeno da resiliência como um atributo do sujeito parece remeter-se aos primeiros estudos sobre o assunto quando os pesquisadores buscavam as “qualidades individuais” dos sujeitos considerados invulneráveis, idéia essa que pode ter suas raízes na teoria dos traços da personalidade. De acordo com ZIMBARDO (1967/1977), uma das mais antigas e diretas maneiras de descrever a consistência humana era por meio do delineamento dos traços ou características distintas que a marcavam. Assim, se determinada pessoa era consistentemente amável, seu principal traço seria a “sociabilidade”; se ela se saísse bem nos esportes, seu traço marcante seria a “habilidade atlética”. Os traços eram considerados, portanto, como características intrínsecas aos sujeitos. Entretanto, uma questão permanecia sem resposta: qual a origem de tais traços? Seriam eles socialmente constituídos ou, ao contrário, seriam eles herdados?

Tal questionamento conduzia os teóricos dos traços ao mesmo problema que a noção de instinto lhes colocava: as listas de traços pareciam não ter fim e raramente elas concordavam entre si. Veio então a idéia de que alguns traços poderiam ser mais “básicos” do que outros. Dessa maneira, a multidão desconcertante de traços “aparentes” poderia refletir a interação de um conjunto muito menor e ordenado de traços herdados. Num primeiro momento, esse movimento não contribuiu muito para saber quais seriam os traços “aparentes” e os herdados; a lista desses últimos, se de fato fossem mais reduzidas, ainda não demonstravam concordância entre si. Esse problema persistiu até a utilização de um recurso matemático conhecido como análise fatorial, técnica que permite a redução de um grande número de fenômenos a um número menor de variáveis básicas

e, portanto, mais importantes. O emprego da análise fatorial facilitou a identificação dos assim chamados “traços herdados”.

De acordo com ZIMBARDO (1967/1977), esse e outros procedimentos e instrumentos de medidas foram desenvolvidos pelos teóricos dos traços para descobrir as estruturas subjacentes da personalidade humana. Entretanto, a despeito de permitirem o desenvolvimento de alternativas para descrever e abordar até mesmo os mais complexos padrões de constância nas características individuais, a teoria dos traços não escapou de críticas teóricas, metodológicas e em relação à prática. Teoricamente, essa concepção recebeu críticas por oferecer pouca ajuda para se compreender como um conjunto de traços forma um sistema coerente que se denomina ‘personalidade’. Já em termos metodológicos, a abordagem foi acusada de elaborar escalas genéricas, que acarretaram denominações inadequadas, ou ainda levavam à atribuição de rótulos que poderiam se transformar em profecias auto-realizáveis. Compreendido sob esse prisma, acredita-se que o fenômeno da resiliência é algo passível de ser mensurado, como foi proposto por Grotberg em um estudo internacional sobre o fenômeno, publicado em 1999. Essa autora buscou determinar como crianças haviam se transformado em pessoas “resilientes”. Posteriormente, tais resultados serviram para a elaboração de um guia, voltado para a “promoção de resiliência”, a ser utilizado junto a crianças (GROTBERG, 2005). No que diz respeito à terceira e última dimensão – a prática – a teoria dos traços foi duramente criticada por Walter Mischel, já em 1968. De acordo com esse autor, as várias dimensões da personalidade derivadas de análises de respostas de questionários pareciam fazer sentido no papel, mas não apresentam correlação suficientemente alta com os eventos observados.

MARTINEAU (1999), ao salientar a idéia de sucesso, a despeito da presença de angústia ou de traços de resiliência, elucida que, subjacente a esta idéia, há um modelo linear de condições de “entrada” e “saída”, o qual molda os traços de resiliência identificados. O modelo postula que a oferta do suporte do adulto (condição de entrada) ameniza a angústia da criança, conduzindo-a da condição de risco para uma de resiliência. Com isso, o resultado acaba sendo a produção do sucesso social e escolar (condição de saída). Esse modelo, de acordo com a autora, ressalta a mensurabilidade e replicabilidade do construto resiliência. Mais adiante,

ao apontar quatro dos principais traços de resiliência destacados pela literatura – sociabilidade, criatividade, autonomia e determinação – Martineau defende que, apesar desses serem traços desejáveis, surgem muitas dificuldades quando passam a ser coletivamente reificados nos discursos dominantes: são eles que definem os indivíduos “resilientes”.

Em outras palavras, a autora salienta que os traços de resiliência descrevem crianças que não apresentam problemas aos profissionais do cenário educacional. Cabe ainda fazer a ressalva de que, em muitos estudos estatísticos, os principais traços de caráter da resiliência derivam de informações de “crianças em idade escolar de famílias relativamente privilegiadas” quando comparados às minorias raciais em desvantagem, nas quais há menor valorização das conquistas acadêmicas e maior conformidade em face à autoridade. Dessa maneira, tais traços e condições expressam o construto de resiliência de acordo com as expectativas e normas adotadas pela classe média branca.

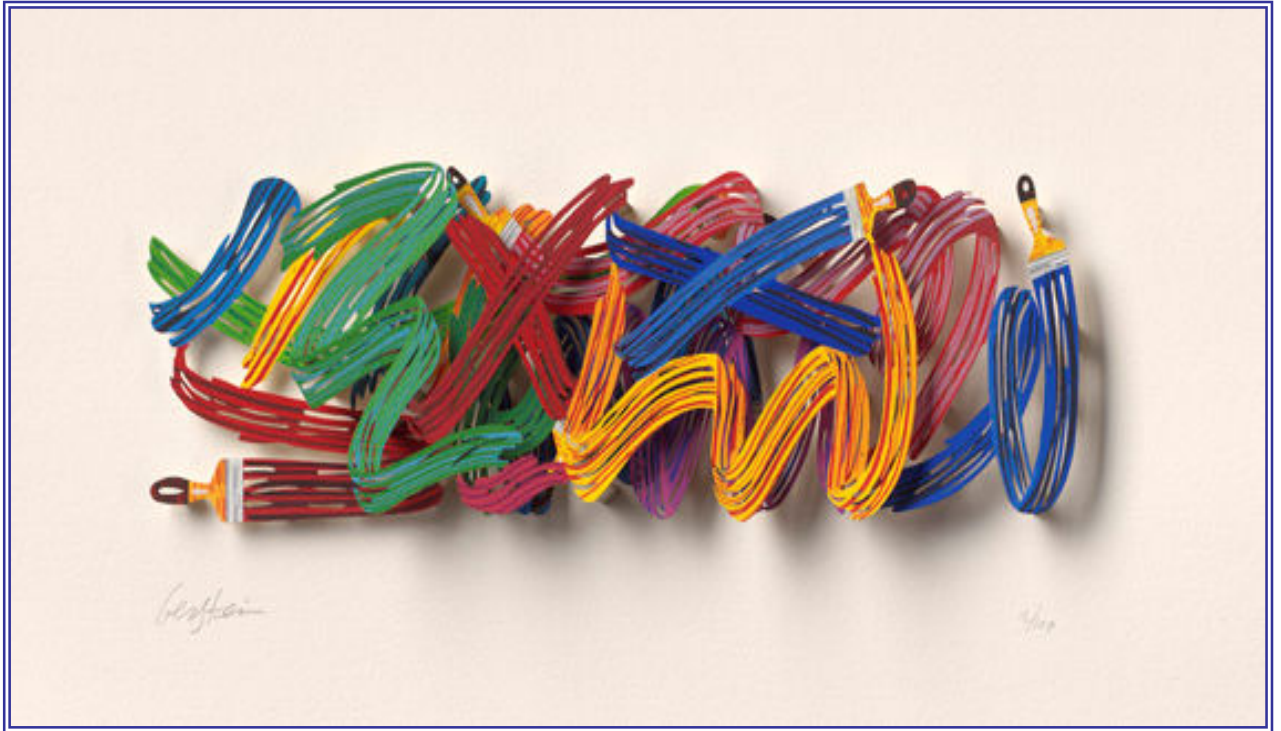
Ao tecer algumas considerações conceituais sobre resiliência, RUTTER (1985, 1993) esclarece inicialmente que, ao contrário do que as primeiras pesquisas acreditavam, o fenômeno da resiliência não deve ser entendido como um atributo fixo do sujeito, ou seja, não diz respeito a uma característica inata, de natureza genética. Ao contrário, trata-se de um fenômeno relacional. Assim, contrariando a concepção que apregoava a existência de ‘*seres invulneráveis*’, esse autor defende que: a) não existe uma resistência absoluta ao estresse; b) os fatores de risco operam por meio de um conjunto de mecanismos; c) as características do processo de resiliência variam de acordo com os mecanismos de risco; d) os processos de resiliência têm suas bases nas relações entre aspectos constitucionais e ambientais; e, sobretudo, e) as mudanças ocorridas no desenvolvimento humano influenciam os processos de resiliência. Prosseguindo nos estudos sobre o fenômeno, RUTTER (1987) salienta que ele se deve em parte aos processos protetores e de vulnerabilidade pelos quais há uma modificação catalítica da resposta da pessoa à situação de risco; nesse sentido, os mecanismos protetores situam-se mais nas interações do que nos atributos individuais, podendo, assim, ser considerado em intervenções.

Em 1999, ao explicar alguns conceitos e descobertas relacionados aos processos de resiliência e apontar suas implicações para a terapia familiar, o autor reforça que o termo se refere à resistência ligada a situações de risco psicológico, além de outros aspectos como: a) os múltiplos fatores de risco e proteção envolvidos; b) o fato da vulnerabilidade das crianças variar de acordo com o estresse psicológico; c) o entendimento da adversidade como resultado de fatores genéticos e ambientais; d) as experiências familiares tenderem a provocar diferentes impactos nas crianças; d) a redução das reações negativas e a ampliação das positivas influenciarem a persistência dos efeitos da adversidade ao longo do tempo; e) as experiências que inauguram oportunidades poderem oferecer efeitos benéficos nos “pontos de virada”; f) o fato das experiências positivas não exercerem, por elas mesmas, grande influência sobre o efeito protetor, podendo, não obstante, ser úteis para neutralizar alguns fatores de risco; e, g) o processamento afetivo e cognitivo das experiências pode ocasionar, muito provavelmente, uma influência que não depende dos processos de resiliência.

Diante dessas e de outras contribuições para melhor situar os processos de resiliência, Rutter também rompe com uma concepção de homem inatista, que defende a determinação genética das características ou traços de personalidade apresentados pelo indivíduo, passando a compreendê-lo como um ser que está a todo o momento em processo de constituição. Essa constituição ininterrupta dos sujeitos se passa nas e pelas relações que estabelecem com o entorno. Este homem é, portanto, visto de maneira dinâmica, à medida que está em constante mudança. Essa idéia leva à noção de que o fenômeno da resiliência é de caráter processual, relacional e dinâmico. A compreensão apresentada por Rutter, à luz das perspectivas críticas que MARTINEAU (1999) e YUNES (2001, 2006a) tecem, permite entender com maior clareza como o conceito de resiliência pode servir à Educação e à Psicologia da Educação. Isso será discutido nas considerações finais.

## CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

---



<http://www.davidgerstein.com/details.php?id=662>

Nesse momento, aproximamo-nos da etapa final da pesquisa e seus contornos já estão praticamente definidos. Ao passar pela apresentação do problema, pelas concepções teóricas que respaldaram o pesquisador em seu estudo, pela elucidação do método, pela apresentação dos resultados e das análises empreendidas, chega o momento do pesquisador apresentar o conhecimento que produziu, muito embora seja ele sempre, fluido, efêmero e temporário. Outros dele farão uso, aprimorando-o ou, ainda, modificando-o diante de novas descobertas. Esse é o processo de construção do conhecimento científico. Analogamente, a pintura de David Gerstein, que apresento anteriormente, mostra que se as pinceladas coloridas constituem um “todo” harmônico e belo, a presença de diversos pincéis indica a possibilidade de, a qualquer momento, eles serem utilizados para modificar essa atraente produção artística.

É inegável que milhões de pessoas enfrentam situações muito adversas em determinados momentos ou em grande parte de suas vidas. É igualmente inegável que algumas delas se saem melhor do que outras, sendo capazes de levar a vida adiante sem sucumbir aos problemas que experienciaram. O que faz a diferença entre elas? Em meu entender e, assumindo a perspectiva de um profissional que atua na educação, acredito que o processo que vem sendo chamado de resiliência implica a reorganização da experiência dolorosa, resignificando-a. Para que isso ocorra, no entanto, é necessário que as pessoas estabeleçam relações que permitam a alocação de um novo sentido ao sofrimento.

Sem isso, aquele que viveu situações avassaladoras não tem como elaborá-las e, sem elaborá-las, elas se apresentam ao indivíduo tal como ocorreram: com suas imagens dramáticas, com seus sentimentos aterradores, com o desamparo vivido, com as significações que foram por ele atribuídas. Nesse sentido, as pessoas tornam-se vítimas de sua memória, que constantemente aflora à consciência sem ter sido previamente elaborada. Quando essas pessoas encontram alguma outra que lhes oferece, como bem indica CYRULNIK (2004), instrumentos que lhes permitam descentrar-se de si mesma e regular as imagens presentes por meio de palavras, desenhos, jogos simbólicos e outras formas de expressão, abre-se a possibilidade de as lembranças serem resignificadas, alterando-se as significações atribuídas de modo a torná-las, de alguma forma, aceitáveis.

Esse processo fala diretamente da mediação e do papel do outro na negociação de sentidos e significados, tal como postulado por Vygotski. Convém então discutir a visão desse teórico, para melhor situar o leitor. De acordo com o autor, a palavra não se define pelas relações que estabelece entre significante e significado, mas sim pela função de significação, a qual implica um ato intencional em um contexto singular: *“A palavra, assim, não deve ser entendida como um signo que se opõe a outros em um sistema lingüístico, mas como uma expressão referencial que permite e constitui uma relação fundamental entre os interlocutores, os símbolos e o real”* (DELEAU, 1999/2002, p. 113). A palavra permite, portanto, o distanciamento da experiência e das referências dolorosas, ensejando a construção ou a modificação do significado atribuído ao sofrimento pelo qual se passou.

Ao longo do desenvolvimento, a palavra cumpre várias funções semânticas, dentre as quais duas se destacam: a função objetiva que indica e denomina o real e o vivido; e a função subjetiva que lhes atribui uma significação. A primeira função – denominativa e indicativa – faz referência a certo contexto e cria, portanto, referências comuns que podem ser compartilhadas. A isso Vygotski denomina significados. Já a segunda função (a significativa) insere-se em uma rede semântica que interpreta o real e o vivido dando-lhes sentido, o qual é sempre particular, idiossincrático e único. Essas duas funções da linguagem só podem atuar em pessoas que já dominem bem o uso da língua, algo que não faz parte do repertório de crianças. Ao longo do desenvolvimento, duas tendências são notadas. A primeira refere-se ao fato de que quanto maior o domínio da língua, mais indeterminado é o sentido da palavra na medida em que o maior domínio implica menor referência a contextos particulares: o sentido das palavras passam a ser descontextualizados. A segunda indica que quanto maior o domínio da língua, menos a referência é determinada pelo contexto concreto original: o contexto discursivo/interativo é o que predomina.

A função significativa não existe para a criança na medida em que é no processo de desenvolvimento, na interação com os outros, que esse duplo processo de contextualização e descontextualização das palavras ocorre. Como resultado, a significação tem sempre um caráter dinâmico uma vez que ela muda constantemente ou, nas palavras de VYGOTSKI “[...] os significados das palavras se desenvolvem” (2000, p. 399). Isso quer dizer que os significados das palavras se ampliam por associação a novos conteúdos e se restringem pela especificação precisa de cada contexto de uso da palavra. Isso mostra que a linguagem em sua função comunicativa organiza e modifica os conteúdos do pensamento: “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VYGOTSKI, 2000, p. 409). A função comunicativa da linguagem requer atividades compartilhadas e essas, por sua vez, são constitutivas da atividade do pensamento. Desse modo é na atividade compartilhada que a função indicativa da linguagem permite a apropriação das convenções e dos significados comuns e a função significativa elabora uma representação daquilo que foi vivido, dito, imaginado, inferido, permitindo a constituição do que denominamos crenças ou convicções.

Do mesmo modo, pode-se dizer que é nas atividades partilhadas que se constroem e se modificam as significações e, portanto, também é aí que se passa a construção e a modificação de crenças e de sentido da história pessoal. Portanto, o que é central na situação partilhada é o confronto de significações e de crenças, pois é nesse embate que se constroem novas crenças e significações ou se reconstróem as crenças e significações anteriores. O processo envolvido no fenômeno da resiliência pode ser entendido, a meu ver, como um que implica a ressignificação das experiências difíceis, dolorosas e traumáticas vividas pelas pessoas. Assim entendido, o educador pode e deve favorecer, incentivar e promover a ressignificação de tais experiências, auxiliando aqueles que as viveram a construir novas crenças. Para tanto, é preciso criar condições para se distanciar da experiência traumática e, conseqüentemente, para promover a atividade do pensamento e a negociação das significações, buscando transformar as crenças e a explicação que cada um dá a si mesmo sobre as razões pelas quais enfrentou e os caminhos encontrados para sobreviver às situações adversas.

O conceito de resiliência, tal como o entendo, é o resultado de um processo de negociação de significações que dizem respeito a situações avassaladoras de vida, buscando retirar dela seu caráter dramático e permitindo resgatar nelas tudo aquilo que pode ser colocado a serviço de quem as viveu. O fenômeno da resiliência diz respeito, portanto, a uma instância específica do processo de ressignificação na medida em que leva o sujeito a reelaborar a representação de sua desgraça e sua encenação sob o olhar dos outros, como bem sugere CYRULNIK (2004, p. 04). Para exemplificar esse processo cito POLETTTO (2007) quando já nas considerações finais de sua pesquisa, afirma:

Apesar das crianças vivenciarem inúmeros eventos de risco, entende-se que elas estejam em situação de vulnerabilidade pelo o que acontece ao seu redor, pela presença de violência e privação de recursos, por exemplo. No entanto, constatou-se, que elas brincam, estudam e se divertem, **consequindo, dessa forma, dar significados positivos às suas experiências e demonstrando situações de enfrentamento e superações de adversidade** (p.73).

Nessa abordagem, o conceito de resiliência torna-se passível de ser utilizado pelos educadores em sua prática cotidiana, junto a crianças que passaram por vicissitudes em maior ou menor grau. O processo de ressignificação do vivido – o

fenômeno da resiliência - passa então a fazer parte das relações de ensino-aprendizagem, independentemente da cultura ou do nível sócio-econômico dos alunos que a instituição escolar abriga. Nesse sentido, a utilização desse construto com fins classificatórios ou ainda, a serviço da manutenção de uma ideologia dominante (MARTINEAU, 1999; YUNES, 2001, 2006a) torna-se absurda. Sobre esse aspecto MARTINEAU (1999) alerta que:

subjacente à boa intenção do ensino da resiliência há um convite para as crianças e jovens em desvantagem se conformarem com as normas de comportamento da sociedade dominante (associado ao sucesso escolar e social) ao superarem ou se mostrarem invulneráveis diante dos perigos e adversidades que vivem todos os dias (p.03).

Concordo com a autora quando se opõe à compreensão do fenômeno da resiliência como um conjunto de traços que podem levar à classificação dos educandos como “resilientes” e “não-resilientes”. Isso, nas palavras de Martineau, *“além de não contribuir para superar as limitações das crianças, pode ainda prejudicar e/ou comprometer as habilidades e oportunidades para identificar talentos e interesses pessoais”* (MARTINEAU, 1999, p. 199). Ainda consoante às idéias dessa teórica, endosso seu posicionamento de que não cabe “ensinar resiliência” para crianças “em situação de risco”. Tal conduta, segundo ela, *“envolve a vigilância e a conformidade social das populações em desvantagem e ignora a opressão estrutural, as discriminações sistêmicas e a reprodução da desigualdade”* (MARTINEAU, 1999, p.181).

Diante do exposto, acredito na contribuição do construto da resiliência para a área educacional, quando encarado a partir de uma perspectiva crítica, que leve a um arrojado projeto de Educação voltado para a transformação social. Como SEVERINO (2001) bem nos esclarece, à Educação cabe a tarefa de:

reprodução de uma sociedade mediante a produção, sistematização e divulgação de uma ideologia [mas, por outro lado], pode assumir a transformação dessa sociedade, por meio da produção, sistematização e divulgação de uma contra-ideologia. Pode criticar a ideologia vigente, desmascarando-a em seus compromissos com os interesses dominantes e gerar uma nova consciência entre os cidadãos (p. 76).

Quando imbuída desse segundo objetivo tão necessário e urgente, a Educação também busca *“implementar processos e discursos contra-ideológicos, desvelando a dinâmica da sociedade a sujeitos das classes subalternas, possibilitando-lhes apropriar-se do saber sistemático e denunciando as relações de poder”* (SEVERINO, 2001, p. 76). Em termos práticos, como essa transformação social pode ser viabilizada pela Educação? Esta resposta será limitada às relações que ocorrem na instituição escolar, entendida como local por excelência da socialização e transmissão de conhecimentos sistematizados ao longo da história, mas, concomitantemente, como aparelho ideológico a serviço do Estado, buscando preservar a hegemonia burguesa.

No entanto, a Educação, como mediadora de um processo de transformação social, não poderia ser principiada senão a partir de seus principais agentes: os professores. Sobre esses personagens, gostaria de chamar a atenção. Tal como BAPTISTA e AGUIAR (2003), acredito que é preciso que eles mesmos empreendam a transformação de sua identidade profissional, deixando de lado crenças cristalizadas para assumir uma identidade mais positiva, que lhes permita maior atividade reflexiva e autonomia. Isso permitirá aos docentes contar com melhores condições para conduzir com segurança o processo pedagógico, processo este que contempla, entre outros aspectos, negociar significações, promover a ressignificação do vivido ou, ainda, incentivar os processos de resiliência.

O movimento de desconstrução de uma imagem cristalizada para a constituição de uma nova maneira de “ser professor” é, segundo essas mesmas autoras, permanente e processual, envolvendo uma formação continuada que se apóie em suportes significativos. Esse processo precisa, para ser bem sucedido, desenvolver-se em um ambiente democrático que encoraje a possibilidades de trocas, proporcionando constantes situações de aprendizagem. Nesse entremeio, as práticas cotidianas serão também atravessadas por

momentos de reflexão, teorização, questionamento, ruptura com a cristalização típica da cotidianidade, para que desse modo se constituam em momentos de produção de conhecimento e, assim, de efetiva formação (BAPTISTA e AGUIAR, 2003, p. 88).

Ainda consoante com tais autoras, essa transformação envolve além das mudanças identitárias, um projeto coletivo e o emancipatório. O “projeto coletivo” possibilita a reconstrução da realidade vivida, a elaboração de uma nova imagem partilhada, por meio de um processo relacional que tenha como objetivo “a *redefinição da ação pedagógica, pautada (...) pelas ações coletivas, convivialidade, cooperação, complementaridade, consenso negociado*” (BAPTISTA e AGUIAR, 2003, p. 89). É assim que se constrói e se usufrui de um sentimento de pertença, condição essencial para a formação de uma identidade coletiva. Já o projeto emancipatório, complementar ao primeiro, refere-se à perspectiva crítica que deve iluminar o processo reflexivo do professor, permitindo a transformação do processo educativo. Sem a escola, ou melhor dizendo, sem professores atentos à necessidade de ressignificar idéias reificadas, tornando-se efetivamente parceiros no movimento de democratização econômica, política, tecnológica, cultural e social, torna-se mais árdua a tarefa de legar para as futuras gerações um mundo mais justo, mais igualitário e mais feliz. Como agente desse processo de transformação social, o professor, além de se preocupar com a formação de seus alunos nas dimensões técnica, estética, política e ética<sup>35</sup>, atentar também para as articulações inevitáveis da cognição e da afetividade. Sobre elas, LEITE e TASSONI (2002) elucidam:

Pode-se afirmar que as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões (p.136).

Todos esses aspectos são de fundamental importância para uma educação que vise a auto-realização, a consolidação da autonomia e o pleno uso das capacidades humanas (SEVERINO, 2001). Assim, YUNES (2007) parece ter razão em defender a relevância de se contar com escolas que constituam ambientes

---

<sup>35</sup> Sobre formação técnica, ética, política e estética, vide SEVERINO (2001). A perspectiva dos valores na educação. In: SEVERINO, Antônio J, *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001. p.83-96.

socialmente saudáveis, que contribuam para maximizar formas de proteger os alunos. Isso é alcançado não por contarem com instalações exemplares, mas sim *“pela qualidade das relações entre as pessoas, pelo preparo humano e profissional dos trabalhadores sociais, enfim pela atmosfera de mutualidade de pré-ocupação com a felicidade das pessoas”* (p.16).

Diante do exposto, é válido salientar que a escola, ao perceber que pode modificar, por meio de seus atores (equipe docente), crenças sofridas, reelaborando-as em um sentido mais aceitável para o sofredor, estará em condições de expandir intencionalmente essa função para diferentes séries, períodos e sujeitos, entre eles professores, funcionários e a própria família dos estudantes. Esse é, de fato, o interesse que me parece ter o conceito de resiliência para a Educação e para a Psicologia da Educação: poder ser utilizado intencionalmente para promover uma nova e melhor visão de si, do outro e do mundo social. De acordo com BARLACH (2005), esse processo permitirá

a reconfiguração interna, pelo sujeito, de sua própria percepção e de sua atitude diante da vivência da condição da adversidade ou trauma, constituindo esta, a partir de então, fator de crescimento ou desenvolvimento pessoal. A resiliência é uma condição interna (não observável, a não ser em seus efeitos), constatada numa demanda de adaptação do indivíduo frente a uma situação excepcionalmente adversa, ou mesmo traumática, caracterizada por alto potencial destrutivo ou desintegrador das estruturas e recursos pessoais, da qual resulta o fortalecimento dessas estruturas, o crescimento pessoal, a confirmação de sua identidade, o desenvolvimento de novos recursos pessoais, constituindo-se numa reação que transcende os limites de um mero processo de adaptação (p. 100).

Reitero, mais uma vez, que acredito que a utilização do construto da resiliência na área da Educação e da Psicologia da Educação como partícipe de um projeto que, em consonância com MARTINEAU (1999) e YUNES (2001, 2006a), desafie a opressão estrutural e discriminação sistêmica, promovendo uma vida mais feliz e acolhedora, é mais do que importante: é imprescindível. Diante do exposto, as palavras de Rubem Alves expressam bem tanto esse sentimento de que a freqüência a um boa escola faz toda a diferença, quanto valorizam o emprego do

conceito de resiliência, agora em consonância com esta nova definição, nessas áreas do conhecimento:

*"Enquanto a sociedade feliz não chega, que haja pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria é servida como sacramento, para que as crianças aprendam que o mundo pode ser diferente. Que a escola, ela mesma, seja um fragmento do futuro..."*

## LISTA DAS PESQUISAS CONSIDERADAS PARA O ESTUDO

---

ARAUJO, Margareth M. *Vivências e experiências que nos afetam: um diálogo com crianças trabalhadoras que insistem em estudar*. 2005. 274 p. Tese (Doutoramento) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BEZERRA, Gilson de M. *Educar para a vida: uma pedagogia da resiliência na escola*. 2005. 114 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Ciência e Tecnologia do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

BOROWSKY, Fabiana. *Representação do self em pré-adolescentes em situação de risco: método de autofotografia*. 2002. 76 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CARO, Sueli M. P. *Educador Social: proposta de formação e descrição do perfil psicológico*. 2003. 174 p. Tese (Doutoramento) – Programa de Pós-graduação em Psicologia (Psicologia como Profissão e Ciência) da Faculdade de Psicologia do Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

DE ANTONI, Clarissa. *Coesão e hierarquia em famílias com histórias de abuso físico*. 2005. 212 p. Tese (Doutoramento) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DECHANDT, Vilmara S. *O processo de construção do vínculo afetivo em crianças abrigadas: um aspecto da educação não formal*. 2006. 168 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (Setor de Ciências Humanas), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

GARCIA, Narjara M. *Educação nas famílias de pescadores artesanais: transmissão geracional e processos de resiliência*. 2007. 87 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

LISBOA, Carolina S. de M. *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. 2005. 149 p. Tese (Doutoramento) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MAYER, Lísia R. *Rede de apoio social e representação mental das relações de apego de meninas vítimas de violência doméstica*. 2002. 116 p. Tese (Doutoramento) – Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MORAIS, Normanda de A. de. *Um estudo sobre a saúde de adolescentes em situação de rua: o ponto de vista de adolescentes, profissionais de saúde e educadores*. 2005. 153 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MOREIRA, Ângela K. *Contribuições da escola para a prevenção ao abuso de drogas*. 2002. 133 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NADAL, Carla M. S. *A resiliência ao longo da vida de afrodescendentes*. 2007. 171 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

POLETTI, Michele. *Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade*. 2007. 89 p. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, Adriana N. da. *Famílias especiais: resiliência e deficiência mental*. 2007. 105 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

## LISTA DAS PESQUISAS SELECIONADAS PARA O PRESENTE ESTUDO QUE NÃO ESTAVAM DISPONÍVEIS PARA LEITURA

---

As informações sobre as produções a seguir foram obtidas no Banco de Teses da Capes e não estão completas. No entanto, acreditando na continuidade do estudo sobre os processos de resiliência e sua articulação com a Educação e a Psicologia da Educação, considero oportuno sinalizá-las para futuras pesquisas.

CARVALHO, Ana Maria. *Mudanças na prática docente face à implementação do laboratório de informática*. 2005. 119 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estácio de Sá.

CARVALHO, Fátima Araújo de Carvalho. *O Mal-Estar Docente: das chamas devastadoras (Burnout) às Flamas da Esperança-Ação (resiliência)*. 2003. 284 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GOMES, Vitor. *Três formas de ser resiliente: (des)velando resiliência no espaço escolar*. 2004. 181 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

HAYASIDA, Nazaré de A. *Gestão, poder e violência escolar*. 2005. 209 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

LEITE, Rita de C. N. *Da relação educação/resiliência: o projeto Mestre Pastinha*. 2004. 116 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas<sup>36</sup>, Universidade Federal da Bahia.

PEREZ, Carmen L. V. *Vozes, palavras, textos. As narrativas autobiográficas na formação de professores-alfabetizadores*. 2002. 267 p. Tese (Doutoramento) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

---

<sup>36</sup> O Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia é oferecido na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, justificando assim a consideração desta produção no presente estudo.

PIZARRO, Maria A. P. *Ainda, resiliência e escola*. 2006. 154 p. Dissertação (Mestrado)<sup>37</sup> – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

TIMM, Edgar Z. *O bem-estar na docência: dimensionando o cuidado de si*. 2006. 262 p. Tese (Doutoramento) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

---

<sup>37</sup> Mestrado em Educação nas Ciências, voltado para formação de profissionais da educação por meio da reflexão crítica e da realização de projetos de investigação no campo da educação. Informação extraída do site <[http://www.unijui.edu.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=492&Itemid=810](http://www.unijui.edu.br/index.php?option=com_content&task=view&id=492&Itemid=810)>. Acesso em: 17.abr.2008.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

---

ANTONIAZZI, Adriane S.; DELL'AGLIO, Débora D.; BANDEIRA, Denise R. O conceito de coping: uma revisão teórica. *Estudos psicológicos*, Natal, v. 3, n. 2, p. 273-294, jul./dez.1998.

ARAUJO, Ceres A. de. Novas Idéias em Resiliência. *Hermes*, São Paulo, v.1, s.n., p. 84-95, 2006.

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

BAPTISTA, Marisa T. D. da S.; AGUIAR, Wanda M. J. A transformação do professor como elemento mobilizador de mudança na realidade escolar. *Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação*, São Paulo, n.16, p.83-101, 2003.

BARLACH, Lisete. *O que é resiliência humana?* Uma contribuição para a construção do conceito. 2005. 108 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRANCALHONE, Patrícia G.; FOGO, José C.; WILLIAMS, Lúcia C. de A. Crianças Expostas à Violência Conjugal: Avaliação do Desempenho Acadêmico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 20, n. 2, p. 113-117, mai./ago. 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; SEESP, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2000.

BRONFENBRENNER, Urie. *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CECCONELLO, Alessandra M. e KOLLER, Silvia H. *Inserção Ecológica na Comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco*. Psicologia Reflexão e Crítica, v. 16, n. 3, p. 512-524, 2003.

CYRULNIK, Boris. Os patinhos feios. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DE ANTONI, Clarissa; KOLLER, Silvia. H. Grupo Focal: Método Qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. Arquivos Brasileiros de Psicologia, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, v. 53, n. 2, p. 38-53, 2001.

DE ANTONI, Clarissa; KOLLER, Silvia H. Vulnerabilidade e resiliência familiar: um estudo com adolescentes que sofreram maus tratos intrafamiliares. Psico (PUCRS), PUCRS, Porto Alegre, RS, v. 31, n. 1, p. 39-66, 2000.

DELEAU, Michel. Vygotski, Wallon et les débats actuels sur la théorie de la pensée. In: Avec Vygotski – suivi d'une note de Léontiev sur un séminaire de Vygotski. Paris: La Dispute, 1999/2002. p.105-115.

DICIONÁRIO HOUAISS, versão online. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=resili%EAnCIAestype=kex=10ey=10>>. Acesso em: 16 set. 2007

FERREIRA, Norma S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p. 257 – 272, ago. 2002.

GARCIA, Isadora. Vulnerabilidade e Resiliência. *Adolescencia Latinoamericana*, s. l., v.2, n.3, p. 128-130, abr. 2001.

GARROSSINO, Vera C.; HISSA, Michele; MASCHIO, Claudia; QUAGLIO, Renata. PROJETO DE TRABALHO – Estágio Supervisionado em Psicopedagogia Institucional na Pediatria do IAMSPE sob a orientação da Prof. Dra. Neide de Aquino Noffs. São Paulo: PUC-SP, 2004.

GROTBERG, Edith H. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio N. S. (orgs.). Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-22.

HARVEY, Virginia S. *Schoolwide Methods for Fostering Resiliency*. Student Services in collaborations with the National Association of School Psychologists (NASP), jan.2007. Disponível em: <<http://www.nasponline.org/resources/principals/schoolresiliency.pdf>>. Acesso em: 02 de mar. 2008.

HAWLEY, Dale R.; DEHAAN, Laura. Toward a Definition of Family Resilience: Integrating Life-Span and Family Perspectives. *Family Process*, v. 35, n. 3, p.283-298, sep.1996.

HENDERSON, Nan; MILSTEIN, Mike. *Resiliencia en la Escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2003.

HUTZ, Cláudio S.; KOLLER, Silvia. H; BANDEIRA, Denise R. Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. *Coletâneas da ANPEPP*, Rio de Janeiro, v.1, n. 12, p. 79-86, 1996.

INFANTE, Francisca. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In: MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio N. S. (orgs.). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 23-38.

INTERNATIONAL RESILIENCE PROJECT. Disponível em: <[http://www.resilienceproject.org/index.cfm?fuseaction=text.estr\\_cmplID=223](http://www.resilienceproject.org/index.cfm?fuseaction=text.estr_cmplID=223)>. Acesso em: 09 mar. 2008.

JUNQUEIRA, Maria de F. P. da S.; DESLANDES, Suely F. Resiliência e maus-tratos à criança. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.19, n. 1, p. 227-235, fev. 2003.

KERSEY, Katharine; MALLEY, Catherine R. Helping Children develop resiliency: providing supportive relationships. *Young Children*, v. 60, n. 1, p. 53-58, Jan. 2005.

LEITE, Sergio A. da S.; TASSONI, Elvira C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta G.; SADALLA, Ana Maria F. de A. (Orgs.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 113-141.

LIBÓRIO, Renata M. C.; CASTRO, Bernardo M. de; COELHO, Ângela E. L. Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: conceitos e reflexões críticas. In: DELL' AGLIO, Débora D., KOLLER, Sílvia H., YUNES, Maria A. M. (Orgs.) Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 89-115.

LUTHAR, Sunya S.; CICCHETTI, Dante; BECKER, Bronwyn. The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. Child Development, v. 71, n. 3, p. 543-562, May/ Jun. 2000.

MARTINEAU, Sheila. *Rewriting resilience: a critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to "kids at risk"*. Thesis (PhD) – The University of British Columbia, 1999.

MASTEN, Ann S. Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. American Psychologist, v. 56, n. 3, p.227-238, mar.2001.

MELILLO, Aldo. Resiliência e Educação. In: MELILLO, Aldo, OJEDA, Elbio N. S. (orgs.). Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: ARTMED, 2005. p. 87-101.

PALUDO, Simone dos S.; KOLLER, Sílvia H. Resiliência na Rua: Um Estudo de Caso. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 21, n. 2, p. 187-195, mai./ago. 2005.

PESCE, Renata P.; ASSIS, Simone G.; AVANCI, Joviana Q.; SANTOS, Nilton C.; MALAQUIAS, Juaci V.; CARVALHAES, Raquel. Adaptação Transcultural, Confiabilidade e Validade da Escala de Resiliência. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 436-448, mar./abr. 2005.

POLETTTO, Michele. *Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade*. 2007. 89 p. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

POLETTTO, Michele; KOLLER, Sílvia H. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In: DELL' AGLIO, Débora D.; KOLLER, Sílvia H.; YUNES, Maria A. M.

(Orgs.) Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 19-44.

POLETTI, Michele; WAGNER, Tânia M. C.; KOLLER, Sílvia H. Resiliência e Desenvolvimento Infantil de Crianças que Cuidam de Crianças: uma visão em perspectiva. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 20, n. 3, p. 241-250, set./dez. 2004.

PORTUGAL, Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais. s.l.: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, s.d. Disponível em: <[http://www.dgidc.min-edu.pt/public/compressenc\\_pdfs/pt/LivroCompetenciasEssenciais.pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/public/compressenc_pdfs/pt/LivroCompetenciasEssenciais.pdf)> Acesso em: 01abr. 2007.

RACHMAN, Vivian C. B. Entre Habilidades e Competências: como pode ser pensada a atuação do psicopedagogo no contexto hospitalar. 2006. 66p. Monografia. Especialização do Curso de Psicopedagogia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RAVAZZOLA, Maria C. Resiliências familiares. In: MELILLO, Aldo, OJEDA, Elbio N. S. (orgs.). Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: ARTMED, 2005. p. 73-85.

ROOSA, Mark W. Some Thoughts about Resilience versus Positive Development, Main Effects versus Interactions, and Value of Resilience. Child Development, v.71, n.3, p. 567-569, may/ jun. 2000.

RUTTER, Michael. Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. American Journal of Orthopsychiatry, v. 57, n. 3, p. 316-331, 1987.

RUTTER, Michael. Resilience concepts and findings: implications for family therapy. Journal of Family Therapy, v. 21, p. 119-144, 1999.

RUTTER, Michael. Resilience in the Face of Adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. British Journal of Psychiatry, v. 147, p. 598-611, 1985.

RUTTER, Michael. Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, New York, v. 14, p. 626-631, 1993.

RUTTER, Michael; MAUGHAN, Barbara; MORTIMORE, Peter e OUSTON, Janet. *Fifteen Thousand Hours*: secondary schools and their effects on children. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1980 (2<sup>nd</sup> printing).

SEVERINO, Antônio J. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SOARES, Magda B. *Alfabetização no Brasil*: o estado do conhecimento. Brasília: INEP/ REDUC, 1989.

SOUZA, Marilza T. S. de; CERVENY, Ceneide M. de O. Resiliência Psicológica: Revisão da Literatura e Análise da Produção Científica. *Revista Interamericana de Psicologia*, v. 40, n. 1, p. 119-126, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa. A família como locus educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 81, n. 197, p.14-25, jan./abr.2000.

TAVARES, José. A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, José (org.). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 43-75.

TELES, Shirley S. *Câncer infantil*: investigação fenomenológica dos mecanismos de proteção na díade mãe-criança. 2005. 164 p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

UNGAR, Michael. Qualitative contributions to resilience research. *Qualitative Social Work*, v. 2, n. 1, p. 85-102, 2003.

UNGAR, Michael. Resilience across Cultures. *British Journal of Social Work*, v.38, n. 2, p. 218-235, oct. 2008.

VIGOTSKY, Lev S. Pensamento e Palavra. In: VIGOTSKY, Lev. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 395- 486.

WALLER, Margaret A. Resilience in Ecosystemic Context: Evolution of the Concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, v. 70, n. 3, p.290-296, Jul. 2001.

WALSH, Froma. The Concept of Family Resilience: Crisis and Challenge. *Family Process*, v. 35, n. 3, p.261-281, sep.1996.

WINTERS, Vênus E. E. *Teaching Black Girls*: resiliency in urban classrooms. New York: Peter Lang, 2005.

YUNES, Maria A M. *A Questão Triplamente Controvertida da Resiliência em Famílias de Baixa Renda*. 2001. 155 p. Tese (Doutoramento) – Programa Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

YUNES, Maria. A. M. Resiliência desconstrói crenças pessimistas. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, p. 13-16, 29 out. 2007. ISSN – 1981-8793.

YUNES, Maria A. M. Os discursos Sobre a Questão da Resiliência: expressões e conseqüências para a promoção do desenvolvimento saudável. In: COLINVAUX, Dominique; LEITE, Luci B.; DELL' AGLIO, Débora D. (Org.) *Psicologia do Desenvolvimento*: teorias, pesquisas e aplicações. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2006a, v.1, p. 225-246.

YUNES, Maria A. M. Psicologia Positiva e Resiliência: o foco no indivíduo e na família. In: DELL' AGLIO, Débora D.; KOLLER, Silvia H.; YUNES, Maria A. M. (orgs.). *Resiliência e Psicologia*: interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006b. p.45-68.

YUNES, Maria A. M.; SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva e Grounded Theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. *Revista Interamericana de Psicologia*, v. 39, n. 3, p. 431-438, 2005.

YUNES, Maria A. M.; SZYMANSKI, Heloisa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, José (org.). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42.

ZIMBARDO, Philip G. Personality Theory and Assessment. In: ZIMBARDO, Philip G. *Psychology and life*. Illinois: Diamond Printing, 1967/ 1977. p. 408-455.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

---

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de professores no Brasil. Educação e Sociedade, ano XX, s.v, n. 68, p. 301–309, dez. 1999.

ANZOLA, Myriam. Promoción de la resiliência como factor de protección de hijos de madres adolescentes – un estudio exploratorio. Educere, Mérida, v. 8, n. 26, p. 371-380, jul./ ago. 2004.

APPLE, Michael W. Conclusão: levando a reforma educacional a sério. In: APPLE, Michael W. Política cultural e educação. São Paulo: Cortez, 2000.

BELTRÁN, José M. M. Enseñar a Pensar. Madrid: Editorial Bruno, 1995.

CAMBRIDGE DICTIONARY OF AMERICAN ENGLISH FOR SPEAKERS OF PORTUGUESE. São Paulo: Martins Fontes, 2005

CASTRO, Maria A. C. D. de. Revelando o sentido da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: TAVARES, J. (Org.). Resiliência e Educação. São Paulo: Cortez. 2001.

CYRULNIK, Boris. Falar de amor à beira do abismo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FRANKL, Viktor E. Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

JADUE, Gladys; GALINDO, Ana; NAVARRO, Lorena. Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. Estudios Pedagógicos, Valdivia, v. 31, n. 2, p. 43-55, 2005.

KOLLER, Silvia H. Ecologia do Desenvolvimento Humano. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LINDSTROM, Bengt. O significado de resiliência. Adolescência Latinoamericana, v.2, n.3, p.133-137, abr. 2001.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. O processo de pesquisa: iniciação. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

NARVAZ, Martha G.; KOLLER, Sílvia H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, Sílvia H. (org.) Ecologia do Desenvolvimento Humano. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 51-65.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, Campinas, v.25, n.89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PATTERSON, Janice H. A study of teacher resilience in urban schools. Journal Instructional Psychology, v. 31, n. 1, p. 3-11, 2004.

PERES, Julio F. P.; MERCANTE, Juliane P. P.; NASELLO, Antonia. Promovendo resiliência em vítimas de trauma psicológico. Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, v. 27, n. 2, p. 131-138, mai./ago. 2005.

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

POLETTO, Raquel C.; KOLLER, Sílvia H. Rede de apoio social e afetivo de crianças em situação de pobreza. Psico (PUCRS), Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 151-176, 2002.

RAK, Carl .F. Heroes in the nursery: Three case studies in resilience. Journal of Clinical Psychology, v. 58, n. 3, p. 247-260, 2002.

RALHA-SIMÕES, Helena. Resiliência e desenvolvimento pessoal. In: TAVARES, J. (Org.). Resiliência e Educação. São Paulo: Cortez. 2001.

RODRIGUÉZ, Daniel. O humor como indicador de resiliência. In: MELILLO, Aldo, OJEDA, Elbio N. S. (orgs.). Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: ARTMED, 2005. p. 131-138.

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

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2002.

SLAP, Gail B. Conceitos atuais, aplicações práticas e resiliência no novo milênio. *Adolescência Latinoamericana*, Porto Alegre, v.2, n.3, p. 173-176, abr. 2001.

TORRALBA, Isabel M.; BRONFMAN, Ana V. *La resiliencia invisible*: infancia, inclusión social y tutores de vida. Barcelo: Editoria Gedisa, 2006.

UNGAR, Michael. Pathways to Resilience among Children in Child Welfare, Corrections, Mental Health Navigation and Negotiation. *Child e Youth Care Forum*. s. l., v. 34, n. 6, p. 423-444, dec. 2005.

VERMELHO, Sônia C.; ABREU, Graciela I. P. Estado da Arte da área de Educação e Comunicação em periódicos brasileiros. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1413 – 1434, set./ dez. 2005.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YUNES, Maria Â. M. The Ideological Trap Of The Advocacy's Discourse On Resilience In Poor Families. *Journal of Applied Psychology*, v. 3, p. 26-33, 2007.

YUNES, Maria A. M.; GARCIA, Narjara. M.; ALBUQUERQUE, Beatriz M. Monoparentalidade, Pobreza e Resiliência: entre as crenças dos profissionais e as possibilidades de convivência familiar. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, v. 20, p. 351-360, 2007.

YUNES, Maria Â. M.; SZYMANSKI, Heloisa. Crenças, Sentimentos e Percepções acerca da Noção de Resiliência em Profissionais da Saúde e da Educação que atuam com Famílias Pobres. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 17, p. 119-138, jul./dez., 2003.

## **ANEXOS**

---

## **ANEXO A**

### **FICHAS DE LEITURAS DAS OBRAS LIDAS**

---

Os trechos emoldurados foram extraídos das pesquisas lidas, não sendo de responsabilidade da autora do presente estudo.

**FICHA DE LEITURA DA TESE/ DISSERTAÇÃO**  
**PESQUISA: MESTRADO**

1. **TÍTULO DA PESQUISA:** A resiliência ao longo da vida de afrodescendentes.
2. **NOME DO AUTOR:** Carla Marlise Silva Nadal
3. **NÍVEL:** Mestrado
4. **REGIÃO/ INSTITUIÇÃO/ FACULDADE:** Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
5. **ANO DE PUBLICAÇÃO/ DEFESA:** 2007
6. **GÊNERO DA PESQUISA:**  

Pesquisa empírica	Pesquisa teórica	Ensaio
<b>X</b>		
7. **ÁREA DO CONHECIMENTO:** Educação.  

⇒ **SUBÁREA DO CONHECIMENTO:** Psicologia Educacional.
8. **RESUMO:**

## RESUMO

Esta investigação teve como foco principal a compreensão de como, ao longo de suas vidas, os afrodescendentes participantes da pesquisa desenvolveram a sua resiliência, bem como o reconhecimento dos fatores que influenciaram e possibilitaram esse processo de desenvolvimento diante das adversidades que lhes foram impostas diuturnamente. Os participantes da pesquisa são afrodescendentes (três homens e três mulheres), bem sucedidos profissionalmente, acima dos 39 anos de idade, com situação econômico-financeira estável, pertencendo à classe média e média alta. A análise dos dados foi realizada à luz da Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2007). As categorias emergentes foram: *O Estabelecimento de vínculos: a base para um Desenvolvimento Saudável por Toda a Vida; Tocando o Barco Sozinho (a): a superação das adversidades e a resignificação do caminho acidentado; Auto e heteromotivação: o desejo de “querer-ser”; A Formação Profissional: a busca de um sentido na vida; O Papel do Estado no Desenvolvimento da Resiliência dos Afrodescendentes*. As análises realizadas através dos aportes teóricos mencionados e dos discursos produzidos pelos sujeitos da pesquisa demonstram que a promoção do desenvolvimento da resiliência, considerando a sua natureza sistêmica, é de responsabilidade dos diversos níveis de sistemas, são eles: ontossistema (características internas), o macrossistema (família), o exossistema (comunidade) e o macrosistema (cultura e sistema político). As análises realizadas apontam, também, muitas semelhanças nas trajetórias dos sujeitos de pesquisa, sendo possível identificar algumas características comuns entre eles. São elas: determinação, persistência, bom uso da memória e do esquecimento, bom humor, solidariedade, altruísmo, empatia, motivação, objetivos definidos a curto e a longo prazos, superação de atividades, aprender da experiência, autotransformar-se, a busca de um sentido, respeito, ética, auto-estima, valorização dos estudos, persuasão, ascensão profissional constante, competitividade, auto-realização e intuição.

**9. OBJETO DE ESTUDO:** o desenvolvimento da resiliência em sujeitos afrodescendentes.

**10. OBJETIVO DO ESTUDO:** 1) Compreender como os sujeitos afrodescendentes (que participaram da pesquisa) desenvolveram a resiliência ao longo de suas vidas, bem como conhecer os fatores que influenciaram e possibilitaram esse processo de desenvolvimento diante das adversidades que lhes foram impostas diuturnamente; 2) Tal objetivo considera a possibilidade de suscitar na sociedade a importância de uma revisão legal e operacional nas políticas públicas até então implementadas para que se democratizem as oportunidades, promovendo, conseqüentemente a idealizada transformação social.

⇒ **Objetivos específicos:**

- Identificar qual é a participação do Estado na promoção da resiliência dos afrodescendentes;
- Construir um documento com relatos negros (dos diferentes níveis de ensino) sobre a sua experiência na área educacional;

- Elencar quais os elementos que obstaculizam/ favorecem o desenvolvimento da resiliência nos afrodescendentes;
- Reconhecer quais os mecanismos, experiências, atitudes e procedimentos são propulsores de resiliência;
- Propor ações, a partir das indicações dos próprios participantes da pesquisa, a serem adotadas nas políticas públicas voltadas à inserção/ ascensão do negro na pirâmide social.

**11. ABORDAGENS TEÓRICAS:** Melillo e Ojeda (2004,2005), Costa (1998), Cuestas (2005), Lecomte (2005), Vanistendael e Lecomte (2002,2004), Vanistendael (2002), Cyrulnik (2004,2005), Yunes (2003), Infante (2005), Luthar et al (2000), Grotberg (2005), Ehrensaft e Tousignant (2005), Bouvier (2005), Lindstrom (2001), Manciaux (2005), Kotliarenco e Lecanellier (2004), Brooks e Goldstein (2004), Barudy e Dantagnan (2005), Rodríguez (2004).

**12. METODOLOGIA:**

- ⇒ sujeitos: 6 adultos afrodescendentes com mais de 39 anos de idade, bem sucedidos profissionalmente e pertencentes à classe média e média alta.
- ⇒ Referencial teórico para análise do conteúdo das informações coletadas: Roque Moraes (2003 a 2007) - análise textual discursiva. E para melhor compreender a pesquisa qualitativa, Uwe Flick (2005) e Minayo (2004);
- ⇒ A coleta dos dados ocorreu por meio de entrevistas semi-estruturadas que contemplaram a trajetória de vida do participante, incluindo: infância, família, período escolar e visão sobre as políticas públicas adotadas, até se chegar à ascensão social de cada um deles.

**13. CONCEPÇÃO DE RESILIÊNCIA:**

”Uma parcela mínima de negros consegue, apesar desse cenário de exclusão, resistir, refazer-se, desenvolver-se e exercer a sua resiliência, isto é, superar-se diante das adversidades e inclusive sair fortalecida delas”.

“Nesse panorama excludente e classificatório, um grupo reduzido de pessoas vem conseguindo superar o preconceito que lhes é infligido diuturnamente, resistir, refazer-se e sair fortalecido dessa experiência. Este comportamento é o que podemos denominar de ‘resiliência’”.

(p. 19)

“O Estado como parte integrante desse modelo tem a obrigação de contribuir para a melhoria da qualidade de vida e da saúde mental e emocional dos indivíduos. A promoção da resiliência não é uma questão pessoal, pois o processo de superação da adversidade é de responsabilidade social e política. É compromisso de todos!”

(p. 19)

“Nesse contexto historicamente adverso é crucial, para situar e contextualizar os temas que serão abordados nesta Dissertação, definir o que é resiliência. Melillo (2004, p. 63) a define como a capacidade dos seres humanos de superar os efeitos de uma adversidade a qual estão submetidos e, inclusive, de saírem fortalecidos dessa situação”.

(p. 20)

“Nesse contexto excludente, considerando a necessidade que esses jovens têm de superar-se diuturnamente, é legítimo falar-se em potencial de resiliência. Melillo (2004, p. 63) a define como a capacidade dos seres humanos de superar os efeitos de uma adversidade a qual estão submetidos e, inclusive, de saírem fortalecidos dessa situação. Utilizo o termo ‘potencial’, por acreditar que a adjetivação ‘resiliente’ pode apenas ser atribuída através de estudos longitudinais”.

(p. 36)

⇒ Cita os pilares da resiliência definidos por Ojeda (1997):

- a) *Introspecção*: arte de se perguntar e se dar uma resposta honesta.
- b) *Independência*: saber fixar limites entre si mesmo e o meio com problemas; capacidade de manter distância emocional e física, sem cair no isolamento.
- c) *Capacidade de relacionar-se*: habilidade para estabelecer laços e intimidade com outras pessoas, para equilibrar a própria necessidade de afeto com a atitude de se relacionar com os outros.
- d) *Iniciativa*: gosto de se exigir e por à prova em tarefas progressivamente mais exigentes.
- e) *Humor*: encontrar o cômico na própria tragédia.
- f) *Criatividade*: capacidade de criar ordem, beleza e finalidade, a partir do caos e da desordem.
- g) *Moralidade*: conseqüência para entender o desejo pessoal de bem-estar a toda a humanidade e capacidade de se comprometer com valores; esse elemento já é importante desde a infância, mas, sobretudo a partir dos 10 anos.
- h) *Auto-estima consistente*(incluindo nós mesmos): base dos demais pilares e fruto do cuidado afetivo conseqüente da criança ou adolescente por parte de um adulto importante.

(p.43)

“Tendo em vista todo este contexto adverso alguns indivíduos afrodescendentes conseguiram superar as dificuldades e construir um futuro exitoso. Seriam eles resilientes?

A mobilização dessas competências, segundo os autores, depende de vários fatores que não estão ligados somente ao indivíduo, senão ao seu entorno passado e presente e à sociedade na qual ele está inserido, já que a resiliência é relacional no sentido que não é uma característica estrita do indivíduo, senão deste na interação com o ambiente que o circunda. É possível ‘conceber a resiliência a partir do indivíduo e logo, em círculos concêntricos cada vez mais extensos, abraçar o conjunto da sociedade’”. (VANISTENDAEL e LECOMTE, 2002, p. 133)

(p. 63)

⇒ Remete-se a Yunes (2003) para explicar a origem do termo resiliência (p. 65);

“Infante (apud MELILLO, 2005) esclarece que a resiliência (mais estudada na infância) tenta entender como crianças, adolescentes e adultos são capazes de sobreviver e superar adversidades, apesar de viverem, em condições de pobreza, violência intrafamiliar, doença mental dos pais ou apesar das consequências de uma catástrofe natural, entre outras (Luthar et al., 2000)”.

(p. 65)

“Compartilhando com a afirmação de Lindstrom, creio que uma minoria resiliente, fruto de uma amostra intencionalmente selecionada, não pode servir de base para eximir o Estado de sua obrigação de promover a resiliência daqueles que não reúnem as características desse grupo focal, responsabilizando, assim, o indivíduo pelo seu desenvolvimento. Ademais, se incorreria em mais preconceitos ao nomear os afrodescendentes em categorias dicotômicas: os capazes e os incapazes. Se esse grupo reduzido precisou desenvolver a exaustão a sua capacidade resiliente, não se pode esperar que todos consigam realizar a mesma façanha”.

(p. 66)

“Vanistendael e Lecomte (2004, p.91), afirmam que os dois fundamentos básicos da resiliência são o vínculo e o sentido. Assim, são duas forças que interagem, uma externa, o entorno e outra interna, a que cada um tem dentro de si. É possível mencionar, também, como afirma Tomkiewicz (apud CYRULNIK, 2004, pp. 42-43), que a resiliência “não decorre sistematicamente da *soma* dos fatores intrínsecos e extrínsecos, senão da sua *interação* permanente, que tece o destino de uma vida”.

(p. 67)

“Edith Grotberg (2005, p.15) define a resiliência como ‘a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade’. Segundo a autora, aos nove anos de idade as crianças já são capazes de promover sua própria resiliência e procurar maior ajuda externa. Diversos estudos sobre resiliência mencionam experiências sobre adversidade e não a vivência contínua e marcada pela adversidade, enfrentada pelos afrodescendentes na maioria dos países do mundo”.

(p. 67)

⇒ Apresenta algumas definições de resiliência e traz uma contribuição de Ojeda (2004) sobre as distintas correntes de resiliência: 1) a norte-americana: essencialmente condutista, pragmática e centrada no individual; 2) a europeia: com maiores enfoques psicanalíticos e uma

perspectiva ética e,3) a latino-americana: raiz comunitária, enfocada no social como uma resposta lógica aos problemas do contexto. Diante destas definições a pesquisadora, inicialmente não assume um posicionamento por nenhuma destas, afirmando a não exclusão de qualquer uma das correntes (p. 68).

⇒ Em seguida parte para a diferenciação entre resiliência, resistência e instinto de sobrevivência. Neste momento a pesquisadora esclarece que:

“[...]o processo de resiliência envolve a superação das adversidades, o resistir, o refazer-se e o (auto)transformar-se a partir dessas experiências negativas, fatores que afetam a saúde mental”.

(p.69/70)

⇒ Em seguida, a pesquisadora prossegue com a definição de Melillo sobre o conceito (diferenciando-o de saúde mental):

“Conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam acessar ao bem-estar psicofísico apesar das adversidades”.

(p.70)

“Depende de qualidades positivas do processo interativo do sujeito com outros seres humanos, responsável em cada história singular da construção do sistema psíquico humano”.

(p.70)

“Melillo (2004, p. 84), adverte que ‘o resultado do enfrentamento de uma adversidade pode culminar numa adaptação, mas também num conflito, e se este é superado com êxito e se gera um fortalecimento, em ambos os casos é legítimo falar de resiliência’”.

(p. 71)

“O mencionado nos parágrafos precedentes, no que se refere ao instinto de sobrevivência, resistência e contra-hegemonia, teve a pretensão de elucidar que a resiliência abarca esses conceitos, dando-lhes um sentido que ressignifica e redimensiona a própria existência. Nesse processo resiliente, é necessário que se insiram alguns aportes teóricos sobre a motivação, pois ela é outro combustível do qual não se pode prescindir para que se continue sobrevivendo e resistindo aos infortúnios interpostos no caminho”.

### 3.4.3 – Motivação

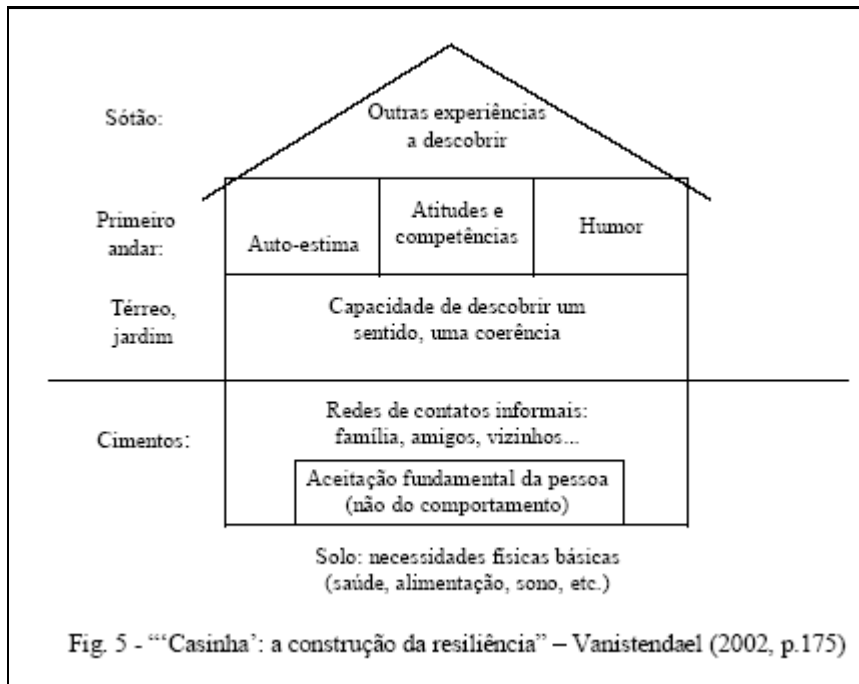
‘A motivação é o motor e a energia psíquica do indivíduo, a agencialidade humana [...] (HUERTAS, 2006, p. 51). Qualquer ação voluntária terá um determinado octanagem; quanto maior for, mais moverá o indivíduo, mais satisfeito estará’. Neste sentido, para que uma pessoa exerça sua resiliência é necessário que exista motivação suficiente para seguir seus projetos e não deixar-se sucumbir frente às adversidades...”

(p. 74)

⇒ Ainda definindo resiliência a pesquisadora novamente recorre a Vanistendael (2002):

“A resiliência é como construir uma casinha. Em primeiro lugar, encontra-se o solo sobre o qual está construída: tratam-se das necessidades básicas, materiais elementares como a alimentação e os cuidados da saúde. Logo vem o subsolo com a rede de relações mais ou menos informais: a família, os amigos, os colegas da escola ou os colegas do trabalho. No coração destas redes se assentam os cimentos da resiliência de uma pessoa, sua aceitação incondicional. No nosso modelo esta aceitação incondicional equivale ao conceito de amor. No térreo se encontra uma capacidade fundamental: encontrar um sentido, uma coerência à vida. No primeiro andar encontramos os quatro quartos da pessoa resiliente: auto-estima, as competências, as atitudes e o humor. O sótão representa a abertura a outras experiências que também podem contribuir para a resiliência – “Casinha” – a construção da resiliência”.

(p.78)



⇒ Sobre esse modelo, o autor ainda destaca que a estrutura da “casinha” não é fixa e necessita de reparos e cuidados. Sinaliza ainda que não se trata de um instrumento de trabalho, nem tampouco, de uma “solução milagrosa”, mas é um instrumento de releitura da vida, de sensibilização e de intercâmbio;

“Um breve histórico sobre a vida dos participantes da pesquisa facilitará a compreensão do contexto sociocultural no qual viveram desde a infância até a fase adulta, nos tipos de adversidades que enfrentaram, bem como as similitudes e diferenças nas suas trajetórias de vida, para que, a partir das narrativas, seja possível reconhecer determinados ‘padrões de conduta’ das pessoas resilientes, os fatores que auxiliaram esse desenvolvimento, bem como algumas maneiras de se promover a resiliência”.

(p. 107)

“Segundo Lecomte (Idem, p. 207), para ativar a resiliência é necessária ‘uma atitude que consiste em afastar algumas lembranças dolorosas cuja evocação é mais traumática que formativa’. Entretanto, o autor adverte que ‘as lembranças sempre estão presentes no psiquismo, prontas para se manifestarem se a pessoa que acudir a elas, mas não invadem a vida psicológica diária’”.

(p. 110)

⇒ Mais adiante, já a pesquisadora afirma:

“A resiliência não é um traço de personalidade, ela é relacional, pois se dá na inter-relação com pessoas significativas, possibilitando a estabilidade ao longo do desenvolvimento”.

(p. 114)

“As estratégias apontadas por Grotberg assim como o proposto por Brooks e Goldstein (2004), em seus estudos sobre mentalidades resilientes, validam teoricamente a presença da resiliência ao longo da vida das entrevistadas e dos entrevistados desta pesquisa. Os autores afirmam que as pessoas têm crenças e atitudes sobre elas mesmas que irão influenciar o seu comportamento e as habilidades que desenvolvem, ou seja, o autoconceito e a auto-imagem em constante funcionamento, proporcionando retroalimentação à maneira de viver. Advertem, entretanto, que ‘ter uma mentalidade resiliente não implica que a pessoa esteja livre do estresse, a pressão e os conflitos, senão que ela pode sair honrada dos problemas à medida que estes vão surgindo’”.

(p. 116)

⇒ Ao citar as contribuições dos autores Vanistendael e Lecomte (2002), a pesquisadora traz a concepção deles sobre resiliência, esclarecendo que é **relacional** no sentido de que não é uma característica estrita do indivíduo, senão dele com o ambiente que o circunda. É possível

“[...]conceber a resiliência a partir do indivíduo e logo, em círculos concêntricos cada vez mais extensos, abraçar o conjunto da sociedade”.

(p.133)

“Sergio se reconhece como resiliente, mas não se considera uma pessoa ‘incomum’ por esse motivo. Acredita que algumas características suas contribuíram para o desenvolvimento da sua resiliência: valores éticos e morais, personalidade forte, persistência, vontade, espírito de luta, não aceitar muito ‘não’ na sua vida e transgredir no sentido de não cometer ilícitos, mas de ir além do que está prescrito e inconformidade”.

(p. 133)

“Quando questionada ela se considera uma pessoa resiliente, não tem dúvidas e afirma...”

(134)

“[...] Mas acredita que precisa exercer a sua resiliência quando visita os seus clientes”.

(p. 135)

“Como reiterado durante todos os argumentos desta Dissertação, o desenvolvimento da resiliência não é uma questão individual, de ‘sobrevivência dos mais capazes’, senão compromisso e dever de toda a ecologia do sistema: características internas, família, comunidade, cultura e sistema político”.

(p. 161)

⇒ Nas páginas 155 e 156 a pesquisadora traz um quadro com as características de um afrodescendente resiliente e como essas se manifestam, no entanto, esclarece:

“Nesse sentido, utilizei a palavra ‘tentativa inicial’ ao apontar as características que presentes no afrodescendente resiliente. Essas características apenas elucidam semelhanças comuns nas trajetórias de vida dos sujeitos da pesquisa”.

<b>Características do afrodescendente resiliente</b>	
<b>Características</b>	<b>Como se manifestaram</b>
<b>Determinação</b>	Agem com firmeza na maioria das situações.
<b>Persistência</b>	Demonstram habitualmente constância nos atos.
<b>Bom uso da memória e do esquecimento</b>	Utilizam as boas memórias para a construção de novas experiências e ativam um “esquecimento” intencional de algumas questões dolorosas para não esmorecerem diante dos problemas, mas as ativam quando necessário.
<b>Bom humor</b>	Têm a segurança de que tudo vai dar certo, riem das próprias mazelas e enfrentam o racismo e outras questões análogas sem raiva, com tolerância.
<b>Solidariedade</b>	Preocupam-se em contribuir com os demais a fim de melhorar a

	sociedade em que vivem. Sentem-se bem ajudando os outros.
<b>Empatia</b>	Colocam-se no lugar do outro para entendê-lo e acolhê-lo na sua diferença.
<b>Motivação</b>	Motivam-se pela aprendizagem e pelo resultado. Constantemente se impõem metas para alcançar.
<b>Objetivos definidos a curto e a longo prazos</b>	Planejam cuidadosamente o que é plausível a curto prazo, tendo sempre uma mirada no que será possível a longo prazo.
<b>Superação das adversidades</b>	Superam distintos níveis de adversidades, resistem a (auto) destruição, se refazem como pessoas para seguir a sua caminhada.
<b>Aprender da experiência</b>	Utilizam tanto as boas quanto as más experiências como motivos para aprender e como base para novas aprendizagens e descobertas.
<b>Autotransformar-se</b>	Apesar do sofrimento que lhes foi infligido, conseguem transformar-se em pessoas saudáveis e de bem com a vida.
<b>A busca de um sentido</b>	Em sua transcendentalidade, desde muito pequenos buscaram algo mais na vida que lhes trouxesse satisfação, paz de espírito.
<b>Respeito</b>	Respeitam a si mesmos e aos demais.
<b>Ética</b>	Discernimento entre o bem e o mal desde a infância.
<b>Auto-estima</b>	Aprenderam a gostar de si mesmos e aceitam-se como são.
<b>Autoconfiança</b>	Estão seguros das suas potencialidades e capacidades.
<b>Valorização dos estudos</b>	Valorizam e reconhecem na educação formal uma das maneiras de se ascender socialmente.
<b>Persuasão</b>	Pelo fato de serem negros (as), há a necessidade permanente de convencer ao outro de suas capacidades.
<b>Competitividade</b>	Buscam ascensão profissional constante. Participam em processos seletivos concorridos. Prazer em vencer.
<b>Auto-realização</b>	Valorizam suas conquistas e estabelecem novas metas.
<b>Intuição</b>	Pressentem coisas, independentemente de raciocínio ou de análise.

Fig. 9 – Características do Afrodescendente Resiliente

Ao ler a pesquisa de Carla M. S. Nadal, é possível identificar a preocupação da autora ao explicar o conceito como processual, estabelecendo-se a partir de contínuas relações entre características constitucionais e ambientais. Entretanto, em alguns momentos, mesmo que sejam poucos, também é possível verificar a utilização substantivada e adjetivada do termo, o que dá margem à uma compreensão do conceito como atributo do sujeito. Como exemplo, posso citar quando a pesquisadora aponta *a sua resiliência* dos sujeitos, ou ainda, quando essa descreve as características dos *afrodescendentes resilientes*, mesmo que se referindo às semelhanças comuns identificadas nas trajetórias de vida desses indivíduos. Ainda é válido destacar que a pesquisadora esclarece, nas páginas iniciais que acredita na adjetivação do termo resiliência quando esse se refere a estudos longitudinais. Sendo assim, diante dessas considerações, a presente pesquisa é classificada como **híbrida**.

**FICHA DE LEITURA DA TESE/ DISSERTAÇÃO**  
**PESQUISA: MESTRADO**

1. **TÍTULO DA PESQUISA:** Famílias especiais: resiliência e deficiência mental.
2. **NOME DO AUTOR:** Adriana Nunes da Silva
3. **NÍVEL:** Mestrado
4. **REGIÃO/ INSTITUIÇÃO/ FACULDADE:** Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
5. **ANO DE PUBLICAÇÃO/ DEFESA:** 2007
6. **GÊNERO DA PESQUISA:**

<b>Pesquisa empírica</b>	<b>Pesquisa teórica</b>	<b>Ensaio</b>
X		
7. **ÁREA DO CONHECIMENTO:** Educação  
⇒ **SUBÁREA DO CONHECIMENTO:** Tópicos Específicos de Educação.
8. **RESUMO:**

## RESUMO

O presente trabalho teve como finalidade investigar a resiliência em famílias com membros portadores de deficiência mental. O referencial teórico discute os conceitos de resiliência, as concepções de família na atualidade e as modificações que a presença de membros portadores de deficiência mental pode acarretar às mesmas. As questões de pesquisa indagam sobre as estratégias utilizadas pelas famílias no enfrentamento das dificuldades e o papel do educador especial nesse processo. O método utilizado na pesquisa é o estudo de caso do tipo qualitativo e foi realizada com três famílias cujos filhos são portadores de deficiência mental, em situações sócio-econômicas distintas. Os dados foram coletados a partir de visitas domiciliares, por meio de entrevista semi-estruturada, confeccionada com base nos processos-chave de Froma Walsh (1998/ 2005). Os dados foram submetidos a uma análise textual discursiva com três categorias: sistemas de crenças, padrões de organização e processos de comunicação. Os resultados apontam para as seguintes características que funcionam como principais processos de resiliência para as famílias pesquisadas: capacidade de abstrair sentido positivo da adversidade e capacidade de contextualizar os eventos estressores. Os resultados também assinalam para a responsabilidade dos profissionais que lidam com estas famílias, de acreditar no potencial de cada uma delas para a resiliência, bem como exigir políticas públicas para a criação de redes de apoio eficazes para um atendimento de qualidade e digno que essas pessoas merecem.

**9. OBJETO DE ESTUDO:** resiliência em famílias com membros portadores de deficiência mental.

**10. OBJETIVO DO ESTUDO:** Compreender a forma como a resiliência familiar se apresenta em situações de enfrentamento da deficiência mental em famílias com diferentes situações sociais, econômicas e culturais, numa perspectiva ecológica (onde a interação entre indivíduo e ambiente forma a base do desenvolvimento humano).

**11. ABORDAGENS TEÓRICAS:** Yunes (2001, 2003), Yunes e Szymanski (2001), Martineau (1999), Anthony e Cohler (1987), Rutter (1987,1993,1994), Cyrulnik (2004), Ralha- Simões (2001), Junqueira e Deslandes (2003), Cicchetti (2003), Luthar, Cicchetti e Becker (2000), Trombeta e Guzzo (2002), Costa (1995), Masten e Coatsworth (1995), Papalia e Olds (2000), Vicente (1998), Bocallandro (2007), Lazarus e Folkman (1984), Werner e Smith (1992), Werner (1993), Vanistendael e Lecomte (2004), Pesce et a. (2004), Mc Cubbin e Mc Cubbin (1998), Froma Walsh (1993,1996,1998, 1999,2005), Hawley e DeHann (1996).

**12. METODOLOGIA:** Pesquisa qualitativa/ Estudo de caso

⇒ Participaram do estudo 3 famílias com uma ou mais crianças com diagnóstico de deficiência mental.

- ⇒ Foram realizadas visitas domiciliares para a realização de entrevistas semi-estruturadas elaboradas com base nos processos-chave de resiliência de Froma Walsh (1998, 2005)
- ⇒ As entrevistas foram gravadas e filmadas para, posteriormente, serem transcritas;
- ⇒ O material extraído das entrevistas foi cuidadosamente submetido à análise textual discursiva, desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2007) e pelas categorias apriorísticas presentes no esquema conceitual dos processos-chave de Resiliência familiar de Froma Walsh (2005)

### **13. CONCEPÇÃO DE RESILIÊNCIA:**

- ⇒ Logo no início, a introdução já traz a definição de Froma Walsh sobre resiliência;

“A capacidade de se renascer da adversidade fortalecido e com mais recursos. É um processo ativo de resistência, reestruturação e crescimento em resposta à crise e ao desafio. A capacidade de superar os golpes do destino ultrajante desafia a sabedoria convencional da nossa cultura: de que o trauma precoce ou grave não pode ser desfeito; de que os filhos de famílias perturbadas ou ‘destruídas’ estão condenados. As qualidades da resiliência permitem às pessoas se curarem de feridas dolorosas, assumirem suas vidas e irem em frente para viver e amar plenamente”.

(p.12)

- ⇒ Em seguida, mostra-se favorável ao posicionamento de Yunes (2001) ao afirmar que

“a resiliência é um fenômeno que procura explicar os processos de superação de adversidades, mas não se confunde com invulnerabilidade, porque não se trata de resistência absoluta às adversidades”.

(p.12)

- ⇒ Em seguida, explica:

“Yunes (2001), em sua tese de Doutorado, encontrou três modelos de discurso sobre a questão da resiliência, o primeiro modelo refere-se ao discurso dominante, formado pelo corpo de questões conceituais e empíricas, onde a resiliência é estudada no indivíduo através de pesquisas científicas quantitativas. O segundo modelo refere-se aos pesquisadores da família que forma um discurso subordinado, não por “curvar-se” ou submeter-se às regras do discurso dominante (muito ao contrário), mas por estar ainda em fase de investigação, discussão e afirmação.

Ainda segundo a autora, este modelo tem por base o estudo de processos e percepções através do estudo qualitativo de experiências de vida, na ótica sistêmica, ecológica e de desenvolvimento, como, por exemplo, a abordagem de Froma Walsh. O terceiro modelo, Yunes denomina de discurso crítico, e pode-se identificar o seu trabalho juntamente com a tese de Sheila Martineau (1999), que propõem um movimento questionador para repensar e reconstruir a ótica do conceito de resiliência.

Esta pesquisa teve como base o segundo modelo de discurso apontado por Yunes (2001), tendo como objetivo geral entender a forma como a resiliência familiar se apresenta em situações de enfrentamento da deficiência mental em famílias com diferentes situações sociais, econômicas e culturais, numa perspectiva ecológica, onde a interação entre indivíduo e ambiente forma a base do desenvolvimento humano”.

(p. 13)

“(…) Procurou-se seguir um modelo onde a resiliência é estudada através de um olhar sistêmico, ecológico e de desenvolvimento, como a abordagem de Froma Walsh (1998, 2005)”.

(p. 90)

Desta forma, a intenção deste trabalho foi partir do fenômeno da resiliência familiar, sem a intenção de validar uma teoria já existente, mas analisar os dados obtidos em busca de uma explicação/ compreensão do processo que estas famílias passam com a deficiência mental de seus filhos. Considera-se que o estudo da resiliência, não somente focando o indivíduo, mas a família pode dar maior eficácia e flexibilidade aos serviços de saúde e educação, trazendo novo enfoque à compreensão do desenvolvimento humano. O entendimento desse fenômeno reforça o nosso compromisso ético e social, possibilitando uma melhor qualidade de vidas a esses sujeitos e suas famílias já tão excluídas da sociedade”.

(p.14)

“Assim, alguns pesquisadores como Bronfenbrenner (1996); Yunes (2001); Yunes e Szymanski (2001); Trombeta e Guzzo (2002) apontam novas diretrizes para o estudo da Resiliência, instigando um amplo campo de discussão, a saber, a importância da interpretação dada pelo indivíduo acerca das adversidades, como mais significativa que os fatores de risco propriamente ditos.

Diante disso, deve-se dar uma especial atenção à maneira como as pesquisas sobre o assunto são realizadas, buscando-se ter sempre em vista a inserção no contexto em que se apresenta, para que não se corra o risco de cair no mesmo viés dos estudos anteriores.

Pretende-se, ter a contextualização como uma questão norteadora deste trabalho, entendendo a Resiliência a partir do seu caráter processual”.

(p.26/27)

“Nesse sentido, procuramos destacar e analisar as dimensões da Resiliência, sob uma perspectiva ecológica, (...), é a abordagem que mais pode auxiliar na compreensão desse fenômeno em sua amplitude e complexidade, visto que procura não só descrever e explicar os efeitos do ecossistema no indivíduo, mas também oferecer subsídios para a elaboração de programas de intervenção social”.

(p. 33)

⇒ Na seqüência, a autora apresenta o conceito de resiliência familiar;

“Conforme Hawley e DeHaan (1996), a resiliência familiar ou individual poderá variar segundo o contexto cultural, o que para um indivíduo inserido em uma determinada cultura pode ser considerado como um evento causador de estresse para outro que se encontra em outra dimensão social, não é visto desta forma, podendo ser encarado como algo usual”.

(p. 47)

“Para Walsh (2005), a resiliência familiar influenciará na forma como os indivíduos lidarão com as situações que atingem o sistema familiar como um todo. A forma como os membros de uma família reagirão a uma determinada situação, estará diretamente ligada às habilidades que esta família tem de responder às circunstâncias estressantes a que são submetidas. Essas habilidades se relacionam com o sistema de crenças que cada família constrói e constitui a essência de seu funcionamento”.

(p. 47)

De acordo com os trechos desatacados é possível compreender a percepção da pesquisadora sobre o fenômeno da resiliência como **processo**.

**FICHA DE LEITURA DA TESE/ DISSERTAÇÃO**  
**PESQUISA: MESTRADO**

1. **TÍTULO DA PESQUISA:** Contribuições da escola para a prevenção ao abuso de drogas.
2. **NOME DO AUTOR:** Ângela Kunzler Moreira
3. **NÍVEL:** Mestrado
4. **REGIÃO/ INSTITUIÇÃO/ FACULDADE:** Programa de Pós-graduação em Educação Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
5. **ANO DE PUBLICAÇÃO/ DEFESA:** 2002
6. **GÊNERO DA PESQUISA:**  

Pesquisa empírica	Pesquisa teórica	Ensaio
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. **ÁREA DO CONHECIMENTO:** Educação  
⇒ **SUBÁREA DO CONHECIMENTO:** Ensino Aprendizagem.
8. **RESUMO:**

## RESUMO

O presente estudo busca levantar quais as contribuições da escola na prevenção ao abuso de drogas. Essa investigação teve como locus o Instituto de Educação Cenecista Marquês de Herval, localizado na cidade de Osório/RS.

A metodologia utilizada foi qualitativa. Foram realizadas oito entrevistas semi-estruturadas, com estudantes de ambos os sexos, com idade de 17 a 19 anos. A análise dos dados foi feita a partir da técnica de Análise de Conteúdo proposta por BARDIN (1995) e MORAES (1999), que se compõe de cinco etapas. Da fala dos sujeitos emergiram cinco categorias. São elas: A FAMÍLIA, A ESCOLA, O GRUPO, A CULTURA LOCAL E PROJETO DE VIDA.

A partir das constatações dessa investigação, construiu-se uma proposta de Investimentos Escolares na Aquisição de Resiliência para Alunos de 1ª a 4ª Séries, para aplicação imediata na escola em que o presente estudo desenvolveu-se. Essa proposta foi fundamentada na importância que a literatura, o teatro e o desporto têm no desenvolvimento infantil, enfatizando as possibilidades de resiliência.

**9. OBJETO DE ESTUDO:** conhecer como a escola contribui para prevenir o uso de drogas.

**10. OBJETIVO DO ESTUDO:** 1) Apontar quais as contribuições da escola na prevenção ao abuso de drogas e 2) propor sugestões pedagógicas que visem a prevenção já no ensino fundamental.

### **Objetivos específicos:**

- ⇒ Apontar vivências pessoais que possam interferir na escolha do uso ou não de drogas.
- ⇒ Identificar se a escola pode influir nas escolhas que o jovem faz.
- ⇒ Estabelecer relação entre vivências escolares e condições de resiliência.
- ⇒ Identificar em que aspectos a escola pode contribuir na prevenção ao abuso de drogas.

**11. ABORDAGENS TEÓRICAS:** Werner (in FICHTNER, 1997), Bettelheim (2001).

### **12. METODOLOGIA:**

A pesquisa foi realizada na cidade de Osório/RS, entre os meses de novembro e dezembro de 2000 e envolveu 8 adolescentes usuários ou não de drogas. Os indivíduos tinham entre dezesseis e dezenove anos de idade e eram estudantes de ensino médio do Instituto de Educação Cenecista Marquês de Herval, escola particular de ensino fundamental e médio.

Tendo selecionado os sujeitos, submeteu-os à entrevista dialógica para obter às informações que buscava para responder ao problema de seu estudo.

O roteiro da entrevista foi composto por uma questão central inicial e cinco questões relativas ao campo de interesse, conforme segue:

- **Questão central:** *“Conta-me tua história de vida, destacando aspectos que julgas importante na tua formação como pessoa”.*

- **Questões Específicas:**

⇒ “Quais as experiências que julgas significativas, na tua escolha de usar ou não drogas?”

⇒ “Fala das tuas vivências escolares.”

⇒ “Que influência a escola teve nas escolhas que fizeste?”

⇒ “Qual a tua percepção quanto a abordagem da escola sobre o uso de drogas?”

⇒ “Houve algum professor significativo na tua história de vida?”

⇒ A análise dos dados foi feita a partir da técnica de Análise de Conteúdo proposta por BARDIN (1995) e MORAES (1999).

### **13. CONCEPÇÃO DE RESILIÊNCIA:**

“A partir das constatações desta investigação, construiu-se uma proposta de Investimentos Escolares na Aquisição de Resiliência para Alunos de 1ª a 4ª Séries, para aplicação imediata na escola em que o presente estudo desenvolveu-se. Esta proposta está fundamentada na importância que a literatura, o teatro e o desporto tem no desenvolvimento infantil, enfatizando as possibilidades de resiliência”.

(p. 6)

“Neste momento, ainda teríamos a possibilidade de estimular as capacidades produtivas, os sentimentos de indústria, uma boa auto-estima, a conscientização das dificuldades pessoais, o desejo de crescimento e a tolerância a frustrações, reforçando assim, as possibilidades de aquisição de RESILIÊNCIA, para que ao chegar a adolescência, o jovem possa estar melhor preparado para enfrentar as pressões psicossociais para o uso de drogas”.

(p. 12/13)

“Assim, compreendendo a Escola como o espaço de excelência de mediação da prática social, é imperativo discutir a idade escolar, situada entre os 7 e 12 anos, pela relação existente com as possibilidades de aquisição e desenvolvimento de resiliência”.

(p.25)

“O vocábulo foi alocado para a área educacional e psicológica, designando a capacidade de resposta às dificuldades ou o processo de persistência frente à adversidade. Pode-se dizer que a resiliência é a capacidade de lidar com a conjuntura, transformando o impedimento em desafio que constitui o crescimento e o desenvolvimento humano”.

(p.26)

“Werner (in FICHTNER, 1997) relata que em pesquisa realizada com crianças havaianas, sobre fatores que propiciam a aquisição de resiliência para o abuso de drogas, o monitoramento direto dos pais com relação as atividades socio-educacionais de seus filhos, apresenta-se como fator preponderante. Destaca a pesquisadora que o monitoramento está presente em todos os casos de alta resiliência, fato que não ocorre com outros fatores estudados”.

(p. 29)

“(…) As vivências escolares contribuem de forma efetiva para a aquisição de resiliência, se acionados convenientemente os dispositivos para o estabelecimento de sentimentos de produtividade, competência, autoconfiança e boa auto-estima”.

(p.32)

“Então, mesmo que os sujeitos não percebam, conscientemente, e acabem por não referir que a escola corrobora para a sua formação pessoal; mesmo que a própria escola esteja em crise e um pouco confusa, diante de seu real papel na construção de identidades mais resilientes, é inegável que ela oferece uma possibilidade de intervenção imensurável, na composição dos inúmeros aspectos formativos da personalidade humana”.

(p.73)

“Chega-se, então, a ponto de esboçar algumas possibilidades, que a escola possa de fato executar, para melhor intervir na construção de identidades mais resilientes”.

(p. 99)

“Todos os sujeitos necessitam de treinamento de sua capacidade de responder e solucionar problemas e os menos resilientes requerem cuidados redobrados por haver grandes possibilidades de confabular situações não reais. O medo e o orgulho de admitir suas dificuldades os tornam emocionalmente frágeis, e podem levá-los a fugir de responsabilidades, convencendo-se de que não há inconvenientes ou conseqüências por não solucionar seus problemas”.

(p.105)

“As condições familiares podem auxiliar a estruturar a identidade pessoal e contribuem para a formação da capacidade resiliente dos sujeitos, mas a escola detém condições para auxiliar o processo de maturação biopsicomotora das crianças, num meio por natureza socializante”.

(p.106)

“Estudos psicanalíticos revelam que a "imaginação da criança é violenta, ansiosa, destrutiva e até mesmo sádica", na oposição da idéia da criança como um ser sem maldade e alheio às dificuldades da vida. A forma como cada sujeito lida com as adversidades, internas ou externas, evidencia maior ou menor resiliência, e aqueles que se apresentam pouco resilientes tendem mais freqüentemente a apresentar funções cognitivas alteradas na atenção, concentração, psicomotricidade fina e na constância comportamental” (BETTELHEIM, 2001, p. 151).

(p.107)

“[...] A literatura propicia o contato com o mistério e o lado obscuro da existência, em que a viabilização do imaginário incide na lida com emoções e sentimentos de sua individualidade, harmonizando as angústias e tornando o sujeito resiliente”.

(p. 109)

“[...] Por conseguinte, a criança que for alcançada pela literatura, teatro, música, atividades esportivas, e se permitir ser incluída nesse processo, será mais resiliente e se manterá distante do uso de drogas e demais desvios de comportamento”.

(p. 114)

“Tenho convicção que na infância, a família e também a escola, têm maiores condições de formar indivíduos mais resilientes às pressões psicossociais para comportamentos aditivos”.

(p.121)

“No meu ponto de vista, a escola pode, e deve, preocupar-se com a formação humana. Cabe à escola, mais do que ensinar a ler e escrever e preparar os jovens para o mercado de trabalho. Pertence à escola a função primordial de educar, criando possibilidades de desenvolvimento de personalidades estruturadas, resilientes, com sentimento profundo de identidade pessoal”.

(p. 122)

“Trabalhando com as crianças de 1ª a 4ª série, num programa amplo de valorização da vida, estaremos ajudando a formação de crianças mais resilientes. Isto significa que serão adolescentes mais fortes e mais resistentes para enfrentar as pressões que o mundo adulto lhes impõem”.

(p.124)

A partir dos trechos destacados acima é possível observar uma maior proximidade da pesquisadora pela compreensão do conceito de resiliência como atributo do sujeito, substantivando e adjetivando o termo em muitos momentos. No entanto, não é possível negar que, em um momento, ao esclarecer a “razão” da aplicabilidade desse conceito às áreas de Psicologia e Educação, o faz da seguinte maneira:

O vocábulo foi alocado para a área educacional e psicológica, designando a capacidade de resposta às dificuldades ou o processo de persistência frente à adversidade. Pode-se dizer que a resiliência é a capacidade de lidar com a conjuntura, transformando o impedimento em desafio que constitui o crescimento e o desenvolvimento humano (p.26).

Como nesse trecho a pesquisadora utiliza o termo processo, apresentando, ainda que de maneira pouco consistente, a possibilidade de enxergar esse fenômeno de modo processual, essa pesquisa foi classificada como **híbrida**.

**FICHA DE LEITURA DA TESE/ DISSERTAÇÃO**  
**PESQUISA: MESTRADO**

**1.TÍTULO DA PESQUISA:** Representação do *self* em pré-adolescentes em situação de risco: método da autofotografia.

**2. NOME DO AUTOR:** Fabiana Borowsky

**3.NÍVEL:** Mestrado

**4.REGIÃO/ INSTITUIÇÃO/ FACULDADE:** Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**5.ANO DE PUBLICAÇÃO/ DEFESA:** 2002

**6.GÊNERO DA PESQUISA:**

Pesquisa empírica

Pesquisa teórica

Ensaio

**X**

**7.ÁREA DO CONHECIMENTO:** Psicologia.

⇒ **SUBÁREA DO CONHECIMENTO:** Psicologia do Desenvolvimento Humano.

**8.RESUMO:**

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo retratar, através do método autofotográfico, a realidade de pré-adolescentes em situação de risco social e pessoal - contextos ecológicos e histórias pessoais e sua representação de self. A amostra foi composta por oito pré-adolescentes (quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino), com idades entre onze e doze anos, de um município do interior do Rio Grande do Sul (Vera Cruz), que frequentam o Centro Educacional Assistencial e Recreativo da Criança e do Adolescente (CEARCA). Foi solicitado a cada participante que respondesse a pergunta “Quem é você?” utilizando fotografias tiradas do contexto ecológico no qual se desenvolvem. Os participantes foram entrevistados para obtenção de dados bio-socio-ecológicos e sobre as fotografias produzidas por eles. Os resultados demonstraram que o método autofotográfico permitiu que os pré-adolescentes respondessem à pergunta, apresentando aspectos da sua interação pessoa-ambiente e suas relações no contexto ecológico, que expressam sua condição de pessoa em desenvolvimento em situação de risco social e pessoal. Todavia, aspectos de proteção ao desenvolvimento foram apontados, como relações de amizade, integrantes da rede de apoio social e afetivo e características individuais que favorecem a resiliência.

**9.OBJETO DE ESTUDO:** representação do self para os adolescentes.

**10.OBJETIVO DO ESTUDO:** 1) retratar a realidade de pré-adolescentes em situação de risco social e pessoal – contextos ecológicos e histórias pessoais e sua representação de self; 2) Este estudo visa ainda desmistificar a visão excludente que pré-adolescente pobre é marginal, delinqüente ou violento, e mostrar que ele adquire estratégias positivas para enfrentar essa situação de risco.

**11.ABORDAGENS TEÓRICAS:** Hutz, Koller e Bandeira (1996), Kotlicarenco e Dueñas (1992), Masten e Garnezy (1985), Alvarez, Leite de Moraes e Rabinovich (1998), Alves (2002),

**12.METODOLOGIA:** Estudo qualitativo

⇒ Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano como uma “moldura e lente” teórico-metodológica;

⇒ **Sujeitos:**

⇒ 8 pré-adolescentes, sendo 4 do sexo masculino e 4 do sexo feminino (com idade entre 11 e 12 anos) participantes do Projeto Centro Educacional, Assistencial e Recreativo da Criança e do Adolescente (CEARCA), situado em um bairro de periferia do município de Vera Cruz – interior do estado de Rio Grande do Sul;

⇒ Os participantes desse projeto estão em situação de risco social e pessoal, devido a sua condição de pobreza e são atendidos em horário alternado ao

da escola e realizam trabalhos de artesanato, dança, teatro, atividades esportivas entre outras (palavras da autora).

- ⇒ Os dados foram coletados levando em conta a inserção ecológica (Cecconello e Koller, submetido), envolveram observações, conversas informais, entrevistas de coletas de dados e a utilização do método autofotográfico.
- ⇒ Técnica de autofotografia de Ziller e Santoya (1988)
- ⇒ Entrevista com os pré-adolescentes para obtenção dos dados bio-socio-ecológicos e fornecer informações sobre as percepções sobre si mesmo;
- ⇒ Na seqüência, os participantes foram orientados para retratar, por meio da fotografia, aspectos do seu ambiente que respondessem a pergunta “Quem é você?”, utilizaram fotografias tiradas do contexto ecológico no qual se desenvolvem para elaborar suas respostas.
- ⇒ Essa técnica permite ao pré-adolescente que lance o seu olhar sobre si mesmo e sobre o meio ambiente com o qual interage e que influencia o seu desenvolvimento.

### **13.CONCEPÇÃO DE RESILIÊNCIA:**

“Nas duas últimas décadas, segundo Kotlicarenco e Dueñas (1992), foi despertado o interesse sobre as diferenças individuais no desenvolvimento de pessoas diante de situações ambientais semelhantes. As autoras distinguem pelo menos dois tipos de pessoas: as vulneráveis, que são aquelas que não resistem às pressões ambientais hostis, e as resilientes, que são aquelas que apresentam um desenvolvimento psicológico sadio, apesar de viverem em condições ambientais hostis”.

(p.8)

“O termo resiliência é um conceito da Física que passou a ser utilizado pela Psicologia. [...] No plano psicossocial, é entendido como um enfrentamento efetivo da criança frente a eventos estressantes, severos e cumulativos. Segundo Hutz, Koller e Bandeira (1996), Rutter caracteriza a resiliência “como a capacidade de emitir uma ação com um objetivo definido e com uma estratégia de como alcançá-lo”.

(p.8)

“Hutz, Koller e Bandeira (1996) salientam que a resiliência não é um fenômeno geral, ou seja, que as pessoas não são resilientes o tempo todo e em todas as situações. Pessoas que lidam bem com determinada situação estressante podem reagir negativamente quando a situação for diferente. A resiliência é uma característica complexa que envolve fatores de proteção pessoais e ambientais. Assim a pessoa que percebe o self positivamente terá maior auto-estima entre outros aspectos sadios preservados, apesar da situação de risco. Uma representação do self positiva permite a pessoa desenvolver um fator protetivo pessoal e, assim poder enfrentar situações estressantes. Desta forma, uma representação positiva do self promove a resiliência da pessoa”.

(p.10)

“A condição de resiliência, segundo Alvarez, Leite de Moraes e Rabinovich (1998), perpassa grande parte da população brasileira, porém estaria mais presente em alguns extratos desta população, como por exemplo, na população de rua, de jovens institucionalizados e de idosos”.

(p. 10)

“As características da Pessoa dentro da Teoria dos Sistemas Ecológicos, por integrar aspectos biopsicossociais, relacionam-se diretamente com as possibilidades dos indivíduos de manter ou modificar o sentido e a direção do processo evolutivo, viabilizando sua leitura como característica de promoção de resiliência” (Alves, 2002).

(p. 17)

“[...] Conforme mencionado anteriormente, a representação positiva do self é considerado um aspecto protetivo e promotor de resiliência”.

(p. 17)

“O padrão de respostas dos participantes a este conjunto indica fatores de risco ou de proteção, capazes de influenciar no aumento ou na diminuição de vulnerabilidade e/ou promoção de resiliência”.

(p. 33)

“O terceiro fator de proteção é a disponibilidade de apoio extrafamiliar, como escola, instituições ou grupos de iguais, que encorajem a pessoa diante das adversidades experienciadas no cotidiano. Luís, além de freqüentar a escola, freqüenta o CEARCA em turno oposto. Ele, devido às suas características pessoais, e sua família, buscaram no ambiente apoio para evitar e se proteger dos fatores de risco de sua comunidade. Percebe-se que Luís vivencia fatores de proteção pessoais e ambientais características de resiliência. Apresenta uma representação positiva do self que lhe permite desenvolver um fator protetivo pessoal, promovendo, assim, a sua resiliência”.

(p.57)

“Os atributos pessoais de Pedro e sua forma particular de interagir com o ambiente – processos proximais (Bronfenbrenner e Morris, 1998) permite que seja resiliente em muitos momentos. Porém, como salienta Hutz, Koller e Bandeira (1996) a resiliência não é um fenômeno geral, ou seja as pessoas não são resilientes o tempo todo e em todas as situações. Assim, Pedro, frente a algumas situações mostra-se vulnerável e acaba reagindo de uma forma diferente”.

(p. 59)

“As características da Pessoa dentro da Teoria dos Sistemas Ecológicos, por integrar aspectos psicossociais, relacionam-se diretamente com as possibilidades dos indivíduos de manter ou modificar o sentido e a direção do processo evolutivo, viabilizando sua leitura como característica da promoção de resiliência” (Alves, 2000).

(p.67)

Ao ler cuidadosamente os trechos acima, observo que a pesquisadora demonstra um entendimento ainda indefinido sobre resiliência. Se por um lado, cita Kotlicarenco e Dueñas (1992) que propõem a divisão das pessoas entre vulneráveis e resilientes, o que sinaliza uma compreensão do construto como atributo do sujeito, por outro lado, também se remete aos autores Hutz, Koller e Bandeira (1996) que, baseando-se nas leituras de Rutter (1985, 1987) salientam que “[...] *as pessoas não são resilientes todo o tempo em todas as áreas. Indivíduos que lidam bem com algumas situações estressantes podem reagir adversamente quando a situação é diferente, ou seja, se a circunstância muda, a resiliência se altera (Luthar, 1991; Rutter, 1987)*” – (p. 81). De acordo com esses autores, resiliência não é um traço de personalidade do sujeito, mas varia e é relativa, considerando que suas bases são tanto constitucionais, quanto ambientais, podendo também se modificar com o passar do tempo (Rutter, 1985). Em detrimento dessa compreensão que parece ainda oscilante, essa pesquisa é classificada como **híbrida**.

**FICHA DE LEITURA DA TESE/ DISSERTAÇÃO**  
**PESQUISA: MESTRADO**

1. **TÍTULO DA PESQUISA:** Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.
2. **NOME DO AUTOR:** Michele Poletto
3. **NÍVEL:** Mestrado
4. **REGIÃO/ INSTITUIÇÃO/ FACULDADE:** Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
5. **ANO DE PUBLICAÇÃO/ DEFESA:** 2007
6. **GÊNERO DA PESQUISA:**

Pesquisa empírica

Pesquisa teórica

Ensaio

**X**

7. **ÁREA DO CONHECIMENTO:** Psicologia  
⇒ **SUBÁREA DO CONHECIMENTO:** Psicologia do Desenvolvimento Humano.
8. **RESUMO:**

## RESUMO

Este estudo visou a investigar fatores de risco e de proteção em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e pessoal. Participantes que vivem com suas famílias e vão à escola e que foram definidos a priori como membros da amostra, devido à situação de pobreza, foram comparadas àqueles que vivem em abrigos. Como fatores de risco foram avaliados eventos estressores, afeto negativo e depressão. Como fatores de proteção foram avaliados satisfação de vida e afeto positivo. 297 participantes, de sete a 16 anos, de ambos os sexos foram distribuídos em dois grupos: G1, 142 crianças que vivem com sua família e G2, 155 que moram em instituições. Foram submetidos à entrevista estruturada, e a inventários de eventos estressores na infância e na adolescência, e de depressão infantil, e escalas de afeto positivo e negativo e multidimensional de satisfação de vida. Os resultados confirmaram que em relação aos contextos de desenvolvimento, as crianças institucionalizadas ( $p < 0,001$ ) têm mais eventos estressores, afeto negativo e depressão, e isso as coloca em uma situação de maior vulnerabilidade. No entanto, as crianças institucionalizadas não diferenciam das crianças que vivem com a família no nível de satisfação de vida e de afeto positivo ( $p > 0,05$ ). Entre os sexos, apenas no afeto negativo, as meninas apresentaram escores mais altos que os meninos ( $p < 0,05$ ). Não há diferenças entre os sexos em diversos aspectos investigados, entre eles: afeto positivo, depressão, satisfação de vida e no número de eventos estressores vividos ( $p > 0,05$ ). Os dados deste estudo revelaram ainda que o afeto negativo, o afeto positivo, a frequência de eventos estressores e o índice de depressão se mostraram preditores para a satisfação de vida. Apesar das adversidades vividas foi possível identificar processos de resiliência, porque se verificaram atitudes de enfrentamento e tentativas de superação das situações adversas.

**9. OBJETO DE ESTUDO:** Fatores de proteção (afeto positivo e satisfação de vida) e de risco (afeto negativo e depressão) em crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social e pessoal.

**10. OBJETIVO DO ESTUDO:** Investigar os fatores de risco e de proteção de crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social e pessoal. Para tanto, pretende-se verificar os eventos de risco e de proteção em crianças que residem com suas famílias e freqüentam a escola e compará-las com as que vivem em instituições de atendimento.

⇒ Acrescentar dados à teoria psicológica relacionados à resiliência e aos contextos ecológicos de desenvolvimento com a família, a instituição e a escola;

⇒ Prover conhecimentos capazes de subsidiar intervenções preventivas e educativas com o propósito de potencializar processos de resiliência.

**11. ABORDAGENS TEÓRICAS:** Bartley (2006), Rutter (1985, 1987, 1993, 1999), Koller e Lisboa (2007), Morais e Koller (2004), Hawley e DeHaan (1996), Yunes e Szymanski (2001), Yunes (2001, 2003), Masten e Garmezy (1985), Paula Couto, Poletto, Paludo e Koller (2006), Junqueira e Deslandes (2003),

Poletto e Koller (2004), Poletto e Koller (2008), Masten (2001, 2006), Ceconello (2003), Cowan, Cowan e Schulz (1996), Martineau (1999).

**12. METODOLOGIA:** Trata-se de um estudo exploratório transversal.

- ⇒ Participaram desse estudo 297 sujeitos entre 7 e 16 anos de idade, sendo 155 do sexo masculino e 142 do sexo feminino. Todos os integrantes freqüentavam de 2ª à 8ª série do Ensino Fundamental de escolas públicas de Porto Alegre.
- ⇒ Para o estudo foram organizados dois grupos. O primeiro deles era constituído por crianças que moravam com os familiares e o outro era composto por crianças institucionalizadas. Entre os integrantes que constituíam os grupos, a idade e o nível de escolaridade eram semelhantes;
- ⇒ Para investigar os fatores de risco foram utilizados os seguintes instrumentos:
  - Dados provenientes de entrevista estruturada;
  - Inventário de Eventos Estressores na Infância e na Adolescência;
  - Escala de Afeto Negativo;
  - Inventário de Depressão Infantil (*Child Depression Inventory – CDI*)
- ⇒ Para investigar os fatores de proteção foram utilizados os seguintes instrumentos:
  - Escala de Afeto Positivo e Multidimensional de satisfação de vida;
  - Dados provenientes de entrevista estruturada;
- ⇒ Com cada participante houve a necessidade de encontrá-lo de 2 a 4 vezes para realizar: a apresentação da pesquisa e seus objetivos, aplicação das Escalas de Afeto e Multidimensional de satisfação de vida, realização da entrevista estruturada e aplicação dos inventários dos eventos estressores e depressão infantil.

**13. CONCEPÇÃO DE RESILIÊNCIA:**

“O presente estudo teve como objetivo investigar os eventos de risco e de proteção em crianças e adolescentes que freqüentam a escola e vivem com a família em comparação com aqueles que vivem em instituição de atendimento.[...] Visou, ainda, acrescentar novos dados à teoria psicológica, especialmente relacionados à resiliência e aos contextos ecológicos de desenvolvimento como a família, a instituição e a escola. Pretendeu também, prover conhecimentos capazes de subsidiar intervenções preventivas e educativas com o propósito de potencializar processos de resiliência”.

(p. 12)

“De acordo com Bartley (2006), a resiliência se refere ao processo de resistir e suportar os efeitos da exposição ao risco, demonstrando ajuste e superação diante das adversidades.[...] Apesar de manter suas considerações no indivíduo, Rutter (1999) pondera afirmações de que a resiliência não é uma característica ou traço individual, mas processos psicológicos que devem ser cuidadosamente examinados”.

(p.12)

⇒ Ao comentar sobre algumas situações de risco, a pesquisadora cita:

“Tais condições, no entanto, associadas à autopercepção de uma qualidade de vida precária, sem esperanças de superação e de possibilidade de alcançar níveis de bem estar subjetivo podem agravar as condições básicas de acionar processos de resiliência e superar as condições de vulnerabilidade” (Koller e Lisboa, 2007).

(p. 13)

“A identificação de fatores de risco deve ser realizada em consonância com fatores de proteção (buffers) que podem oportunizar processos de resiliência” (Morais e Koller, 2004), entretanto integram o ecossistema da pessoa em processo de resiliência”.

(p. 13)

“(…) Risco e proteção, assim como o processo de resiliência, não são necessariamente entidades estáticas, podem ser elásticas e mutáveis por natureza” (Hawley e DeHaan, 1996).

(p.14)

“No entanto, resiliência não denota resistência absoluta a qualquer adversidade, pelo contrário, pode implicar enfrentamento” (Poletto e Koller, 2004).

(p.17)

“Resiliência é um conceito multifacetado, contextual e dinâmico (Masten, 2001), no qual os fatores de proteção têm a função de interagir com os eventos de vida e acionar processos que possibilitem incrementar a ação e a saúde...”

(p.17)

“Resiliência não é, no entanto, uma característica fixa ou um produto, mas pode ser desencadeado e desaparecer em determinados momentos da vida, bem como estar presente em algumas áreas e ausente em outras. Neste sentido, a resiliência é entendida, portanto, não somente como uma característica da pessoa, como uma capacidade inata, herdada por alguns “privilegiados”, mas a partir da interação dinâmica entre as características individuais e a complexidade do contexto ecológico (Ceconello, 2003; Cowan, Cowan e Schulz, 1996; Junqueira e Deslandes, 2003; Seligman e Csikszentmihalyi, 2000; Yunes, 2003; Yunes e Szymanski, 2001). No entanto os processos requerem compreensão dinâmica e interacional dos fatores de risco e proteção”.

(p. 17/ 18)

“A definição de resiliência como a capacidade humana de superar adversidades, resultante da interação permanente e do jogo de forças entre os fatores de risco e proteção, possibilita o estabelecimento de sua semelhança com a definição de saúde. Neste sentido, torna-se bastante coerente entender o desenvolvimento humano como resultado da interação das características constitucionais da pessoa e do ambiente ecológico no qual está” (Morais e Koller, 2004).

(p.18)

“Mais atualmente, a resiliência tem sido reconhecida como um processo comum e presente no desenvolvimento de qualquer ser humano (Masten, 2001) e alguns estudiosos têm enfatizado a necessidade de cautela com o uso ‘naturalizado’ do termo (Martineau, 1999; Yunes, 2001, 2003). Por isso, faz-se necessária uma análise ecológica, a fim de investigar a maneira como as pessoas percebem e enfrentam as adversidades, decorrente dos processos proximais, bem como a influência do contexto e do tempo em que estão vivendo” (Ceconello, 2003).

(p. 18)

Por meio dos trechos acima destacados é possível identificar com clareza a compreensão da pesquisadora sobre o conceito de resiliência como **processo**.

**FICHA DE LEITURA DA TESE/ DISSERTAÇÃO**  
**PESQUISA: MESTRADO**

1. **TÍTULO DA PESQUISA:** Educação nas famílias de pescadores artesanais: transmissão geracional e processos de resiliência.
2. **NOME DO AUTOR:** Narjara Mendes Garcia
3. **NÍVEL:** Mestrado
4. **REGIÃO/ INSTITUIÇÃO/ FACULDADE:** Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Fundação Universidade Federal do Rio Grande.
5. **ANO DE PUBLICAÇÃO/ DEFESA:** 2007
6. **GÊNERO DA PESQUISA:**

Pesquisa empírica	Pesquisa teórica	Ensaio
	<b>X</b>	
7. **ÁREA DO CONHECIMENTO:** Educação  
⇒ **SUBÁREA DO CONHECIMENTO:** Tópicos específicos de Educação.
8. **RESUMO:**

## RESUMO

A família enquanto contexto de desenvolvimento humano propicia interações que contribuem para o processo educativo dos seus membros. A educação nas famílias é um fenômeno sócio-histórico, geracional e cultural que se processa por experiências individuais e conjuntas de transmissão de saberes, valores e hábitos de convivência. Esta pesquisa teve por objetivos investigar as crenças, os significados da educação em famílias de pescadores artesanais, os modelos de práticas educativas transmitidos bem como compreender se estes modelos se constituem em fatores de risco, proteção e resiliência para estes grupos. Foram escolhidas aleatoriamente duas famílias do município de Rio Grande/ RS, uma da zona rural e outra da zona urbana. Foram estudadas três gerações de cada família participante. Para tanto, foi escolhido o método da inserção ecológica que pressupõe a imersão do pesquisador no ambiente a ser estudado e requer diferentes estratégias de coleta de dados: diário de campo, entrevistas semi-estruturadas, histórias de vida e genogramas. A análise qualitativa dos dados seguiu os passos da Grounded-Theory. Os resultados apontam para mudanças na atividade pesqueira ao longo das diferentes gerações, principalmente no que se refere aos materiais utilizados para a atividade da pesca artesanal e a comercialização do pescado. Há evidências de linearidades na transmissão geracional dos saberes sobre a pesca e na definição de papéis do homem e da mulher no desempenho desta atividade. Além disso, foram detectadas transformações no modelo educacional das gerações anteriores. A nova forma de pensar a educação dos filhos é direcionada pelo diálogo e expressão da afetividade, antigamente mediadas por punições e autoritarismo. Fica explícita a mudança nos padrões de comunicação familiar com a ruptura do silêncio e abertura para tomada das decisões. Para o enfrentamento das situações de risco são incluídas as crianças e os idosos do grupo familiar. Estes resultados salientam que a atual educação familiar destes grupos promove oportunidades de reflexão sobre as situações de vulnerabilidade socioambiental e pode formar sujeitos sociais participativos que podem escolher continuar ou não com a atividade pesqueira artesanal. Portanto, este modelo de educação nas famílias de pescadores artesanais com base no diálogo é sintônico com a perspectiva da educação ambiental, cuja proposta é de reforçar que o processo de transmissão cultural entre gerações possibilite uma visão crítica, reflexiva e transformadora da realidade social.

9. **OBJETO DE ESTUDO:** processos de transmissão cultural da educação em família através das gerações e compreender o papel desta educação para o enfrentamento e superação das adversidades vivenciadas por estes grupos.
10. **OBJETIVO DO ESTUDO:** Investigar as crenças, os significados da educação em famílias de pescadores artesanais, os modelos de práticas educativas transmitidos bem como compreender se estes modelos se constituem em fatores de risco, proteção e resiliência para estes grupos
11. **ABORDAGENS TEÓRICAS:** Yunes e Szymanski (2001), Walsh (1996, 1998, 2005), Masten e Garmezy (1985), Rutter (1985,1987,1993), Werner e Smith (1992), Yunes (2003), Cecconello (2003), Yunes (2001a), Yunes, Mendes e Albuquerque, (2005), Garcia e Yunes (2006), Yunes (2001a, 2006a),

Martineau (1999), Yunes (2001a, 2003, 2006a, 2006b)<sup>1</sup>, Masten (2001), Grotberg (1995), Cowan & Cowan e Schulz (1996).

**12. METODOLOGIA:** Foram selecionadas aleatoriamente duas famílias do município de Rio Grande/ RS, sendo uma da zona rural e outra da zona urbana;

⇒ Foram estudadas três gerações de cada família. Para tanto, o método utilizado foi a inserção ecológica;

⇒ Em consonância com o método foram realizados os seguintes registros: diário de campo, entrevistas semi-estruturadas (Entrevistas reflexivas), histórias de vida e genogramas;

⇒ Posteriormente, esse material coletado foi analisado de acordo com os procedimentos estabelecidos pela *Grounded-Theory*.

### **13. CONCEPÇÃO DE RESILIÊNCIA:**

⇒ Logo nas primeiras páginas da pesquisa, quando a pesquisadora apresenta o objetivo do estudo, ela diz:

“Em resumo, este estudo em famílias de pescadores artesanais visa a conhecer e compreender os significados atribuídos à educação familiar através dos discursos e das vivências de três gerações de famílias de pescadores artesanais do município de Rio Grande/ RS. Pretende-se investigar ainda fatores de risco, fatores de proteção e processos de resiliência no/do convívio familiar”.

(p.11)

⇒ Assume posição contrária aos pesquisadores que incentivam a “promoção de resiliência”, esclarecendo que tal fato

---

<sup>1</sup> YUNES, Maria Angela Mattar. *A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001a.

YUNES, M. A. M Os discursos sobre a questão da resiliência: Expressões e consequências para a promoção do desenvolvimento saudável. In: COLINVAUX, D.; LEITE, L.B.; DELL'AGLIO, D.D. (Org.), *Psicologia do Desenvolvimento: Teorias, Pesquisas e Aplicações*, (p.225-246). São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2006a.

YUNES, M. A. M. *Psicologia positiva e resiliência: foco no indivíduo e na família*. Em D. Dell'Aglio; S.H. Koller; M.A. Yunes (Org.), *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção* (p.45-68). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006b.

“(…) pode levar a ação acrítica de agentes sociais, que, através das suas crenças e atitudes, podem reforçar o modelo de déficit de indivíduos e famílias em situação de risco”.

(p. 24)

⇒ Apresenta a visão crítica defendida por Yunes e Garcia (2006) que

“(…) propõe o entendimento de resiliência como possibilidades presentes no cotidiano de qualquer pessoa ou grupo e como processos complexos e dinâmicos, dependentes das condições individuais e coletivas que caracterizam o desenvolvimento humano”.

(p.24)

⇒ Ainda no que tange ao discurso crítico sobre resiliência, prossegue:

"Assim, tratar da resiliência significa não só focar os aspectos sadios e de sucesso dos seres humanos ao invés de destacar seus desajustes e falhas (YUNES & SZYMANSKI, 2001), mas olhar e compreender os processos relacionais utilizados por estes indivíduos ou grupos para superar as adversidades que vivenciam”.

(p. 24)

⇒ Em se tratando de um estudo sobre resiliência em famílias, a pesquisadora traz o entendimento de Froma Walsh sobre resiliência:

"[...]o foco da resiliência em família deve procurar identificar e implementar os processos chaves que possibilitam famílias, não só a lidar mais eficientemente com situações de crise ou estresse permanente, mas saírem fortalecidas das mesmas”.

(p.24)

Nessa pesquisa por um lado é possível identificar o discurso paralelo no que diz respeito ao objeto de estudo: resiliência familiar a partir de uma abordagem sistêmica, por outro, a pesquisadora assume uma postura essencialmente crítica sobre o conceito de resiliência e empowerment.

Por meio dos trechos destacados é possível identificar que a pesquisadora compreende o fenômeno da resiliência como **processo**.

**FICHA DE LEITURA DA TESE/ DISSERTAÇÃO**  
**PESQUISA: MESTRADO**

1. **TÍTULO DA PESQUISA:** Um estudo sobre a saúde de adolescentes em situação de rua: o ponto de vista de adolescentes, profissionais de saúde e educadores.
2. **NOME DO AUTOR:** Normanda de Araújo Morais
3. **NÍVEL:** mestrado
4. **REGIÃO/ INSTITUIÇÃO/ FACULDADE:** Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
5. **ANO DE PUBLICAÇÃO/ DEFESA:** 2005
6. **GÊNERO DA PESQUISA:** estudo exploratório descritivo  
Pesquisa empírica          Pesquisa teórica          Ensaio  
  
**X**
7. **ÁREA DO CONHECIMENTO:** Psicologia.  
⇒ **SUBÁREA DO CONHECIMENTO:** Psicologia do Desenvolvimento Humano.
8. **RESUMO:**

## RESUMO

O presente estudo visou a investigar a percepção de adolescentes em situação de rua, de profissionais de saúde e educadores acerca da condição de saúde dos primeiros. A pesquisa foi realizada em duas instituições destinadas a crianças e adolescentes em situação de rua (serviço de atendimento à saúde e abrigo diurno) e teve como participantes doze adolescentes, cinco profissionais de saúde e quatro educadoras. Dois estudos foram delineados para analisar as concepções de saúde e doença de cada grupo de participantes, a sua percepção acerca da influência da rua sobre a saúde dos adolescentes, as principais doenças enfrentadas, as estratégias utilizadas para cuidar da saúde e a rede de apoio. Os resultados sugerem que é necessária uma análise dinâmica entre os diversos fatores de risco e proteção relacionados ao contexto, às características individuais dos adolescentes e à rede de apoio existente. Entre os fatores de risco, destacam-se: as condições inadequadas de vida (falta de proteção às variações ambientais, condições inadequadas de higiene etc.), o uso de drogas e a violência. Já os fatores de proteção citados foram: a busca da rua como uma "estratégia saudável" diante do ambiente familiar violento, a existência de uma rede de assistência a essa população, assim como da "resistência" criada pelos adolescentes ao contágio de algumas doenças. A análise do binômio risco/proteção permite uma visão mais realística da influência da situação de rua sobre a saúde e, ainda, a superação de uma visão de saúde e doença como uma questão estática, a-histórica e unidimensional. Por fim, ressalta-se a validade da Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano e da sua relação com os enfoques da Resiliência e da Psicologia Positiva para o estudo do desenvolvimento humano em contexto, assim como dos processos desenvolvimentais relacionados à formação de comportamentos saudáveis, mesmo diante das situações adversas oferecidas pelo contexto da rua.

**9. OBJETO DE ESTUDO:** condição de saúde do adolescente em situação de rua.

**10. OBJETIVO DO ESTUDO:** investigar a condição de saúde dos adolescentes a partir das concepções de profissionais de saúde, educadores e dos próprios adolescentes:

- ⇒ Concepção de saúde e doença dos adolescentes;
- ⇒ Definição de seu próprio estado de saúde;
- ⇒ Identificação das principais doenças enfrentadas e estratégias para enfrentá-las;
- ⇒ Identificar as instituições e pessoas as quais os adolescentes recorrem quando necessitam de cuidados com a saúde.
- ⇒ Levantamento de opinião de profissionais de instituições que atendem crianças e adolescentes em situação de rua sobre a condição de saúde dos últimos;
- ⇒ Analisar as concepções de saúde e doença dos profissionais;

- ⇒ A percepção dos profissionais sobre a influência da situação de rua na condição de saúde dos adolescentes;
- ⇒ Avaliação sobre a adesão de crianças e adolescentes aos programas de tratamentos;
- ⇒ Avaliação sobre o papel das instituições na vida da clientela atendida
- ⇒ A presente pesquisa tem como relevância social a contribuição para a elaboração, implementação, ou ainda, avaliação dos programas de atenção à saúde voltados para esta população.

**11. ABORDAGENS TEÓRICAS:** Masten e Garmezy (1985), Rutter (1981,1985, 1987, 1993, 1996), Ceconello (2003), Hutz, Koller e Bandeira (1996), Junqueira e Deslandes (2003), Yunes (2003), Yunes e Szymanski (2001), Cowan, Cowan e Schulz (1996), Morais e Koller (2004), De Antoni, Hoppe, Medeiros e Koller (1999), De Antoni e Koller (2000).

**12. METODOLOGIA:** estudo exploratório descritivo

**(Estudo 1) –** Verificar as percepções dos adolescentes

Sujeitos:

- ⇒ 12 adolescentes (entre 12- 17 anos de idade) em situação de rua;
- ⇒ Os adolescentes faziam parte de instituições destinadas ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de rua: serviço de atendimento à saúde e abrigo diurno.
- ⇒ Entrevista estruturada com os adolescentes:
  - Caracterização biosociodemográfica e questões sobre a “vida nas ruas”;
  - Caracterização da saúde dos adolescentes em situação de rua;
  - Questões abertas sobre o processo saúde-doença.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente submetidas à análise de conteúdo de acordo com os critérios propostos por Bardin (1977/1979)

- ⇒ Diário de campo sobre as visitas realizadas às instituições e as situações vividas.
- ⇒ Inserção Ecológica dos pesquisadores nas instituições estudadas.

**(Estudo 2)** – Verificar as percepções dos profissionais que compõem a equipe de trabalho das instituições estudadas.

Sujeitos:

⇒ 9 profissionais, sendo 5 da instituição de atendimento à saúde e 4 do abrigo diurno;

⇒ Entrevistas semi- estruturadas:

- Caracterização biosociodemográfica;
- Caracterização do trabalho realizado;
- Questões voltadas aos objetivos do estudo (saúde dos adolescentes em situação de rua e o processo saúde- doença).

As entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente submetidas à análise de conteúdo de acordo com os critérios propostos por Bardin (1977/ 1979).

⇒ Inserção Ecológica dos pesquisadores nas instituições estudadas.

### **13.CONCEPÇÃO DE RESILIÊNCIA:**

⇒ Inicialmente traz esclarecimentos sobre a Psicologia Positiva, elucidando a mudança de olhar da doença para a saúde e, relacionada à essa perspectiva, menciona a Resiliência como uma área de interesse e pesquisa que é anterior à Psicologia Positiva (Masten e Garmezy, 1985; Rutter, 1981, 1985, 1987, 1993, 1996).

“Além destes aspectos, destaca-se a características da resiliência, a qual constituiu-se há pouco mais de vinte anos como uma área de interesse e pesquisa, sendo, entretanto, anterior a da Psicologia Positiva” (Masten e Garmezy,1985; Rutter, 1981, 1985, 1987, 1993, 1996).

(p. 30)

“Apesar das inúmeras controvérsias sobre a definição de resiliência, por muito tempo entendida como “invulnerabilidade” (idéia de resistência absoluta a estresse), fica evidente que a compreensão desse conceito é fundamental para o estudo do desenvolvimento humano, saudável ou não. Dessa forma, a resiliência é entendida como uma reafirmação da capacidade humana de superar adversidades, o que não quer dizer que o indivíduo saia da crise ileso, como implica o termo invulnerabilidade. Além disso, suas bases são tanto constitucionais quanto ambientais, não havendo, por conseguinte, uma quantidade fixa, e sim, variando de acordo com as circunstâncias. A resiliência é entendida, portanto, não somente como uma característica do indivíduo, como uma capacidade inata, herdada por alguns “privilegiados” mas a partir da interação dinâmica existente entre as características individuais e a complexidade do contexto social” (Ceconello, 2003; Hutz, Koller e Bandeira, 1996; Junqueira e Deslandes, 2003; Seligman e Csikszentmihalyi, 2000; Yunes, 2003; Yunes e Szymanski, 2001).

(p.30/31)

“A definição de resiliência, a partir da compreensão da interação do indivíduo com seu ambiente, implica o entendimento também dinâmico dos chamados fatores de risco e de proteção”.

(p. 31)

⇒ Traz as definições dos fatores de risco e de proteção;

“A resiliência, por sua vez, refere-se a processos que operam na presença do risco para produzir características saudáveis e não na evitação ou eliminação dos fatores de risco” (Ceconello, 2003; Cowan, Cowan e Schulz,1996; Yunes, 2003; Yunes e Szymanski, 2001).

(p. 31)

“A partir da definição de resiliência como uma capacidade humana de superar adversidades, resultante da interação permanente e do jogo de forças entre os fatores de risco e proteção, é possível estabelecer sua semelhança com a definição de saúde, a partir do seu caráter histórico, multidimensional e processual. Nesse sentido, torna-se bastante coerente entender o desenvolvimento humano como resultando da interação entre características constitucionais da pessoa e do ambiente no qual está. Essas características, por sua vez, podem representar tanto fatores de risco, ou seja eventos negativos de vida que aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas físicos, psicológicos e sociais, quanto fatores de proteção que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação. A literatura sobre resiliência tende a apresentar, portanto, uma leitura mais dinâmica e processual do desenvolvimento humano, que em muito assemelha-se à visão de saúde como processo e não desta como um estado absoluto”.

(p.31/32)

“Por fim, todas as considerações feitas acerca da psicologia Positiva, da resiliência e da Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, como uma estratégia teórico-metodológica, que tem orientado muito dos estudos que enfocam os aspectos saudáveis das pessoas, trazem à tona uma importante implicação prática a qual deve ser incorporada à agenda de pesquisa e de atuação dos diferentes profissionais (educadores, psicólogos, assistentes sociais, médicos etc). Trata-se de uma mudança de olhar com relação ao humano desde aquele que vive em condições ditas “típicas” de desenvolvimento, quanto àqueles que vivem em situações atípicas (...), mas que ainda sim, estão em desenvolvimento. Essa nova lente resgata, em primeiro lugar, o ser humano como alguém que busca a felicidade e o seu bem-estar com esperança, otimismo, criatividade e transcendência religiosa, dentre outros. No segundo momento, (...), está a crença no potencial do ser humano como um ser ativo capaz de desenvolver estratégias para conseguir atingir a felicidade e o bem-estar, fato que passa inevitavelmente, durante a existência, pela capacidade de superar adversidades” (Morais e Koller, 2004).

(p.33)

Em detrimento dos trechos acima destacados é possível depreender o entendimento da pesquisadora sobre a resiliência como **processo**.

**FICHA DE LEITURA DA TESE/ DISSERTAÇÃO**  
**PESQUISA: MESTRADO**

1. **TÍTULO DA PESQUISA:** Educador social: proposta de Formação e descrição do perfil psicológico.
2. **NOME DO AUTOR:** Sueli Maria Pessagno Caro
3. **NÍVEL:** Doutorado
4. **REGIÃO/ INSTITUIÇÃO/ FACULDADE:** Programa de Pós-graduação em Psicologia (Psicologia como Profissão e Ciência) da Faculdade de Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
5. **ANO DE PUBLICAÇÃO/ DEFESA:** 2003
6. **GÊNERO DA PESQUISA:**

Pesquisa empírica	Pesquisa teórica	Ensaio
<b>X</b>		
7. **ÁREA DO CONHECIMENTO:** Psicologia  
⇒ **SUBÁREA DO CONHECIMENTO:** Desenvolvimento Social e da Personalidade.
8. **RESUMO:**

## RESUMO

A formação do educador social e a descrição do seu perfil psicológico têm grande relevância no processo educativo desenvolvido na educação não-formal, principalmente com aqueles em situação de grande fragilidade pessoal e social. Este trabalho procurou descrever as características da personalidade do educador social, analisando a auto-estima, a empatia e a resiliência, tanto do educador, que está atuando na área, quanto daqueles que procuram pela especialização e conhecer elementos essenciais para a formação, realização pessoal e profissional, segundo sua auto-avaliação. Dois grupos participaram do trabalho: 30 sujeitos sem formação específica na área e outro com especialização em educação social. Os dados foram coletados, por meio de escalas e inventário, que avaliaram a auto-estima, a empatia e a resiliência. De cada grupo foram entrevistados, aleatoriamente 10 sujeitos, com o objetivo de conhecer elementos essenciais para a formação e realização pessoal e profissional do educador social, segundo sua auto-avaliação. Dos resultados obtidos, pode-se dizer que os juízos valorativos dos educadores, sobre si mesmo, são positivos e quanto à empatia, observa-se que possuem consciência das próprias emoções, conduzindo-os mais facilmente ao entendimento do sentimento alheio. Quanto à capacidade de superação das adversidades e competência frente a questões adversas e estressantes, o grupo sem formação na área demonstrou ser mais resiliente. Na auto-avaliação para a formação, definiram que esta função está diretamente relacionada com as características pessoais de quem a exerce e a sua relevância está nas condições de transformações da sociedade. A realização pessoal e profissional está na promoção dos educandos, mas também buscam por um maior reconhecimento e valorização.

**9. OBJETO DE ESTUDO:** características da personalidade do educador social.

**10. OBJETIVO DO ESTUDO:** 1) descrever as características da personalidade do educador social, analisando a auto-estima, a empatia e a resiliência, tanto dos que atuam na área, quanto aqueles que buscam a especialização e, 2) conhecer elementos essenciais para a formação e realização pessoal e profissional do educador social, segundo a auto-avaliação destes.

**11. ABORDAGENS TEÓRICAS:** Wolin e Wolin (1993), Garmezy e Masten (1994), Ceconello (1999), Garmezy (1981), Trombeta (2000), Hutchinson e Tess (1992), Cowen e Work (1988), Cowen e cols. (1995), Wyman (1991).

**12. METODOLOGIA:**

- ⇒ **sujeitos:** 60 educadores sociais, engajados em projetos de crianças e adolescentes.
- ⇒ Os sujeitos foram organizados em dois grupos, de acordo com a formação ou não em Educação Social.
- ⇒ Nos grupos, os 30 sujeitos seriam submetidos à aplicação do instrumento e apenas 10 (de cada grupo) também submetido à entrevista.

- ⇒ Os instrumentos aplicados foram: duas escalas (Escala de Auto-estima de Rosenberg e Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal de Davis: consideração empática, tomada de perspectiva do outro e personal distress) e um inventário (Inventário de Prejuízos) que avaliaram a auto-estima, a empatia e a resiliência.
- ⇒ Sendo assim, os 30 integrantes de cada grupo responderiam às questões sobre identificação pessoal e família (co o objetivo de conhecer a situação sócio-econômica), porém apenas 10 de cada grupo responderiam além das questões anteriores, perguntas sobre a função e a formação do educador social (conhecer, pelo próprio educador social, suas necessidades em termos de formação, realização profissional e pessoal).
- ⇒ As informações coletadas por meio das entrevistas foram submetidas à análise psicológica fenomenológica proposta por Giorgi (1975, 1983, 1988a, 1988b, 1990)

### **13. CONCEPÇÃO DE RESILIÊNCIA:**

“A auto-estima e a resiliência parecem ser essenciais para o perfil do educador social, que busca em seu trabalho a transformação de realidades pessoais e sociais, para garantir uma vida mais saudável”.

(p.19)

“O segundo capítulo descreve as competências profissionais e as características pessoais, que garantem a integridade do educador social, no exercício de suas funções. Ressalta-se, também, a importância da auto-estima, da empatia e da resiliência na personalidade desse profissional”.

(p. 20)

“A auto-estima e a empatia, como bases para os requisitos de afeto, familiaridade, compromisso, comunicação, bom relacionamento, criatividade e responsabilidade e a resiliência como suporte para a compreensão e enfrentamento de situações conflituosas e complexas”.

(p. 77)

“Da mesma forma que a auto-estima e a empatia são primordiais no perfil psicológico do educador social, como complemento, a resiliência vem garantir a saúde mental e o bem-estar psicológico deste profissional”.

(p. 85)

“Wolin e Wolin (1993) definem a resiliência como a capacidade de reagir ao sofrimento imposto precocemente. Denominam os resilientes de sobreviventes e enfatizam a força, a coragem, e o conhecimento mais profundo da dor frente a situações de miséria, opressão e injustiças vivenciadas durante a infância. O foco estaria na vitória, no sucesso e na realização frente ao desespero, à dor, ao desapontamento e à raiva. A pessoa resiliente teria a habilidade de reagir, de deixar o sofrimento para trás e recuperar-se. Sua capacidade de auto-superação emergiria da adversidade. Para estes autores a resiliência teria a função de proteger o ‘self’”.

(p. 85/86)

“Como uma competência para o educador social, há definições que muito se aproximam do que sempre se observa na ação e pensamento do educador social. Garmezy (1981) descreve os resilientes como indivíduos que conseguem manter um sonho e Trombeta (2000) afirma que a resiliência frente ao estresse e às adversidades exemplifica uma adaptação inesperada. Esses aspectos representam um grande desafio para os pesquisadores, que se interessarem em analisar o interesse de pessoas em trabalhar com situações tão conflituosas”.

(p.87)

“Para Wolin e Wolin (1993), a pessoa resiliente teria a habilidade de reagir, de deixar o sofrimento para trás e recuperar-se. Sua capacidade de auto-superação emergiria da adversidade. A resiliência teria a função de proteger o ‘self’. Esses mesmos autores citam sete resiliências ou categorias, características ou comportamentos que são expressões sadias do sujeito e que mostram condições de adaptação social. São elas:

insight – hábito de fazer perguntas e dar respostas honestas;

independência – distanciamento físico e emocional enquanto satisfaz suas próprias demandas;

relacionamento – encontro de um equilíbrio maduro entre a satisfação de suas próprias necessidades e a capacidade de dar/ doar-se aos outros;

iniciativa – consideração dos problemas como desafio para exercitar o controle, um teste para si mesmo nas tarefas necessárias;

criatividade – colocação de ordem, beleza e objetivo no caos de suas experiências, problemas e sentimentos dolorosos;

humor – encontro do cômico em meio à tragédia;

moralidade – consciência que estenda seu desejo de uma boa vida para todos os seres humanos”.

(p. 87/88)

“Em meio a inatas desordens econômica, social, política, desigualdades que tomam cada vez mais este país, parece importante e necessário pensar que os resilientes são como flores do deserto, crescem fortes e saudáveis em terra infértil, abandonada, seca, dura e inútil” (Wolin e Wolin, 1993, p.06).

(p. 88)

“Hutchinson et al. (1992) citam que outro aspecto importante é a expectativa de futuro. O resiliente tem níveis apropriados de auto-confiança e auto-estima e acredita que terá oportunidades, sendo, conseqüentemente, mais assertivo e menos agressivo”.

(p. 88)

“O primeiro objetivo: descrever as características da personalidade do educador social, analisando a auto-estima, a empatia e a resiliência, tanto do educador que está atuando na área, quanto daqueles que procuram pela formação”.

(p. 104)

⇒ Já nos resultados da pesquisa, a pesquisadora comenta:

“Esses dados demonstram a capacidade dos sujeitos, na superação das adversidades e competência frente a questões adversas e estressantes, o que leva a dizer que são pessoas resilientes. Essa característica conduz o indivíduo a um sentido forte e flexível da auto-estima, independência de pensamento e ação, habilidade de dar e receber, criatividade, reconhecimento e desenvolvimento dos próprios talentos, abertura e receptividade a novas idéias, disposição para sonhar, percepção dos próprios sentidos e sentimentos dos outros, capacidade de comunicar esses sentimentos de forma adequada, tolerância ao sofrimento e capacidade de adaptação e flexibilidade”.

(p. 106)

De acordo com os trechos destacados sobre a concepção de resiliência é possível compreender que a pesquisadora entende esse conceito como um **traço de personalidade do indivíduo**, como um **atributo do sujeito**.

**FICHA DE LEITURA DA TESE/ DISSERTAÇÃO**  
**PESQUISA: MESTRADO**

1. **TÍTULO DA PESQUISA:** Comportamento Agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção.
2. **NOME DO AUTOR:** Carolina Saraiva de Macedo Lisboa
3. **NÍVEL:** Doutorado
4. **REGIÃO/ INSTITUIÇÃO/ FACULDADE:** Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
5. **ANO DE PUBLICAÇÃO/ DEFESA:** 2005
6. **GÊNERO DA PESQUISA:**  

Pesquisa empírica	Pesquisa teórica	Ensaio
X		
7. **ÁREA DO CONHECIMENTO:** Psicologia.  

⇒ **SUBÁREA DO CONHECIMENTO:** Psicologia do Desenvolvimento Humano.
8. **RESUMO:**

## RESUMO

O presente estudo investigou três processos que acontecem na esfera interpessoal: vitimização, agressividade e amizade. Foram identificados aspectos de risco e proteção destes três comportamentos, a relação entre os mesmos e também a validade do uso de diferentes instrumentos estrangeiros no Brasil. Em uma amostra de 258 crianças, regularmente matriculadas em escolas de nível sócio-econômico baixo, utilizaram-se duas escalas para investigação do comportamento agressivo, uma respondida pelas próprias crianças e outra pelas suas professoras, e também um instrumento de nomeação baseado em características, respondido pelos colegas. Para investigação da amizade foi utilizada uma escala sobre qualidade da amizade percebida e, para a investigação do processo de vitimização, foi utilizado o instrumento projetivo SCAN-Bullying. As aplicações dos instrumentos foram todas coletivas, com exceção do instrumento projetivo SCAN-Bullying que é acompanhado de uma entrevista estruturada. Foram realizadas regressões múltiplas e correlações de Pearson, a fim de verificar as interações entre as variáveis estudadas. Testes T de Student, Teste de Kruskal-Wallis e Testes de Qui-quadrado foram utilizados a fim de verificar possíveis diferenças entre grupos de crianças com amizades recíprocas e sem amizades recíprocas, grupos de crianças classificados como agressores, vítimas, agressores-vítimas e pró-sociais e entre os gêneros. De uma maneira geral, verificou-se que a agressividade individual é um fator de risco para a vitimização entre pares, enquanto a amizade recíproca é um fator de proteção. Verificou-se, entretanto, que a agressividade do amigo pode ser um fator de proteção associado à popularidade da criança e reciprocidade na sua amizade. Estes resultados oportunizaram a compreensão e reflexão sobre a qualidade da interação de comportamentos e características sociais na promoção da resiliência. Os resultados obtidos poderão gerar subsídios para programas de intervenção que visem à adaptação saudável no ciclo vital.

**9. OBJETO DE ESTUDO:** processos interpessoais das crianças nas escolas.

**10. OBJETIVO DO ESTUDO:** Verificar o papel de risco ou proteção que os comportamentos agressivos, de vitimização e das relações entre pares podem representar ao desenvolvimento saudável das crianças em idade escolar.

- ⇒ Verificar a validade interna de diferentes instrumentos de avaliação e a adequação da utilização destes instrumentos estrangeiros no Brasil;
- ⇒ Identificar, dentre a amostra de crianças investigadas, os sujeitos que desempenhavam no grupo papel de agressores, de vítimas, de agressores-vítimas e pró-sociais e quais as percepções que estas crianças possuíam sobre as causas da vitimização (de Bullying) na escola;
- ⇒ Verificar a qualidade das relações de amizade das crianças do estudo, fazendo relações de comparação entre crianças agressivas e não agressivas, assim como agressores, vítimas e agressoras-vítimas.

A relevância social do estudo está relacionada à possibilidade de contribuir para a melhora da qualidade nas relações entre educandos nas escolas.

**11. ABORDAGENS TEÓRICAS:** Cowan, Cowan e Schulz (1996), Rutter (1999), e Zimmermann e Arunkumar (1994).

**12. METODOLOGIA:**

Sujeitos:

- ⇒ 253 crianças (9 – 15 anos de idade) matriculadas em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre;
- ⇒ 9 professoras das crianças, também funcionárias das escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre;
- ⇒ Questionário inicial;
- ⇒ Aplicação do teste projetivo *Scan- Bullying*;
- ⇒ Entrevista qualitativa;
- ⇒ Identificação de agressores, vítimas, agressores- vítimas e pró-sociais no grupo de 45 crianças;
- ⇒ Utilização do *Peer Assessment* – Lista de características do amigo/ colega de sala de aula da escola;
- ⇒ Aplicação dos seguintes instrumentos às crianças:
  - Teste das Matrizes Progressivas de Raven;
  - *Peer Assessment* – Lista de características do amigo/ colega de sala de aula da escola;
  - Classificação das crianças de acordo com o papel social: agressores, vítimas, agressores- vítimas e pró-sociais;
  - *Scan- Bullying*
  - *Scripted- Cartoon Narrative of Bullying* (aplicado na íntegra, mas utilizado apenas a parte “b” – atribuições causais)
  - Perguntas que acompanharam a aplicação do instrumento. Estas foram gravadas e transcritas e, posteriormente, submetidas à análise de seu conteúdo com base no sistema de categorias proposto por Almeida & Lisboa;
  - Friendship Qualities Scale – Escala sobre Qualidade de Amizade;

- Avaliação realizada com as professoras;
- Escala de Percepção de Professores do Comportamento Agressivo das Crianças na Escola (Lisboa & Koller, 2001)

### 13. CONCEPÇÃO DE RESILIÊNCIA:

Nesse estudo, a pesquisadora teve como principal objetivo verificar os fatores protetores ou de risco nas relações entre pares e como esses contribuem ou não para o desenvolvimento saudável. Dessa maneira, a resiliência é discutida em nível secundário como um possível processo a ser identificado a partir das interações verificadas nas relações de amizade. Entretanto, ainda que a resiliência não seja o principal objeto de estudo, a compreensão da pesquisadora sobre o fenômeno pode ser apreendida por meio de algumas passagens em que menciona o conceito. Além dos trechos destacados, a perspectiva teórica adotada para iluminar o olhar da pesquisadora em relação ao objeto de estudo: a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, também serve como indicador para compreender seu entendimento sobre a resiliência.

“(…)a perspectiva de análise adotada é ecológica e sistêmica.”

(p. 74)

A seguir, apresento alguns trechos em que é citado o termo resiliência:

⇒ Ainda no resumo, a pesquisadora comenta:

“Estes resultados oportunizaram a compreensão e reflexão sobre a qualidade da interação de comportamentos e características sociais na promoção da resiliência”.

(p.10)

⇒ Mais adiante, a pesquisadora aponta:

“(…), ou seja, propõe-se que o sistema de pares (ou grupo de pares) e seu papel na promoção ou não da resiliência individual e escolar das crianças devem ser estudados e analisados sob uma perspectiva holística e integrada”.

(p. 73)

⇒ Já no capítulo IV, a pesquisadora afirma:

“Foi objetivo verificar se a relação de amizade e seus aspectos específicos (qualidade e reciprocidade) e a agressividade, nas suas diferentes formas e funções, atuavam como fatores de proteção ou risco para a vitimização estudada no contexto escolar. Os resultados permitiram a reflexão sobre a promoção de resiliência relacionada a estes processos, bem como a identificação de diferenças e particularidades contextuais e culturais d ambiente imediato das crianças estudadas”.

(p.73)

⇒ Mais a frente a pesquisadora afirma:

“(…)Ou seja, sabe-se que uma criança que possui amigos está menos vulnerável a ser vitimizada, sendo a amizade considerada um fator de proteção capaz de promover a resiliência em possíveis situações de risco pessoal e social que a pessoa possa enfrentar”.

(p.78)

“Além das questões conceituas e fatores da estrutura de uma relação de amizade, já é um consenso entre pesquisadores de que a amizade é promotora de resiliência em jovens em desenvolvimento”.

(p. 79)

“Embora este estudo não tenha dados sobre o papel da quantidade de amigos enquanto fator que torna a amizade protetiva e relacionada à resiliência, os resultados apontam para o importante papel da reciprocidade como fator de proteção”.

(p. 89)

⇒ Já nas considerações finais, a pesquisadora menciona:

“As crianças devem poder falar sobre suas ansiedade e buscarem ajuda para poderem apresentar processos resilientes frente a riscos como a vitimização e agressividade”.

(p.97)

Ainda que o conceito de resiliência não seja o principal objetivo do estudo, por meio da leitura dos trechos acima e considerando a perspectiva teórico-metodológica adotada, torna-se possível compreender o entendimento do conceito de resiliência como **processo**.

**FICHA DE LEITURA DA TESE/ DISSERTAÇÃO**  
**PESQUISA: MESTRADO**

1. **TÍTULO DA PESQUISA:** Coesão e hierarquia em famílias com história de abuso físico.
2. **NOME DO AUTOR:** Clarissa De Antoni
3. **NÍVEL:** Doutorado
4. **REGIÃO/ INSTITUIÇÃO/ FACULDADE:** Curso de Pós-graduação em psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
5. **ANO DE PUBLICAÇÃO/ DEFESA:** 2005
6. **GÊNERO DA PESQUISA:**  

Pesquisa empírica	Pesquisa teórica	Ensaio
<b>X</b>		
7. **ÁREA DO CONHECIMENTO:** Psicologia.  

⇒ **SUBÁREA DO CONHECIMENTO:** Psicologia do Desenvolvimento Humano.
8. **RESUMO:**

## RESUMO

Esta tese trata sobre a estrutura e funcionamento de famílias com história de abuso físico através da análise da coesão e da hierarquia nestes microssistemas. Assim, examina o fenômeno da violência intrafamiliar, especificamente do abuso físico dos pais para com os filhos, através da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, Teoria Estrutural Sistêmica Familiar e da Psicologia Positiva. Participaram deste estudo vinte famílias de nível sócio-econômico baixo e história de abuso físico intrafamiliar. O método utilizado foi a inserção ecológica, através da participação da equipe de pesquisa nos contextos nos quais as famílias participam (residência, hospital, escola e organização não-governamental). Foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas e o Teste do Sistema Familiar –FAST. Esta tese está organizada em três estudos. O primeiro analisa o perfil destas famílias, levando-se em conta os dados bioecológicos (condições socioeconômicas e constituição familiar) e relacionais (indicadores de risco, de proteção, eventos, expectativas de futuro), e analisa o perfil da violência (membros envolvidos, motivos, severidade, frequência e intensidade). O segundo analisa quantitativamente as representações dos membros familiares sobre a coesão e a hierarquia, obtidas através do FAST. O terceiro apresenta três casos, nos quais é aprofundado o estudo do fenômeno do abuso físico intrafamiliar, de forma qualitativa. Os resultados mostram a presença de indicadores de risco severos para o desenvolvimento saudável dos membros familiares e do sistema como um todo, como os relacionados aos papéis, à educação formal, patologias, práticas disciplinares e aos comportamentos agressivos. Os fatores de proteção, identificados na família, como a rede de apoio, o desejo de mudança e valorização das conquistas, não são suficientemente capazes para promover a resiliência e evitar a violência, tal é a sua severidade. As perspectivas divergentes entre os membros familiares sobre a coesão e a hierarquia também contribuem para isto. Os agressores não se reconhecem como tal e tendem a representar a família coesa, mesmo diante de situações conflituosas. Estes resultados foram confirmados nos estudos de casos, que demonstram também o papel da violência associado à necessidade do abusador em manter o controle sobre o sistema relacional, ao descontrole emocional individual, influenciando todo o sistema, e como interação, substituindo o afeto amoroso.

**9. OBJETO DE ESTUDO:** Famílias com histórias de abuso físico.

**10. OBJETIVO DO ESTUDO:** Compreender o fenômeno da violência intrafamiliar, sobretudo de pais/ cuidadores para com seus filhos por meio da análise da coesão e da hierarquia nestes microssistemas.

**11. ABORDAGENS TEÓRICAS:** Walsh (1996,1998), Yunes (2003), Morais e Koller (2004), Cowan, Cowan e Schulz (1996), Luthar (2003), Eckenrode e Gore (1996), Garmezy (1996), Rutter (1987,1999), Hawley e DeHaan (1996), Cecconello (2003), De Antoni e Koller (2000), De Antoni (2000), Labres e Souza (2004), Masten e Powell (2003), Ravazzola (2001).

## 12. METODOLOGIA:

- ⇒ **Sujeitos:** Participaram dessa pesquisa 20 famílias de nível sócio-econômico baixo e história de abuso físico intrafamiliar;
- ⇒ Utilizou-se como método a inserção ecológica da equipe de pesquisadores nos contextos nos quais as famílias participam (residência, hospital, escola e organização não-governamental);
- ⇒ Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e aplicado o Teste do Sistema Familiar – FAST;
- ⇒ Estudos de caso;
- ⇒ A pesquisa está organizada em 3 estudos:
  1. O primeiro analisa o perfil dessas famílias, considerando os dados bioecológicos (condição sócio-econômica e constituição familiar) e relacionais (indicadores de risco, de proteção, eventos, expectativas de futuro) e analisa o perfil da violência (membros envolvidos, motivos, severidade, frequência e intensidade);
    - ⇒ Sujeitos: 20 famílias, 20 mães, 20 pais e 60 filhos entre crianças e adolescentes;
    - ⇒ As famílias são de nível sócio-econômico baixo e com histórico de abuso físico intrafamiliar;
    - ⇒ Inserção ecológica;
    - ⇒ Realização da entrevista semi-estruturada, aplicação do Teste do Sistema Familiar (FAST) e entrevista de acompanhamento do FAST;
    - ⇒ Os dados obtidos foram submetidos a análise de conteúdo, sendo esse organizado de acordo com categorias temáticas que busca descobrir os núcleos de sentido que compõem as falas dos entrevistados e a frequência em que aparecem.
  2. O segundo analisa quantitativamente as representações dos membros familiares sobre a coesão e a hierarquia, obtidas por meio do FAST;
    - ⇒ Sujeitos: 20 famílias, sendo respondentes 20 mães, 17 pais e 20 filhos;

⇒ Foi utilizado o Teste do Sistema Familiar (FAST) que avalia a coesão e hierarquia por meio da representação dos seus membros;

3. O terceiro apresenta três casos, nos quais é aprofundado o estudo do fenômeno do abuso físico intrafamiliar, de forma qualitativa;

⇒ Três estudos de caso.

### **13. CONCEPÇÃO DE RESILIÊNCIA:**

“Os fatores de proteção, identificados na família, como a rede de apoio, o desejo de mudança e a valorização das conquistas, não são suficientemente capazes para promover a resiliência e evitar a violência, tal é a sua severidade”.

(p.11)

⇒ Ao elucidar a Psicologia Positiva, enfatiza alguns conceitos como vulnerabilidade e resiliência familiar que estão associados a definições de risco e de proteção;

⇒ Ao utilizar o termo “resiliente” a pesquisadora utiliza junto ao verbo de ligação “estar”.

“Se, diante de eventos de risco, um indivíduo desencadeia uma doença ou o sistema familiar torna-se disfuncional, pode ser identificado como vulnerável naquele momento; porém, se consegue enfrentar a situação, através de um comportamento adaptativo positivo, está resiliente” (Garmezy, 1996; Rutter, 1987).

(p.26)

⇒ Em seguida a pesquisadora menciona a origem desse conceito, explicando:

“O construto resiliência foi descrito por Rutter (1987) como uma capacidade individual de superar crises e a adversidade ou de recuperar-se delas. A resiliência é vista como uma capacidade do indivíduo. Walsh (1996) amplia este enfoque ao compreender a resiliência relacionada a determinado grupo, como a família, de acordo com uma visão sistêmica e em contextos ecológicos de desenvolvimento”.

“A resiliência familiar abrange processos interativos que fortalecem a resiliência tanto individual quanto do grupo familiar”.

(p.26)

⇒ Na seqüência, Clarissa De Antoni traz mais esclarecimentos sobre resiliência familiar:

“A resiliência familiar abrange processos interativos que fortalecem a resiliência tanto individual quanto do grupo familiar. A família é entendida como uma unidade funcional que incrementa a resiliência em todos os seus membros”.

(p.26)

⇒ Ainda no que tange à resiliência familiar, a pesquisadora novamente recorre à definição de Walsh (1996) ao citar:

“a resiliência familiar é uma ‘resiliência relacional’”.

(p.27)

⇒ Ainda nessa mesma página, a pesquisadora acrescenta:

“O construto da resiliência (...) refere-se à habilidade para minimizar o impacto perturbador da situação estressora, através de efeitos que influenciam as demandas e desenvolvem o encontro de recursos. Os elementos básicos para a resiliência familiar incluem o processo de coesão, flexibilidade, comunicação aberta, resolução de problemas e sistema de crenças firmes, bem como o apoio da comunidade ao prover segurança e estabilidade financeira, apoio social e o sentimento de estar conectado a uma rede de relacionamentos, religião e outros grupos afins. Otimismo e esperança em famílias que vivem na pobreza também são elementos da resiliência. Além disso, famílias que estão resilientes são aquelas que, diante da adversidade, mostram flexibilidade na capacidade de adaptação com resultados produtivos para seu bem estar “(Hawley & De Haan, 1996) .

(p.27)

⇒ Em seguida, De Antoni apresenta o esquema elaborado por Yunes (2003) que sintetiza os processos-chave de resiliência familiar proposto por Walsh em 1998. (p.27)

⇒ Já nas considerações finais de sua pesquisa, Clarissa De Antoni, destaca:

“Então, evidencia-se a importância da rede social e afetiva e da rede de serviços de saúde e social para intervir, acompanhar e orientar estas famílias. A implementação desta rede depende da instituição de políticas públicas eficientes no combate da violência (De Antoni e Koller, 2003) visando à melhoria na qualidade de vida e à resiliência de todos os envolvidos”.

(p.201)

Por meio dos trechos destacados pode-se perceber que a compreensão da pesquisadora sobre o conceito não o é como um atributo do sujeito, mas sim como **processo**.

Penso ser oportuno destacar que Clarissa De Antoni utiliza o termo resiliente para indicar uma condição temporária do sujeito, não adjetivando o termo como uma condição fixa da pessoa.

**FICHA DE LEITURA DA TESE/ DISSERTAÇÃO**  
**PESQUISA: MESTRADO**

1. **TÍTULO DA PESQUISA:** Educar para a vida: uma pedagogia da resiliência na escola.
2. **NOME DO AUTOR:** Gilson de Medeiros Bezerra
3. **NÍVEL:** mestrado
4. **REGIÃO/ INSTITUIÇÃO/ FACULDADE:** Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
5. **ANO DE PUBLICAÇÃO/ DEFESA:** 2005
6. **GÊNERO DA PESQUISA:**  

Pesquisa empírica	Pesquisa teórica	Ensaio
	<b>X</b>	
7. **ÁREA DO CONHECIMENTO:** Educação.  
⇒ **SUBÁREA DO CONHECIMENTO:** Educação de adulto.
8. **RESUMO:**

## RESUMO

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

9. **OBJETO DE ESTUDO:** processos de ressignificação da realidade enfrentada pelos jovens.
10. **OBJETIVO DO ESTUDO:** Problematizar uma metodologia de trabalho que conduza os jovens em situação de vulnerabilidade social (violência, criminalidade) a buscar outras conexões que o permitam enxergar essa condição e redimensionar suas expectativas de futuro.
11. **ABORDAGENS TEÓRICAS:** Cyrulnik (2004), Yunes e Szymanski (2001), Cowan, Cowan e Schulz (1996) (na forma de apud), Antunes (2004).
12. **METODOLOGIA:** (não apresenta um método, mas relata como esse foi construído de acordo com uma perspectiva de que a realidade se transforma a cada instante).

- ⇒ Sujeitos: alunos matriculados III e IV Ciclos do Ensino Fundamental (5ª à 8ª séries) do turno noturno do EJA, da Escola Municipal Professor Veríssimo de Melo;
- ⇒ Aulas- oficinas em que foram realizadas discussões;
- ⇒ Produção de relatórios das oficinas;
- ⇒ Registro em vídeo das atividades (discussões) realizadas nas oficinas;
- ⇒ Entrevistas com moradores antigos do bairro;
- ⇒ Entrevistas com os alunos sobre o que os teria motivado a participar das aulas-oficinas e conhecer o perfil sócio-econômico dos estudantes.

### **13. CONCEPÇÃO DE RESILIÊNCIA:**

- ⇒ Já no resumo da dissertação, o pesquisador traz a definição de resiliência:

“(…) a capacidade de um indivíduo transformar um obstáculo, uma adversidade ou uma tragédia pessoal em situação positiva ou potencializadora do que temos de melhor”.

- ⇒ Na apresentação da pesquisa, o autor explica o que será desenvolvido em cada um dos capítulos e sobre o quarto e último, diz:

“O quarto relaciona nossas vivências com o desencadeamento das estruturas internas que podemos acionar para nos tornarmos pessoas resilientes”.

(p. 12/13)

“Também originado do latim *resilientiae* que quer dizer recusar vivamente na língua clássica e se contrapõe à situação de vulnerabilidade social, quando propõe o desenvolvimento de estados mentais positivos como a auto-organização, mutabilidade, criatividade, flexibilidade, auto-estima e motivação”.

(p. 48)

- ⇒ Em seguida apresenta a definição de Antunes sobre o conceito:

“Quando aplicado à vida humana, segundo Antunes, representa a capacidade de resistência a condições duríssimas e persistentes e, dessa forma, diz respeito à capacidade de pessoas, grupos ou comunidades não só de resistir às adversidades, mas de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social”.

(p.48)

⇒ Na seqüência, recorre a Grotberg que conceitua a resiliência nas áreas humanas como:

“[...] a capacidade universal que permite ao indivíduo, comunidade ou grupo, prevenir, minimizar ou ultrapassar as marcas ou efeitos da adversidade. Nessa dimensão, a resiliência é vista como um processo inacabado e aberto, que vai se desenvolvendo ao longo da vida, sendo facilitado pela educação, pelas experiências pessoais e pelo entorno familiar que o indivíduo vivencia”.

(p.48)

⇒ Na página seguinte, o pesquisador dá continuidade à essa compreensão processual do fenômeno, recorrendo agora a Cyrulnik que a define como:

“(...) um processo, um conjunto de fenômenos harmonizados, em que o sujeito se esgueira para dentro de um contexto afetivo, social e cultural. A resiliência é a arte de navegar nas torrentes”.

(p. 49)

“Sobre os indivíduos resilientes, o autor (Cyrulnik, 2004) convida-os a apelar aos recursos internos impregnados em suas memórias, amenizando sua inclinação aos traumatismos, até o momento em que apareça um recurso externo, uma relação afetiva, uma mão estendida ou uma instituição social que crie neles, uma condição de superação das adversidades”.

(p.49)

“Pude identificar no nosso grupo de pesquisa alguns exemplos que acenam como promessas de resiliência, apesar do pouco tempo em que iniciamos nossos encontros”.

(p.49)

“(...)Em todos esses casos, é possível vislumbrar princípios de resiliência e fragmentos de novas possibilidades que se descortinam em meio a um cenário árido de perspectivas”.

(p.50/51)

⇒ Ao descrever algumas experiências no estúdio – como um dos recursos metodológicos, Gilson se refere a um dos sujeitos participantes, descrevendo:

“(...) relatou sua experiência de anos de vandalismo e brigas de gangues, antes de se decidir pela capoeira, experiência que funcionou como uma base de segurança, lhe fornecendo elementos para a criação de laços de pertença e apego, afastando-o da violência e da morte iminente e lhe dando condições de encetar seu processo de resiliência e o redimensionamento do seu projeto de vida”.

(p.107)

⇒ Mais adiante, o pesquisador traz novamente uma definição de Cyrulnik sobre o conceito:

“O processo de resiliência permite a uma criança ferida transformar seu sofrimento em reorganizador do eu, desde que à sua volta haja uma relação que lhe permita realizar uma metamorfose”.

(p. 109)

⇒ Já ao final da dissertação, Gilson afirma:

“Dessa forma, apostamos aqui numa nova perspectiva de ensino-aprendizagem que se aproxima do discurso de Prigogine, quando esse afirma que: A ciência é a expressão de uma cultura (2001, p. 89), para reafirmarmos que essa proposta metodológica a partir de uma produção de conhecimento coletivo, compartilhou e gerou novos fluxos de identidade e que o encontro tão significativo para todos que ‘participamos’ (acredito que o pesquisador faça menção à sua própria participação junto ao grupo neste processo) desse trabalho acenou para um processo auto-eco-organizacional, que permitiu o desencadeamento de nossas resiliências, através da arte, da palavra, da reflexão e das atividades criadoras”.

(p. 111)

Por meio dos trechos destacados é possível perceber que o pesquisador demonstra oscilações acerca do seu entendimento sobre o conceito de resiliência. Assim, ora o expressa como processo, pautando-se em algumas elaborações que Cyrulnik propõe sobre o conceito ora como atributo do sujeito, adjetivando o termo para se referir a sujeitos resilientes. Diante do exposto, a presente pesquisa é classificada como **híbrida**.

**FICHA DE LEITURA DA TESE/ DISSERTAÇÃO**  
**PESQUISA: MESTRADO**

1. **TÍTULO DA PESQUISA:** Rede de Apoio Social e Representação Mental das Relações de Apego de Meninas Vítimas de Violência Doméstica.

2. **NOME DO AUTOR:** Lísia Ramos Mayer

3. **NÍVEL:** Doutorado

4. **REGIÃO/ INSTITUIÇÃO/ FACULDADE:** Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

5. **ANO DE PUBLICAÇÃO/ DEFESA:** 2002

6. **GÊNERO DA PESQUISA:**

Pesquisa empírica

Pesquisa teórica

Ensaio

**X**

7. **ÁREA DO CONHECIMENTO:** Psicologia.

⇒ **SUBÁREA DO CONHECIMENTO:** Psicologia do Desenvolvimento Humano.

8. **RESUMO:**

## RESUMO

Este estudo teve por objetivo a investigação da rede de apoio social e afetivo e a representação mental das relações de apego de meninas vítimas e não-vítimas de violência doméstica. A amostra foi composta por 40 meninas, sendo 20 vítimas e 20 não-vítimas de violência doméstica (abuso físico), com idades entre oito e doze anos, que cursavam da primeira a quinta série do Ensino Fundamental de quatro escolas da rede pública. Os dados foram obtidos usando três instrumentos: 1) Entrevista biosociodemográfica; 2) Mapa dos Cinco Campos (dimensões estrutura e funcionalidade); e, 3) Desenho da Família. Os resultados foram obtidos através de análise de conteúdo da Entrevista e análises estatísticas para os demais instrumentos. Os principais resultados revelam que as meninas vítimas de violência doméstica apresentam uma rede de apoio social e afetiva que difere mais qualitativamente (função) do que quantitativamente (estrutura) das meninas não vítimas. Há inversão de papéis das meninas com suas respectivas mães no ambiente doméstico, mas apresentam criatividade, vitalidade e investimento emocional para superação de problemas. As meninas vítimas percebem o ambiente escolar como protetivo e promotor de resiliência, enquanto o ambiente doméstico é percebido com ambivalência. Apresentam, também, indicadores de vulnerabilidade mais evidentes do que as meninas não vítimas de violência doméstica.

**9. OBJETO DE ESTUDO:** a rede de apoio e a representação mental da relação de apego diante da violência doméstica no desenvolvimento humano.

**10. OBJETIVO DO ESTUDO:** Investigar a violência doméstica como fator de risco e a rede de apoio e a representação mental das relações de apego como fatores de proteção, capazes de promover a resiliência ou agravar a vulnerabilidade existente na vida de meninas vítimas de violência doméstica, em comparação às meninas não-vítimas da violência doméstica.

⇒ **Objetivos específicos:**

- Avaliar a estrutura e a funcionalidade da rede de apoio de meninas vítimas e não-vítimas de violência doméstica;
- Avaliar as representações mentais das relações de apego de meninas vítimas e não-vítimas de violência doméstica;
- Integrar os dados da representação e da rede de apoio social e afetivo das meninas vítimas e não-vítimas de violência doméstica, identificando fatores de proteção ao desenvolvimento.

**11. ABORDAGENS TEÓRICAS:** Rutter (1987,1996), Zimmermann e Arunkumar (1994), Garnezy e Masten (1994), Luthar e Zigler (1991), Walsh (1996), Cecconello (2003).

**12. METODOLOGIA:**

Sujeitos:

- ⇒ 40 meninas com idade entre 8 e 12 anos, cursando da 2ª à 5ª série do EF de quatro escolas da rede pública. Destas, 20 eram vítimas e 20 eram não-vítimas de violência doméstica;
- ⇒ Inserção ecológica da equipe nos contextos naturais (escolas e comunidades).
- ⇒ Instrumentos utilizados:
  - Entrevista bio-socio-demográfica;
  - Mapa dos Cinco Campos;
  - Desenho da Família

### **13. CONCEPÇÃO DE RESILIÊNCIA:**

⇒ Na introdução da pesquisa, Lísia diz:

“Uma rede de apoio social e afetiva bem estruturada e funcional permite que a criança desenvolva melhores condições para seu desenvolvimento. (...) Tornando-se, por conseguinte, uma criança resiliente, ou seja, capaz de enfrentar as adversidades com mais chances de adaptação”.

(p. 11)

“Estudos em Psicologia do Desenvolvimento têm revelado que algumas pessoas, mesmo se desenvolvendo em contextos e situações adversas para sua saúde física e mental, conseguem apresentar condições saudáveis, sem sintomas psicopatológicos. Estas pessoas têm respostas adaptadas diante de situações de estresse e de risco vividas em seu cotidiano. Este processo é chamado resiliência” (Rutter, 1987).

(p. 17)

“Rutter (1996) enfatiza que a resiliência é um processo relacionado às respostas da pessoa ao seu contexto, que se expressa diante de situações de risco ao desenvolvimento...”

(p.17)

“(...)tomando a violência doméstica como um fator de risco presente na vida das crianças deste estudo, foram investigados os fatores de proteção relativos à rede de apoio social e à representação mental das relações de apego, que podem promover resiliência em crianças vítimas e não-vítimas de violência doméstica”.

(p. 18)

“Visando à prevenção de repetição do quadro de violência doméstica, bem como as conseqüências da mesma, faz-se necessário o reconhecimento de fatores que possam ajudar a pessoa em desenvolvimento a romper ou minimizar os fatores de risco. A promoção de resiliência com uma visão integrada de pessoa-ambiente pode ser uma forma de prevenção”.

(p.23)

“O efeito protetivo que o apoio social oferece está relacionado ao desenvolvimento da capacidade da pessoa para enfrentar estas adversidades, promovendo características de resiliência e desenvolvimento adaptativo de personalidade” (Brito e Koller, 1999; Garnezy e Masten, 1994; Rutter, 1987).

(p.24)

“Mesmo na situação crítica constituída pelo quadro de violência doméstica, crianças resilientes encontram meios e força para buscar ajuda e o apoio necessário, no intuito de interromper este processo”.

(p.26)

“(…) Além disso, a coesão e o apoio familiar são características protetivas que, se identificadas, podem promover resiliência em ambientes, nos quais o risco é muito intenso, como no caso da violência doméstica (...)”

(p.27)

“Este estudo considerou como fatores fundamentais para a promoção de resiliência o apoio social e afetivo estruturado e funcional e a representação mental das relações de apego”.

(p.28)

⇒ Fenômeno considerado a partir de uma Abordagem Ecológica e sistêmica (as garotas nas suas relações);

⇒ Já na discussão final, a pesquisadora acrescenta que os resultados apresentados:

“(...)possibilitaram identificar formas de promover resiliência e minimizar ou interromper o ciclo de violência dentro das famílias. Para tal, foram apontados alguns aspectos significativos que, sob a luz da Abordagem Ecológica do desenvolvimento Humano, podem auxiliar na promoção de resiliência, se utilizados para subsidiar programas de prevenção e intervenção para populações em situação de risco (...)”  
“Idealmente poderiam ocorrer dentro das escolas, já que este foi identificado como um microsistema reconhecido como protetivo, preferencialmente envolvendo os profissionais deste contexto “.

(p. 84/85)

⇒ Indica, neste caso, que a promoção da resiliência deve contemplar três níveis: a criança, a família e a escola – desenvolvendo habilidades e características para lidar com situações adversas e de risco. – (p. 85)

A leitura dos trechos destacados permitiu-me identificar, com grande frequência a intenção da pesquisadora em identificar fatores ou aspectos que conduzam à promoção de resiliência. Em detrimento desses e da abordagem teórico-metodológica adotada: Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, caracterizaria a compreensão dessa pesquisadora sobre o fenômeno como processo. Entretanto, não é possível ignorar que em dois momentos o uso do termo é adjetivado, como é possível identificar em crianças “resilientes”. Nesses momentos, ainda que sejam poucos, a pesquisadora deixa transparecer certa oscilação sobre seu entendimento acerca da resiliência entre processo e atributo do sujeito. Sendo assim, classifiquei-a como **híbrida**.

**FICHA DE LEITURA DA TESE/ DISSERTAÇÃO**  
**PESQUISA: MESTRADO**

1. **TÍTULO DA PESQUISA:** Vivências e experiências que nos afetam: um diálogo com crianças trabalhadoras que insistem em estudar.
2. **NOME DO AUTOR:** Margareth Martins de Araújo.
3. **NÍVEL:** Doutorado
4. **REGIÃO/ INSTITUIÇÃO/ FACULDADE:** Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
5. **ANO DE PUBLICAÇÃO/ DEFESA:** 2005
6. **GÊNERO DA PESQUISA:**

Pesquisa empírica	Pesquisa teórica	Ensaio
	<b>X</b>	
7. **ÁREA DO CONHECIMENTO:** Educação.  
⇒ **SUBÁREA DO CONHECIMENTO:** Educação em periferias urbanas.
8. **RESUMO:**

## RESUMO

A presente pesquisa tem como tema o trabalho infantil urbano, diz respeito á organização das crianças trabalhadoras nos espaços onde desenvolvem suas funções e possíveis conseqüências na escola. Busca detectar algumas contribuições para a escola, visando o sucesso escolar de alunos e professores. Portanto, questões como: disciplina, organização espacial, socialização, trabalho individual e solidário, administração financeira, formas de apreensão do mundo, como lidar com situações novas, e formas de aprendizagem, entre inúmeras outras, nortearam a pesquisa nas ruas da cidade de Duque de Caxias. Para tanto foi narrado e analisado o movimento da experiência de um grupo de crianças em seus espaços de trabalho e nas escolas públicas onde estudam, período compreendido entre 2000 – 2004. Utilizei como recurso metodológico da história oral (Brioschi e Trigo) – entrevistas não diretivas e acompanhamento direto presentes no interior da tese. Foram utilizados alguns princípios de análise do cotidiano escolar, da micro estrutura (Certeau) e da linguagem (Bakhtin), que possibilitaram a construção dos seguintes indicadores: a superação da invisibilidade, e da indiferença que tanto marcam os estudos sobre o trabalho infantil urbano, a explicitação da singularidade das crianças, a elaboração de pistas para o trabalho escolar mediadas pela leitura das práticas vividas nas ruas e nas escolas, e indagações surgidas das vivências compartilhadas com as professoras e responsáveis. A análise destes indicadores demonstrou a importância do trabalho infantil ser considerado como fonte informadora e formadora de alunos e professores, à medida que todos se responsabilizam. No movimento dos encontros, questões relativas às trajetórias pessoais, que conduziam estas crianças à condição de trabalhadoras em tão tenra idade, emergiram. Suas histórias, memórias, sonhos e desejos reativos à vida escolar, profissional e pessoal, tramados em seus passados, atravessando seus presentes e vislumbrando seus futuros, tornaram-se a tônica do encontro. Os apontamentos produzidos são revividos neste trabalho como narrativas (Benjamin), procurando dar visibilidade à questão do trabalho infantil urbano, a explicitação da singularidade das crianças, bem como a possibilidade de construção de algumas das diferentes lógicas em jogo na negociação e destino das crianças trabalhadoras, suas famílias e professores. Dos múltiplos lugares que ocupei, o de pesquisadora foi marcado pela interlocução com alguns autores, mas principalmente com Freire, Boff, Cyrulnik, Morin e Bakhtin. Esta opção teórica foi delineada durante o processo, quando este deu a ver a complexidade dos acontecimentos que o marcavam e nas palavras que traduziam-lhe as marcas, fazendo surgir nas narrativas produzidas pelos/ nos encontros, outras palavras, que podem constituir outros sujeitos, outras histórias, outros tempos, outras relações, outras narrativas. O projeto de pesquisa foi desenvolvido no GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada da Faculdade de Educação da Unicamp – e contou com o financiamento da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento.

**9. OBJETO DE ESTUDO:** trabalho infantil e escola.

**10. OBJETIVO DO ESTUDO:** Conhecer a organização das crianças trabalhadoras nos espaços onde desenvolvem suas funções e possíveis conseqüências na escola, procurando, dessa maneira, detectar como a escola e os professores podem contribuir para o sucesso escolar de alunos, a despeito da realidade trabalhadora que esses já enfrentam. Pensar na escola a partir do trabalho infantil; uma escola que seja possível, necessária para as

crianças trabalhadoras. Pergunta que a pesquisadora lança: *“como a escola poderá ajudar, cada vez mais, as crianças trabalhadoras a terem sucesso?”*

- ⇒ Estabelecer um diálogo, cada vez mais crescente, entre o mundo do trabalho e o mundo da escola, para que ambos contribuam, de forma significativa, para a emancipação das crianças trabalhadoras;
- ⇒ A pesquisadora pretende também compreender como as professoras vêem, lidam, pensam e agem a respeito da criança trabalhadora. Como estabelecem suas relações cotidianas e o quanto é possível aprender com todos que ali convivem;
- ⇒ Como a escola contribui para aprendizagem dessas crianças trabalhadoras?
- ⇒ A pesquisadora busca provocar reflexões sobre como a escola (e os professores) pode melhor acolher e compreender a realidade dessas crianças trabalhadoras.

**11. ABORDAGENS TEÓRICAS:** Cyrulnik (1991), Rodriguez (2000, 2001), Ravazzola (2001) – esses dois últimos não constam nas referências bibliográficas da pesquisa.

## **12. METODOLOGIA:**

- ⇒ **sujeitos:** 12 crianças com idade entre 10 e 14 anos que trabalham para reforçar a renda familiar e residem em Duque de Caxias/ RJ;
- ⇒ A pesquisa envolveu os diferentes espaços por onde a criança transita: trabalho, escola, família (lar);
- ⇒ Foi utilizado como recurso metodológico a história oral (Brioschi e Trigo), incluindo entrevistas não diretivas e acompanhamento direto presentes no interior da tese.
- ⇒ As informações obtidas foram analisadas de acordo com princípios propostos por Certeau – no que diz respeito ao cotidiano escolar e à micro estrutura – e Bahktin – no que diz respeito à linguagem.

### 13. CONCEPÇÃO DE RESILIÊNCIA:

“Elas não aceitam seus destinos como predeterminado, vislumbrando espaços para mudança, a partir da soma de esforços com seus familiares. Muitos se transformam em provedoras de sua família, adquirem autoconfiança, revelam um caso de resiliência<sup>14</sup>”.

(p.14)

<sup>14</sup> Resiliência – capacidade humana par enfrentar, sobrepor-se e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade (Rodríguez, 2000:185)

(nota de roda pé)

“Os estudos sobre resiliência não falam de uma pessoa permanentemente resiliente. O que existe, são comportamentos resilientes, demonstrados por algumas pessoas, em alguns momentos de enfrentamento de situações adversas. A resiliência não funciona como um traço da personalidade, e sim como um comportamento possível de ser desenvolvido, mas sem qualquer controle sobre seu aparecimento e exercício”.

(p.15)

“Somos tão frágeis assim? É possível afirmar que a resiliência que segundo Rodríguez (2000): *‘a capacidade humana para enfrentar, sobrepor-se e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade’*, é um fenômeno construído e, portanto, não é tarefa do sujeito sozinho. Pessoas com característica resilientes, ao longo de suas vidas, contam com a presença de figuras significativas (Cyrulnik, 1991), para o autor é: *‘indispensável ao desenvolvimento e aprendizagem a presença de uma figura de afeto, mãe ou mãe substituta, que forneça os nutrientes afetivos sem os quais não há vida e o próprio acesso à linguagem é bloqueado’*”.

(p. 110)

“A resiliência rompe com a determinação, com o jogo jogado, com o imobilismo que há tantos anos acompanham nossas crianças trabalhadoras. Ela traz consigo a possibilidade de alterar destinos outrora reconhecidos como inalterados e instaura a possibilidade de uma nova história ser escrita”.

(p. 111)

“Estudos sobre resiliência apontam que não há situação adversa maravilhosa e do quanto seria necessário para sobreviver a ela, lutar com as armas que se tem”.

(p. 112)

“Apesar de a resiliência promover mudanças individuais, ela se dá através de processos coletivos. É preciso que exista o outro, a interação, o diálogo. É na convivência com o e no cotidiano que os sujeitos se tornam ou não resilientes. Ela é um fenômeno psicológico, construído socialmente, ao longo de um período da vida, não é tarefa de um sujeito sozinho. Pessoas com atitudes resilientes têm suas histórias marcadas pela presença de figuras significativas, estabeleceram vínculos, ou seja, de apoio ou de determinação e desenvolveram, certamente, a auto-estima e a auto-confiança”.

(p. 112)

“Há na resiliência uma dimensão de esperança no futuro, um sentido anunciado, uma meta, um horizonte que impulsiona as pessoas para frente e anuncia a existência de uma dimensão ética e utópica. Ela está, portanto, grávida de outros sentidos e possibilidades”.

(p.113)

“Estudos sobre resiliência realizados até hoje não têm como objetivo detectar o que ocorre exatamente no interior das pessoas, fazendo com que algumas reajam ou sucumbam frente às adversidades da vida. Ainda não é possível detectar qual o conjunto de fatores que interferem em tal posicionamento. Porém, é possível detectar algumas características comuns em pessoas que passaram por fortes golpes na vida. Características que nos permitem avançar paulatinamente no sentido de compreender o processo que tece a resiliência. Hoje, já sabemos que, quando o sujeito tem um resultado positivo, apesar de toda adversidade e de todas as condições desfavoráveis, a resiliência pode emergir. Ela é um resultado percebido a posteriori, não planejado e fortemente marcada pelo aleatório, imprevisto, adquirindo, portanto, certa invisibilidade”.

(p.115/116)

“A escola é, portanto, promotora de situações que estimulam características encontradas em pessoas cujo comportamento tenha se mostrado em algum momento resiliente”.

(p. 117)

“Podemos externalizar atitudes resilientes, portanto não apenas no que se refere às atitudes sofridas como também às palavras ouvidas. E quanto a isso, também não temos controle”.

(p. 117)

“A vida é uma construção permanente. Mesmo quando desconstruímos algo em nós, construímos algo paralelamente a este processo. Os estudos sobre resiliência me ensinaram que o ser humano cresce ao enfrentar as adversidades”.

(p. 118)

“Um Ravazzola (2001:116) ao falar sobre como as ciências sociais têm se comportado, em relação à metáfora da resiliência, ressalta que *‘ela tem se mostrado como frutífera para descobrir fenômenos observados em pessoas que superam adversidades’*”.

(p. 118)

“Como suporta as situações limitadoras? Com quem conta? Como aprende a conviver em um contexto de emergência? De onde retira força e energia para enfrentar o dia seguinte? Como consegue ser feliz apesar das condições? Compreendemos ser principalmente em um cadinho como este que poderão ser forjados comportamentos resilientes como o apresentado pelas crianças trabalhadoras”.

(p. 129)

“Foi tomando contato com a aridez da vida das crianças trabalhadoras e refletindo sobre ela que paulatinamente percebi o quanto suas vidas são fortemente marcadas pela resiliência no que se refere à dor ou ao amor, ao trabalho ou lazer”.

(p. 213)

“As crianças pesquisadas se mostraram resilientes também me sinto um pouco assim, enfrentando as adversidades da vida, dos estudos, do trabalho. Os sofrimentos da vida nos fazem crescer. Os que sofrem têm dois caminhos: ou se revoltam ou se humanizam. É preciso dizer que as pesquisa realizada me fez compreender as crianças e solidarizando-me com elas”.

(p. 234)

A pesquisadora assume, de modo geral, uma postura bastante questionadora em relação ao objeto de estudo que se propõe a estudar: o trabalho infantil e a escola. No entanto, ao abordar o conceito de resiliência, ora a pesquisadora recorre à definições que o tratam como processual, ora como um atributo do sujeito. Desse modo, a pesquisa foi classificada como **híbrida** no que diz respeito à compreensão da pesquisadora sobre o conceito de resiliência.

**FICHA DE LEITURA DA TESE/ DISSERTAÇÃO**  
**PESQUISA: MESTRADO**

1. **TÍTULO DA PESQUISA:** O processo de construção dos vínculos afetivos e de resiliência em crianças abrigadas: um aspecto de educação não formal.
2. **NOME DO AUTOR:** Vilmara Sabim Dechandt
3. **NÍVEL:** mestrado
4. **REGIÃO/ INSTITUIÇÃO/ FACULDADE:** Curso de Pós-graduação em Educação – Setor de Ciências Humanas da Universidade Estadual de Ponta Grossa.
5. **ANO DE PUBLICAÇÃO/ DEFESA:** 2006
6. **GÊNERO DA PESQUISA:**  

Pesquisa empírica	Pesquisa teórica	Ensaio
X		
7. **ÁREA DO CONHECIMENTO:** Educação.  
⇒ **SUBÁREA DO CONHECIMENTO:** Tópicos Específicos de Educação.
8. **RESUMO:**

## RESUMO

Esta pesquisa trata da construção do vínculo afetivo como fator de resiliência em crianças abrigadas. A investigação foi orientada pelos seguintes objetivos: caracterizar os vínculos afetivos construídos pelas crianças durante o período que residem no abrigo; identificar as reações afetivas das crianças diante do fato de estarem em situação de abrigagem; e obter configuração pictórica sobre os sentimentos da criança em relação aos vínculos afetivos com o abrigo e a família. A pesquisa teve a duração de um ano, durante o período de 2004 a 2005. A fundamentação teórica foi obtida em Bowlby, Freud e Wallon. Contribuíram para a análise a teoria ecológica do desenvolvimento humano, de Bronfenbrenner, e a teoria psicanalítica. Os sujeitos participantes do estudo constituíram-se por uma professora e treze meninos de 6 a 9 anos que frequentavam a classe de contraturno escolar no abrigo Instituto João XXIII, na cidade de Ponta Grossa, PR. Foram utilizados como procedimentos de coleta de indicadores: observação participante, entrevistas semi-estruturadas, sessões coletivas, registros fotográficos e expressão pictórica. Como instrumentos, utilizaram-se: diário de campo, roteiro de entrevistas, fragmentos das histórias de vida, fotografias e desenhos das crianças. A análise dos indicadores revelou que as crianças abrigadas estabelecem, gradativamente e em rede, novos vínculos com figuras substitutas: padre, cuidador, natureza, animais, meninos e professora. As reações emocionais referentes à situação de abrigagem mudam conforme a fase de adaptação: choro e agressividade, na fase de protesto; isolamento e indiferença, na fase da depressão; cooperação e alegria, na fase do desligamento. Sintomas psicossomáticos, dor de barriga, são frequentes. Por outro lado, os abrigados demonstram sentimentos de segurança e proteção em relação ao vínculo com o abrigo e sentimentos de tristeza e saudade em relação ao vínculo com a família. Concluiu-se que a professora configura-se como importante figura de apego, substituta da mãe. Na conjuntura de fatores de risco que levaram à situação de abrigagem, ela é elemento de proteção e resiliência.

**9. OBJETO DE ESTUDO:** o desenvolvimento afetivo/ formação do vínculo afetivo de crianças que moram em regime integral na instituição abrigo.

**10. OBJETIVO DO ESTUDO:**

- ⇒ Caracterizar os vínculos afetivos construídos pelas crianças durante o período que residem no abrigo;
- ⇒ Identificar as reações afetivas das crianças diante do fato de estarem em situação de abrigagem;
- ⇒ Obter configuração pictórica sobre os sentimentos das crianças em relação aos vínculos afetivos com o abrigo e a família
- ⇒ Identificar o papel do abrigo na formação pessoal, cultural e educacional das crianças abrigadas.

**11. ABORDAGENS TEÓRICAS:** Bowlby (1990).

**12. METODOLOGIA:** estudo de caso

- ⇒ Sujeitos: 1 professora e 13 meninos de 6 a 9 anos que freqüentavam a classe de contraturno escolar do abrigo Instituto João XXIII, em Ponta Grossa – PR;
- ⇒ Coleta de indicadores: observação participante, entrevistas semi-estruturadas, sessões coletivas, registros fotográficos e expressão pictórica;
- ⇒ Instrumentos: diário de campo, roteiro de entrevistas, fragmentos das histórias de vida, fotografias e desenhos das crianças.

### 13. CONCEPÇÃO DE RESILIÊNCIA:

- ⇒ Na página 70, ao tratar dos estudos e experiências descritas por Bowlby (1990), a pesquisadora apresenta a citação:

“[...] experiência de uma criança pequena de uma mãe estimulante, que dá apoio e é cooperativa, e um pouco mais tarde o pai, dá-lhe um senso de dignidade, uma crença na utilidade dos outros, e um modelo favorável para formar futuros relacionamentos. Além disso, permitindo-lhe explorar seu ambiente com confiança e lidar com ele eficazmente, essa experiência também promove seu senso de competência. Daí por diante, desde que os relacionamentos de família continuem favoráveis, não só estes padrões iniciais de pensamento, sentimento e comportamento persistem, como a personalidade se torna cada vez mais estruturada para operar de maneira moderadamente controlada e resiliente, e cada vez mais capaz de continuar assim mesmo em circunstâncias adversas. Outros tipos na primeira infância e mais tarde têm efeitos de outras espécies, levando habitualmente a estruturas de personalidade de menor resiliência e controle deficiente, estruturas vulneráveis que também tendem a persistir [...]”.

“Configura-se, portanto, o prognóstico de que as crianças poderão vivenciar as fases de desespero, depressão e desligamento. Porém, os vínculos construídos e o apego às figuras subsidiárias permanecem, apesar da separação física, constituindo elementos significativos para o comportamento resiliente”.

(p.132)

- ⇒ Na seqüência, esclarece o termo **resiliência** a partir da definição de Bowlby (1990, p.385) para o fenômeno:

“capacidade de uma pessoa em adaptar-se de forma saudável a situações que se modificam, contraditórias e conflitantes”.

(p. 132)

“A professora desempenha papel mobilizador da afetividade e da segurança ajudando a potencializar os fatores pessoais de desenvolvimento dos alunos, capacitando-os socialmente via auto-estima, auto-conhecimento, habilidades sociais de cooperação, partilha e sentimento de pertença.

Constitui-se, portanto, em elemento promotor de resiliência, a qual refere-se a capacidade de adaptar-se à situações que se modificam, capacidade para processar movimentos contraditórios e conflitantes mantendo uma atitude positiva perante a vida”.

(p. 149)

“A professora do abrigo Instituto João XXIII contribui para a formação da personalidade estruturada dos meninos fortificando ações que os levem a operar de maneira moderadamente controlada e resiliente.

A construção do vínculo afetivo professora/ alunos configura-se como importante fator de resiliência”.

(p. 150)

“Nesse processo de interação e formação de vínculos afetivos, a figura da professora conduz ao desenvolvimento da resiliência, entendida como reafirmação da capacidade humana de superar adversidades. Adversidades marcadas pela privação, pela destituição da integridade pessoal, pela marginalização social e pela negação da cidadania”.

(p.152)

A pesquisadora apresenta, em grande parte de suas falas, o destaque da resiliência como uma capacidade. Ainda que não mencione alguns dos teóricos mais recorrentes que discutem a resiliência, a compreensão que Vilmara salienta muito se aproxima das idéias defendidas por alguns teóricos, como por exemplo Edith Grotberg (2005), que a define como “a capacidade universal que permite ao indivíduo, comunidade ou grupo, prevenir, minimizar ou ultrapassar as marcas ou efeitos da adversidades”. Vale destacar também que em momento algum a pesquisadora cita ou apresenta alguma definição do conceito como processo e, somado a este fato, ainda adjetiva o termo como é possível observar em “A professora do abrigo Instituto João XXIII contribui para formação da personalidade estruturada dos meninos fortificando ações que os levem a operar de maneira moderadamente controlada e resiliente”. Dessa maneira, entendo que a compreensão da pesquisadora sobre o fenômeno da resiliência se aproxime mais de **atributo do sujeito/ traço de personalidade.**

## **ANEXO B**

### **LISTA COM AS OBRAS CITADAS NO QUADRO SOBRE REFERENCIAIS TEÓRICOS IDENTIFICADOS NAS PESQUISAS LIDAS**

(a organização proposta na lista é a mesma do quadro de referenciais teóricos, portanto, caso haja mais de uma obra do mesmo autor, estas serão organizadas pela ordem crescente do ano de publicação).

---

ALVAREZ, A.M.S.; RABINOVICH, E.P e MORAES, M.C.L. de. Resiliência: um estudo com brasileiros institucionalizados. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, São Paulo, v.8, n. 1/2, p. 70-75, 1998.

ALVES, P. B. *Infância, tempo e atividades cotidianas de crianças em situação de rua: as contribuições da teoria dos sistemas ecológicos*. 2002. 110 p. Tese (Doutoramento) – Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ANTHONY, J.; COHLER, B. J. The invulnerable child. The Guilford Psychiatry Series. New York: Guilford Press, 1987.

ANTUNES, C. Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BARTLEY, M. Capability and resilience: Beating the odds. London: University College London, 2006.

BARUDY, J.; DANTAGNAN, M. Los Buenos Tratos a la Infancia – parentalidad, apego y resiliencia. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

BOCALLANDRO, M. P. R. A Resiliência na abordagem holística. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/clinpsic/resiliencia.htm>> Acesso em: 12 ago. 2007.

BOUVIER, P<sup>2</sup>. In: MANCIAUX, M. La resiliência: resistir y rehacerse. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

---

<sup>2</sup> Este autor é um dos colaboradores da obra. Informação extraída do site <<http://www.gedisa.com/libroimpres2.asp?codigolibro=100549>> Acesso em: 15 de jul. de 2008.

BOWLBY, J.<sup>3</sup>. Uma base segura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BOWLBY, J. Formação e rompimento dos laços afetivos. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BROOKS, R.; GOLDSTEIN, S. El poder de la Resiliencia – Cómo lograr el equilibrio, la seguridad y la fuerza interior necesarios para vivir en paz. Barcelona: Paidós, 2004.

CECCONELLO, A. M. *Competência social, empatia e representação mental da relação de apego em famílias em situação de risco*. 1999. 193 p. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CECCONELLO, A. M. *Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco*. 2003. 317 p. Tese (Doutoramento) – Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CICCHETTI, D. Prefácio. In: LUTHAR, S. S. Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

COSTA, A.C.G. Resiliência, Pedagogia da presença. São Paulo: Modus Faciendi, 1995.

COSTA, A. C. G. Educação e Vida: um guia para o adolescente. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1998.

COWAN, P. A.; COWAN, P. C. & SCHULZ, M. S. Thinking about risk and resilience in families. In: HETHERINGTON, E. M. & BLEACHMAN, E. A. (orgs.). Stress, coping and resiliency in children and families. Nova Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 1-38.

COWEN, E .L. e cols. A preventive Interaction for Enhancing Resilience Among Highly Stressed Urban Children. The Journal of Primary Prevention, v. 15, n. 3, p. 247-260, 1995.

---

<sup>3</sup> Como na pesquisa de Dechandt (2006) não é precisa a referência em relação à obra de BOWLBY (1990), considereei oportuno incluir as duas obras deste teórico editadas no mesmo ano que constam na bibliografia da pesquisadora.

COWEN, E. L.; WORK, W. C. Resilient children, psychological wellness and primary prevention. *American Journal of Community Psychology*, v. 16, n.4, p. 591-608, 1998.

CUESTAS, A. A resistência à opressão. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (orgs.). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 145-149.

CYRULNIK, B. *O nascimento dos sentidos*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

CYRULNIK, B. *El Realismo de la Esperanza*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2004a.

CYRULNIK, B. *Os Patinhos feios*. São Paulo: Martins Fortes, 2004b.

CYRULNIK, B. *Los Patitos Feos*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

DE ANTONI, C. *Vulnerabilidade e resiliência familiar na visão de adolescentes maltratadas*. 2000. 178p. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DE ANTONI, C.; HOPPE, M. ; MEDEIROS, F. B. de ; KOLLER, S. H. . Uma família em situação de risco: resiliência e vulnerabilidade. *Interfaces: (Providence)*, Salvador, UFBA, v. 2, n. 1, p. 81-86, 1999.

DE ANTONI, C.; KOLLER, S. H. Vulnerabilidade e resiliência familiar: um estudo com adolescentes que sofreram maus tratos intrafamiliares. *Psico* (PUCRS), PUCRS, Porto Alegre, RS, v. 31, n. 1, p. 39-66, 2000a.

DE ANTONI, C. ; KOLLER, S. H. A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência Intrafamiliar. *Estudos de Psicologia* (Natal), Natal - RN, v. 5, n. 2, p. 347-382, 2000b.

ECKENRODE, J.; GORE, S. Context and process in research on risk and resilience. In: HAGGERTY, R.; SHERRD, L.; GARMEZY, N e RUTTER, M. (Orgs.). *Stress, risk and resilience in children and adolescents*. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 19-63.

EHRENSAFT, E.; TOUSIGNANT, M<sup>4</sup>. In: MANCIAUX, M. La resiliência: resistir y rehacerse. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

FICHTNER, N. (org). Transtornos Mentais da Infância e da Adolescência: um enfoque desenvolvimental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GARCIA, N. M.; YUNES, M. A. M. Resiliência familiar: baixa renda e monoparentalidade. Em DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. (Org.), Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 117-140.

GARMEZY, N. Children under stress: perspectives on antecedents and correlates of vulnerability and resistance to psychopathology. In: RUBIN, A. e cols. Further explorations in personality. New York: Wiley, 1981. p. 196-220.

GARMEZY, N. Reflections and commentary on risk, resilience and developmental. In: HAGGERTY, R.; SHERRD, L.; GARMEZY, N e RUTTER, M. (Orgs.). Stress, risk and resilience in children and adolescents. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 1-15.

GARMEZY, N.; MASTEN, A. Chronic Adversities. In: RUTTER, M.; TAYLOR, E.; HERSON, L. (Orgs.). Child and Adolescent psychiatry. Oxford: Blackwell, 1994. p. 191-207.

GROTBERG, E. A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. The Hague: The Bernard van Leer Fondation, 1995.

GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (orgs.). Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-22.

HAWLEY, D. R.; DEHAAN, L. Toward a Definition of Family Resilience: Integrating life span and Family Perspectives. Family Process, v. 35, n. 3, p.283-298, sep.1996.

HUTCHINSON, R. L.; TESS, D. E. Psychosocial characteristics of institutionalized adolescents: resilient or at risk?. Adolescence, v. 27, n. 106, p 339-356, 1992.

---

<sup>4</sup> Estes autores são colaboradores da obra. Informação extraída do site<  
<http://www.gedisa.com/libroimpres2.asp?codigolibro=100549>> Acesso em: 15.jul.2008.

HUTZ, C. S.; KOLLER, S. H.; BANDEIRA, D. R. Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. Coletâneas da ANPEPP, Rio de Janeiro, v.1, n. 12, p. 79-86, 1996.

INFANTE, F. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (orgs.). Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 23-38.

JUNQUEIRA, M. de F. P. da S.; DESLANDES, S. F. Resiliência e maus-tratos à criança. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.19, n. 1, p. 227-235, fev. 2003.

KOLLER, S. H.; LISBOA, C. Brazilian approaches to understanding and building resilience in at-risk populations. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, v. 16, n. 2, p. 341-356, 2007.

KOTLIARENCO, M.; DUEÑAS, V. Vulnerabilidad versus resiliencia: una propuesta de acción educativa. Trabalho apresentado no Seminário "Pobreza y desarrollo humano. Legitimidad y validez del diagnóstico y evaluación convencional. Santiago do Chile, Chile, 1992.

KOTLIARENCO, M.A.; LECANELIER, F. Resiliencia y coraje<sup>5</sup>. El apego como mecanismo protector. In: MELILLO, A., OJEDA, E. N. S.; RODRÍGUEZ, D. Resiliencia y Subjetividad: los ciclos de la vida. Buenos Aires: Paidós, 2004.

LABRES, C.L.S.; SOUZA, P.P. Uma correlação entre comunicação e resiliência nos casais. Pensando Famílias, v. 7, p. 29-34, 2004.

LAZARUS R. S; FOLKMAN, S. Coping and Adaptation. In: GENTRY, W. D. (Edit.), Handbook of Behavioral Medicine. New York: The Guilford Press, 1984.

LECOMTE, J<sup>6</sup>. In: MANCIAUX, M. La resiliência: resistir y rehacerse. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

LINDSTROM, B. O significado de resiliência. Adolescência Latinoamericana, v.2, n.3, p.133-137, abr. 2001.

---

<sup>5</sup> A pesquisadora não informa o intervalo das páginas referentes ao capítulo citado.

<sup>6</sup> Este autor é colaborador da obra. Informação extraída do site <<http://www.gedisa.com/libroimpres2.asp?codigolibro=100549>> Acesso em: 15.jul.2008.

LUTHAR, S. S. *Resilience and Vulnerability*: Adaptation in the Context of Childhood Adversities. New York: Cambridge University Press, 2003.

LUTHAR, S. S.; CICCETTI, D.; BECKER, B. The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, v. 71, n. 3, p. 543-562, mai./ jun. 2000.

LUTHAR, S.S.; ZIGLER, E. Vulnerability and competence: a review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, v. 61, n. 1, p. 6-22, 1991.

MANCIAUX, M. *La resiliencia*: resistir y rehacerse. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

MARTINEAU, S. *Rewriting Resilience*: a critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to "kids at risk". Thesis (PhD). University of British Columbia, Vancouver, Canadá, 1999.

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

MASTEN, A. S. Development psychopathology: Pathways to the future. *International Journal of Behavioral Development*, v.30, n. 1, p. 47-54, 2006.

MASTEN, A; COATSWORTH, J. D. Competence, resilience, and psychopathology. In: CICCETTI, D.; COHEN, J. (Orgs.). *Developmental psychopathology*: risk, disorder, and adaptation. New York: John Wiley & Sons, 1995.

MASTEN, A. S.; GARMEZY, N. Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In: LAHEY, B.B. & KAZDIN, A. E., *Advances in clinical child psychology*, New York: Plenum Press, 1985. v. 8, p.1-52.

MASTEN, A. S; POWELL, J. L. A resilience framework for research, policy and practice. In: *Resilience and Vulnerability*: Adaptation in the Context of Childhood Adversities. Boston: Cambridge University Press, 2003. p. 1-25.

McCUBBIN, H. I.; McCUBBIN, M. A. Typologies of resilient families: emerging roles of social class and ethnicity. *Family Relations*, n. 37, p.247-254, 1988.

MELILLO, A.; OJEDA, E.N.S.; RODRIGUEZ, D. (Org.). *Resiliencia y Subjetividad*: los ciclos de la vida. Buenos Aires: Paidós, 2004.

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

MORAIS, N.A.; KOLLER, S. H. Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: ênfase na saúde. In: KOLLER, S.H. Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 91-107.

PAPALIA, D; OLDS, S. Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PAULA COUTO, M. C. de; POLETTO, M. ; PALUDO, S. ; KOLLER, S. H. . Resiliência e Psicologia Positiva. In: Memorias del Primer Encuentro Iberoamericano, 2006, Buenos Aires - AR. Memorias del Primer Encuentro Iberoamericano de Psicología Positiva. Buenos Aires - AR : Universidad de Palermo, 2006. v. 1. p. 10-58.

PESCE, R. P.; ASSIS, S.G.; SANTOS, N. Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v.20, n.2, p. 135-143, mai/ago. 2004.

POLETTO, M.; KOLLER, S. H. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In: DELL' AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. (Orgs.) Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 19-44.

POLETTO, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: Promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. Estudos de Psicologia: Campinas, v.25, p.000-001, 2008.

RALHA-SIMÕES, H. Resiliência e desenvolvimento pessoal. In: TAVARES, J. (Org.). Resiliência e Educação. São Paulo: Cortez. 2001.

RAVAZZOLA, M.C. Resiliências familiares. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. Resiliências: descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires: Paidós, 2001. p.104-122.

RODRIGUEZ (2000)<sup>7</sup>

RODRÍGUEZ (2001)<sup>8</sup>

RODRIGUEZ, D. Resiliencia, subjetividad e identidad – Los aportes del humor y la narrativa<sup>9</sup>. In: MELILLO, A.; OJEDA, E.N.S.; RODRIGUEZ, D. (Org.). Resiliencia y Subjetividad: los ciclos de la vida. Buenos Aires: Paidós, 2004.

RUTTER, M. Stress, coping and development: some issues and some questions. Journal of Child Psychology & Psychiatry, n. 22, p.323-356, 1981.

RUTTER, M. Resilience in the Face of Adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. British Journal of Psychiatry, v. 147, p. 598-611, 1985.

RUTTER, M. Psychosocial Resilience and Protective mechanisms. American Journal of Orthopsychiatry, v. 57, n. 3, p. 316-329, 1987.

RUTTER, M. Resilience: some conceptual considerations. Journal of Adolescent Health, New York, v. 14, p. 626-631, 1993.

RUTTER, M. Individual characteristics as a force in development. In: RUTTER, Michael. Development through life. London: Blackwell Science, 1994.

RUTTER, M. Stress research: accomplishments and tasks ahead. In: HAGGERTY, R. J. ET AL. (eds.) Stress, risk and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms and interventions. New York: Cambridge University Press, 1996. p.354-385.

RUTTER, M. Resilience concepts and findings: implications for family therapy. Journal of Family Therapy, v. 21, p. 119-144, 1999.

TROMBETA, L.H.A.P. Resiliência em adolescentes: estudo preliminar de variáveis e medida. 2000. 166p. Tese (Doutoramento) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia , Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

---

<sup>7</sup> ARAÚJO (2005) cita esta obra no corpo do texto, mas não no referencial bibliográfico, não sendo possível conhecer a que obra do autor esta pesquisadora se refere.

<sup>8</sup> Idem.

<sup>9</sup> A pesquisadora não informa o intervalo das páginas referentes ao capítulo citado.

TROMBETA, L. H; GUZZO, R. S. L. Enfrentando o cotidiano adverso: estudo sobre resiliência em adolescentes. Campinas: Alínea, 2002.

VANISTENDAEL, S. (2002)<sup>10</sup>

VANISTENDAEL, S; LECOMTE, J. La Felicidad es Posible. Barcelona: Editorial Gedisa, 2002.

VANISTENDAEL, S; LECOMTE, J. Resiliencia y sentido de vida<sup>11</sup>. In: MELILLO, A.; OJEDA, E.N.S.; RODRIGUEZ, D. (Org.). Resiliencia y Subjetividad: los ciclos de la vida. Buenos Aires: Paidós, 2004.

VICENTE, C. M. Promoção de resiliência. In: Políticas públicas e estratégias de atendimento sócio-educativo adolescente em conflito com a lei. Coleção Garantia de Direitos, Série Subsídios 2, Brasília: Departamento da Criança e do Adolescente, Ministério da Justiça. 1998. p.67-72.

WALSH, F. Conceptualization of normal family processes. In: WALSH, F. Normal Family Processes. New York: The Guilford Press, 1993. p. 3-69.

WALSH, F. The Concept of Family Resilience: crisis and challenge. Family Process, n. 35, p. 261-281, 1996.

WALSH, F. Strengthening Family Resilience. New York; London: The Guilford Press, 1998.

WALSH, F. Spiritual Resources in Family Therapy. New York; London: The Guilford Press, 1999.

WALSH, F. Fortalecendo a Resiliência Familiar. São Paulo: Roca, 2005.

WERNER, E. E. Risk, Resilience and Recovery: perspectives from the Kauai longitudinal study. Development and Psychopathology, v. 5, p. 503-515, 1993.

WERNER, E. E; SMITH, R. S. Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood. Ithaca; London: Cornell University Press. 1992.

---

<sup>10</sup> NADAL (2007) cita esta obra no corpo do texto, mas não no referencial bibliográfico, não sendo possível conhecer a que obra do autor esta pesquisadora se refere.

<sup>11</sup> A pesquisadora não informa o intervalo das páginas referentes ao capítulo citado.

WOLIN, S.J.; WOLIN, S. *The Resilient Self*. How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity. New York: Villard Books, 1993.

WYMAN, P. A. e cols. Developmental and family milieu correlates resilience in urban children who have experienced major life stress. *American Journal of Community Psychology*, v. 19, n. 30, p. 405-427, 1991.

YUNES, M. A. M. *A Questão Triplamente Controvertida da Resiliência em Famílias de Baixa Renda*. 2001. 155 p. Tese (Doutoramento) – Programa Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, Maringá – UEM, v. Esp., p. 75-84, 2003.

YUNES, M. A. M. Os discursos sobre a questão da resiliência: Expressões e conseqüências para a promoção do desenvolvimento saudável. In: COLINVAUX, D.; LEITE, L. B.; DELL AGLIO, D. D. (Org.), *Psicologia do Desenvolvimento*: Teorias, Pesquisas e Aplicações. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2006a. p.225-246.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: foco no indivíduo e na família. Em Dell'Aglio, D. D.; Koller, S. H.; Yunes, M. A. M. (Org.), *Resiliência e psicologia positiva*: interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006b. p.45-68.

YUNES, M. A. M.; MENDES, N. F.; ALBUQUERQUE, B. M. de. Percepções e Crenças de Agentes Comunitários de Saúde sobre resiliência em famílias monoparentais pobres. In: *Texto & Contexto*. Enfermagem, Paraná, v.14, n. especial, p. 24-31, 2005.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42.

ZIMMERMAN, M.A.; ARUNKUMAR, R. Resiliency research: implications for schools and policy. *Social Policy Report*: Society for Research in Child Development, v.8, n.4, p. 1-18, 1994.