

Competência educativa: o papel da educação para a resiliência

Carolina Silva Sousa*

Resumo

Actualmente o ser humano, qualquer que seja a sua faixa etária, é confrontado com situações de grande mudança, geradoras de níveis de *stress* elevados, que exigem da sua parte uma cada vez maior flexibilidade cognitiva, a fim de que lhe seja possível fazer uma adaptação saudável à realidade em que vive. Esta realidade requer não só o enfrentar de situações adversas, mas implica também ultrapassar esse confronto com a aquisição de novas competências; é deste processo dinâmico que vai resultar o eventual acesso a um nível desenvolvimental superior, o qual segundo alguns autores podemos ligar a uma maior resiliência educacional. Importa, assim, realçar que para que seja possível fundamentar estratégias educacionais de implementação da competência educativa e da resiliência é importante identificar os factores que promovem e protegem contra os efeitos adversos causados por situações de risco e que podem, em última análise ser conducentes ao insucesso e ao abandono escolar precoce.

Palavras-chave: Activação. Resiliência. Factores Protectores. Auto-Eficácia e Competência Educativa.

Educational competence: the role of resilience

Abstract

Resiliency is a concept that has currently taken on great importance in the education of youth and high risk social groups, or those who are subject to high levels of dstructuring and stress. More than an innovation in psychology, it is a concept that represents the renewal of interest in an existent but neglected reality. Resilience is part of a developmental perspective in life, based on a **continuum** of adjustments which individuals need to make in developing skills when facing daily difficulties and their capacity to overcome these. Therefore, competence is extremely important for the programs to promote educational resilience.

Keywords: Activation. Resilience. Protective Factors. Self-Efficacy And Competence.

* Profa. PhD. Coordenadora da Universidade do Algarve, Portugal.

1 Introdução

A sociedade contemporânea, caracterizada pela incerteza, complexidade e constante transformação depende da produção de novos conhecimentos, mas também da sua transmissão/difusão através da educação. Por outro lado, está, indissociavelmente ligada à sua divulgação pelas tecnologias de informação e comunicação.

Este novo paradigma presume que a Universidade se afirme como um sistema de inovação contextualizado e adequado às estratégias de desenvolvimento nacional e internacional, nunca esquecendo as necessidades da Comunidade em que a mesma se insere.

Numa sociedade de comunicação, o valor da Educação reafirma-se como factor de desenvolvimento das sociedades, tanto mais que o aprofundamento do conhecimento constitui uma exigência fundamental para a compreensão de expectativas pessoais e sociais; é, de igual modo, um importante contributo para a definição de novos objectivos das instituições, actividades e práticas profissionais.

Falar hoje de Educação é falar de uma nova sociedade emergente, a sociedade do conhecimento. Ora, esta sociedade do conhecimento (e da inovação e internacionalização) é a sociedade dos saberes, das atitudes e dos comportamentos. Mas tudo isto não basta para levar à prática este novo tipo de sociedade. É preciso algo mais, tal como um maior empenhamento das instituições no sentido de capacitar a sua comunidade educativa para a apreensão e para a construção do conhecimento, de modo a envolver todos os intervenientes na prática da divulgação da informação, sensibilizando-os para uma nova atitude face à Educação.

Pode, assim, afirmar-se que, a todos os níveis de intervenção, as Instituições são chamadas a desempenhar funções da maior relevância para a implementação deste novo paradigma. Para tal, essas instituições, para conseguirem gerir adequadamente o seu subsistema, têm que dispor de uma matriz de análise que permita equacionar as múltiplas variáveis, que se jogam no interior desse mesmo sistema, em coerência com as variáveis que, embora sendo-lhe exógenas, não deixam, no entanto, de interferir no equilíbrio global das intervenções.

O conhecimento, de facto, ao ser produzido e difundido nos vários cursos das Instituições de Ensino Superior, promove e é informado pelas mais recentes correntes de pensamento, bem como pelos valores e pelos quadros de referência teóricos, que possibilitam, por um lado, o estudo das condições de mudança nos correspondentes domínios do saber e, por outro, evidenciam objectivos fundamentais, em termos da construção de uma profissionalidade de elevada qualidade e orientada para a inovação e competência educativa.

De facto, a educação, enquanto direito universal, deve apresentar-se como algo que se prossegue ao longo da vida, de modo a capacitar os alunos – nos vários momentos – para fazer face à diversidade e à transformação nas suas áreas de intervenção profissional.

No nosso entender, para a consecução deste importante objectivo, torna-se necessário delinear estratégias de intervenção educativa fundamentadas numa perspectiva epistemológica, de natureza construtivista, ecológica e sistémica, orientadas para a pessoa do profissional, qualquer que seja o seu campo de acção.

Por conseguinte, é indispensável fomentar através da formação: a abertura ao novo conhecimento, a valorização da personalidade e interpessoalidade, e o re-dimensionamento da importância atribuída ao clima relacional, como facilitador do desenvolvimento durante a formação e a mobilização de informação e de procedimentos facilitadores da construção de conhecimento relevante para conseguir assegurar padrões de elevada qualidade na Educação.

A formação de profissionais em Educação deve, conseqüentemente, atribuir uma importância especial aos instrumentos teórico-metodológicos que permitem a compreensão dos processos que estão implicados na qualidade dos modelos de intervenção de cada profissional.

Para esse efeito, e tendo como objectivo primordial uma concepção de educação e formação abrangente, somos, antes demais, levados a reflectir sobre a necessidade de uma abordagem sucessiva dos processos formativos, complexa e contextualizada, conceptualmente fundamentada, estabelecendo diferentes relações entre os saberes e as práticas profissionais, sem esquecer a importância de equacionar os processos formativos como realidades relativas às pessoas e aos sistemas organizacionais que as integram.

Assim, pretende-se, concretamente, que a educação se configure como um espaço de reflexão crítica em torno dos consensos/controvérsias existentes nos sistemas de formação, designadamente ao nível dos princípios orientadores, dos núcleos temáticos e da tónica nas aquisições e processos, da possível articulação teoria / prática, da importância atribuída por cada indivíduo (como sujeito - construtor do seu processo formativo), à interpessoalidade na formação e à socialização profissional, em diferentes contextos conceptuais, metodológicos e físicos.

De realçar a consciência que existe em torno das dificuldades inerentes ao acto educativo na formação de quaisquer profissionais, particularmente, quando as áreas de formação são caracterizadas por uma pluridimensionalidade antropológica, cultural, ética e axiológica, que tornam o processo de elaboração de um corpo teórico específico e a sua partilha como uma estratégia simultaneamente complexa e sedutora, mas difícil de levar a cabo.

Na verdade, durante o processo formativo, sem negligenciar a importância do contributo que os referenciais conceptuais, metodológicos e estratégicos e os valores que os sustentam poderão fornecer, importa, sobretudo, reconstruir durante este processo, a partir da competência pedagógica e profissional dos formandos e dos seus formadores, uma capacidade potencial para o desempenho profissional adequado e para estarem preparados para intervir no sentido da inovação e da transformação, nos diversos contextos onde irá ocorrer a sua acção.

À luz destes considerandos, pretende-se, então, alertar para a importância da necessidade de uma sistematização dos conhecimentos em educação, tendo em vista a definição e/ou a afirmação do estatuto epistemológico de cada domínio de formação, através, entre outras estratégias, do incentivar da reflexão, do espírito crítico e de uma atitude questionadora e investigativa nas áreas temáticas pertinentes a cada dimensão programática das ciências da educação.

A competência educativa assume, neste contexto, uma das dimensões mais relevantes na agenda educativa da actualidade.

2 Competência educativa

Reconhecendo que a profissão docente não se limita à posse de determinado don inato, e que longe vai o tempo em que as preocupações pedagógicas dominantes se prendiam com o objectivo de formar bons professores em vez de incidir a sua acção em preparar professores competentes e eficazes, e que se deve basear essencialmente no desenvolvimento da competência profissional, a formação docente assume, no actual contexto, uma enorme importância no nosso sistema educativo.

De facto, se concebermos por competência educativa, a capacidade potencial para um desempenho profissional adequado e eficaz, apercebemos que incentivar o mero conhecimento de estratégias e de saberes, não obstante a sua relevância, pode apresentar-se como um instrumento incompleto e insatisfatório face às necessidades e exigências de uma intervenção educativa de elevada qualidade, para a qual todos queremos que os novos docentes estejam capacitados.

Por conseguinte, a formação docente - que nunca está concluída - pode ser entendida como um processo evolutivo que prossegue ao longo de todo o ciclo de vida e que constitui, antes de mais, um caso particular do desenvolvimento psicológico humano o qual ocorre desde o início da vida e continua durante toda a idade adulta, articulando-se em torno de dois vectores centrais: a maturidade e a competência (SIMÕES & SIMÕES, 1990).

A competência do educador pode, assim, ser entendida como uma realidade que se entrecruza com a maturidade psicológica que cada indivíduo,

num dado momento, atingiu, ou seja, com o nível de desenvolvimento pessoal que alcançou. Deste modo, a competência educativa, sendo uma qualidade que representa quase um pré-requisito para a entrada numa profissão que lida com a dimensão humana, vai ser depois - e continuamente - reconstruída ao longo de todo percurso profissional. Traduz-se, também, numa capacidade global dinâmica, uma vez que obedece a uma evolução contínua e permite distinguir não só a maturidade pessoal e profissional, mas também os desempenhos de alguém recém-formado de outra pessoa com muitos anos de experiência (MEDLEY, 1985).

Mas a noção de competência é algo que deve ser clarificada, dado que a competência educativa do educador não coincide com a eficácia que este consegue em termos educativos, junto de todos ou da maioria dos seus alunos, pois esta capacidade potencial para o conseguir defronta-se com numerosos obstáculos de vária ordem, tais como o background familiar, social e cultural, os atributos pessoais (a motivação, as aspirações futuras, outras), até aos processos de sala de aula (envolvimento nas actividades da sala de aula, atitudes, questionamentos, comportamentos, etc) e a sua compatibilidade com os aspectos dominantes determinados pelas condições em que ocorre a intervenção daqueles profissionais, sejam elas ou não directamente decorrentes dos condicionalismos da sociedade em geral ou das políticas educativas que se lhe associam (Idem, *ibidem*, 1995).

Entre algumas das particularidades que interferem no sucesso educativo, podemos referir condições desfavoráveis, quer sejam imputáveis aos educandos, aos educadores ou aos contextos em que ocorre a intervenção. É este conjunto de circunstâncias que é responsável pelo facto de a acção do educador nem sempre resultar num desempenho adequado e que poderá ocasionar, de igual modo, que se obtenham resultados educativos significativamente pouco consistentes, não obstante a indiscutível competência educativa de certos educadores.

2.1 O conceito de competência

O termo competência educativa corresponde a uma capacidade potencial para ensinar que se traduzirá num desempenho efectivo consoante a interferência de outras variáveis, ligadas nomeadamente ao meio, aos alunos e à situação envolvente do processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem.

Esta concepção de competência levou alguns autores (DICKSON & WIERMS, 1982, 1984) a interessarem-se pela adequação do educador à sua intervenção profissional, pois que só quando soubermos como é realmente um docente eficaz, e porque é que ele o é, poderemos decidir qual será a melhor maneira de formar educadores. Assim, retomando perspectivas como a de Medley (1982, 1985), é possível problematizar alguns dos aspectos que podem contribuir nesse sentido.

No entender de Medley (1982, 1985), a competência do educador – “teacher competence” – é definida em termos do repertório de conhecimentos, de capacidades e de princípios de valorização profissional que este traz para a sua ocupação; por conseguinte, esta noção contém uma referência, pelo menos implícita, às características individuais, incluindo as pré-existentes ao processo formativo, as que após a entrada na profissão persistem relativamente imutáveis, e, finalmente, as que se transformaram quando do contacto com a realidade, no decurso dos estágios realizados durante a formação inicial, possibilitando, deste modo, que se apreenda, no final desse período, a competência que se prevê que cada indivíduo venha a revelar.

Por outro lado, é necessário clarificar o conceito de competência relativamente a outros que lhe são próximos, como os de desempenho e de eficácia, com os quais surge muitas vezes interligado ou confundido.

Assim, importa referir, designadamente, que o desempenho do educador – “teacher performance” - definido em termos do comportamento de ensinar – “teaching behavior” - pode ser identificado nas situações do ensino, implicando, para além das características individuais, o contexto situacional em que aquele actua e a maneira como se sente acerca da profissão, factores esses que são interdependentes das suas atitudes, representações e da própria motivação que o levou a essa via.

Por seu turno, o conceito de eficácia do educador – “teacher effectiveness” - distingue-se do de competência por incidir já sobre o impacto que o educador na interacção educativa com os seus alunos, em função dos resultados que podem ser claramente atribuíveis à sua acção; deste ponto de vista, a adequação de que é capaz, no exercício efectivo do seu papel, não deve ser apenas perspectivada em termos de uma actuação concreta, evidenciada e observável num contexto educacional real, mas também tendo em conta que esta se destina a produzir aprendizagens e conhecimento e à consecução de determinados objectivos educacionais.

Pode-se, assim afirmar que a forma como o educador actua e a sua eficácia real dependem de uma variedade de factores individuais, situacionais e contextuais; no entanto, importa sublinhar que, apesar de ser possível uma demarcação conceptual, na prática, estes termos são confundidos com demasiada frequência, sobretudo por aqueles que procuram delimitar e avaliar a competência.

De facto, muitos investigadores, ao pretenderem promover a competência ou produzir inferências sobre ela, relacionam-na directamente com os desempenhos obtidos, em lugar de adoptarem uma estratégia formativa englobante que considere não só o que o indivíduo faz mas também o que ele é e que, simultaneamente, não despreze as múltiplas facetas envolvidas na adequação à função profissional (SIMÕES & SIMÕES, 1990).

Efectivamente, se o fim da educação deve ser o desenvolvimento humano, vamos ter de pugnar por uma sociedade e por uma escola cujo grande objectivo será o de formar profissionais competentes, não no sentido em que serão apenas aptos para esta ou aquela tarefa, mas aptos em termos gerais, isto é, capazes de lidar eficazmente com toda a realidade circundante, por mais difícil que esta se apresente, assumindo nesta acepção um papel bem significativo a educação para a resiliência.

3 Educação para a resiliência

Segundo Brown (2004) a perspectiva da resiliência, temática investigada desde há alguns anos em Portugal por alguns investigadores, tem abandonado progressivamente a focalização do risco e do défice, para se concentrar no desenvolvimento adaptado e positivo, apesar de muitos estudos ainda tomarem por incursão o desenvolvimento humano em contexto de risco e défice.

Todavia, e na tentativa de se ultrapassar esta dificuldade, vários autores como Battistich, 1996; Baylis, 2002; Brown et al. , 2000; Catterall, 1998; Levine, 2003, apontam para um desenvolvimento alargado do constructo como uma forma útil para promover o bem-estar de todas as crianças, jovens e adultos.

Trata-se de uma perspectiva que interpreta o fenómeno da resiliência num âmbito generalista, mostrando-se preocupada com a promoção do desenvolvimento positivo entre os seres humanos e sublinha a necessidade de focalizar os processos e intervenções comuns e universais em vez de privilegiar o risco, a segregação, o défice (Brown, 2004; Bruce, 1995).

Segundo Wayman, 2002, 2004, a utilização desta abordagem específica foi sentida como uma necessidade para aumentar o conhecimento sobre o abandono escolar e o insucesso e viabilizar um maior conhecimento das estratégias que possam mais facilmente vir a ser utilizadas pelas escolas em termos de uma efectiva competência educativa.

A investigação sobre resiliência em contexto educativo fez surgir o novo conceito Educational Resilience, definida por Wang, Haertel & Walberg, 1994:46) como “ the heightened likelihood of success in school and other life accomplishments despite environment adversities brought about early traits, conditions and experiences”.

Para este grupo de investigadores o constructo resiliência educacional não deve ser considerado um atributo fixo, mas tão só um processo que pode ser promovido pela focalização nos factores protectores que podem ter impacto no sucesso educativo.

Todavia, as investigações de Baruch & Stutman, 2004 e Comer (1987) realçam que nem sempre é possível alterar os contextos inadequados e desestruturantes. É muito difícil modificar e controlar as características

demográficas comunitárias ou as condições socioeconómicas das famílias. Pelo que uma das estratégias possíveis de intervenção poderá residir na alteração das políticas e práticas educativas de forma que estas possam dar resposta às necessidades específicas das crianças e jovens.

Como sabemos, resiliência tem comumente sido encarada como uma capacidade de resistência inesperada a eventos potencialmente desfavoráveis, que se manifesta contra o que seria previsível dadas as circunstâncias em que os sujeitos foram no passado ou estão no presente envolvidos e que possibilita não só que sejam neutralizadas as consequências negativas que normalmente daí resultam, mas conseguir inclusivamente que possam vir a tornar-se num factor de desenvolvimento humano (GROTBORG, 1995), apresentando-se o domínio das relações interpessoais como uma das áreas privilegiadas para identificar os factores que determinam essa capacidade.

Podemos pensá-la como uma noção que pretende consubstanciar conceptualmente uma especificidade estrutural do desenvolvimento psicológico, que se traduz na capacidade que denotam certas pessoas, grupos ou comunidades para fazer face ou mesmo ultrapassar os efeitos desestruturantes que seriam muito prováveis em consequência da exposição a certas experiências.

E torna-se imperioso não olvidar que o desenvolvimento pessoal é sempre o desenvolvimento de um sujeito activo que não se apresenta como um mero alvo de acontecimentos exteriores nem um indivíduo passivamente moldado pelos condicionalismos que estes eventualmente desencadearam. Nem sempre a ajuda externa que se proporciona à criança ou jovem é possível ou suficiente em situações de crise, tornando-se, por isso imprescindível, o reforço de eventuais factores internos de resistência à vulnerabilidade que lhes possibilite ultrapassar as circunstâncias desfavoráveis com que é confrontada.

Para que a activação da resiliência seja viável temos que nos esforçar em proporcionar aos alunos certas condições certificando-nos que elas são as mais adequadas aos contextos envolventes desses mesmos estudantes, não descurando uma atenção cuidada nas estratégias e iniciativas a implementar.

Esta intervenção traduziria a resiliência, ou seja, a capacidade de responder de forma mais consistente aos problemas, dificuldades com que os sujeitos se deparam frente aos diferentes contextos.

A personalidade do sujeito pode já conter as ferramentas da resiliência. A investigação aponta para que a resiliência é o resultado de características particulares associadas ao comportamento sociável, ao temperamento, carácter e inteligência (GROTBORG, 1995). Falamos de características psicológicas do ser humano ao nível da dimensão pessoal e interpessoal na relação.

Embora nem todos os sujeitos se apresentam com estas características, Formadores, Colegas, Amigos, Outros, podem trabalhar com

as crianças, jovens e adultos no sentido de desenvolver a sua resiliência, por exemplo, implementando interações capacitantes que vão ajudar a criança/jovem/adulto a ter sucesso/ a ser capaz em lugar de interações constrangentes que podem limitar as capacidades que o sujeito tem em descobrir a forma de superar as suas dificuldades ignorando os seus pontos de vista e os dos outros.

A resiliência, surge, assim, como um campo útil de investigação no sentido de se compreender que situações tornam o sujeito mais vulnerável no decurso do seu processo de desenvolvimento e quais os mecanismos que lhe possibilitam, apesar das condições mais complexas ou desfavoráveis, projectar-se para um crescimento física e psicologicamente saudável.

Se aceitarmos que a resiliência é um processo que não é inato, mas que vai sendo progressivamente construído e integrado pelo sujeito no seu percurso de vida, importa aprofundar o estudo desta temática para que se possam planear estratégias de intervenção que sejam fomentadoras de uma identidade positiva e gratificante, quer se trate de crianças, jovens ou adultos.

Podemos, assim, afirmar que a resiliência se enquadra numa perspectiva de desenvolvimento ao longo da vida, pois que se fundamenta num contínuo de ajustamentos face às dificuldades presentes no quotidiano dos sujeitos e à sua capacidade para a enfrentar, saindo cada indivíduo desse confronto em patamares de desenvolvimento superiores (BROWN et al., 2001; WYMAN et al., 1990).

Uma criança, um jovem ou adulto resiliente, implica, portanto, a presença, a procura e o aumento gradual das competências de confronto face à adversidade, socorrendo-se de todos os recursos pessoais: biológicos, psicológicos, e contextuais.

Entre os factores associados à resiliência, merece um destaque especial factores de ordem pessoal, como, por exemplo o temperamento.

Segundo Goodyer (1995) as crianças e jovens resilientes mostram-se amais autónomas, com índices explícitos de auto-estima e uma orientação social positiva. Um dos casos exemplificativos desta situação é o divórcio dos pais que algumas crianças e jovens enfrentam. Apesar do sofrimento que as mesmas, na sua maioria, experienciam, a investigação comprova que na sua maioria acabam por evoluir positivamente.

Também uma série de estudos levados a cabo pelo Department of Education National Research Center (USA), através do Center for Education in the Inner Cities (CEIC) e o Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE), Waxman, Pádrón e outros (2000, 2001, 2003) sublinham interessantes diferenças entre alunos resilientes e não resilientes.

Numa destas investigações Waxman e Huang (1996) comparam a motivação e o envolvimento na aprendizagem de uma amostra de alunos afro-

americanos (N= 75) alunos resilientes e um outro de (N=75) não resilientes).

Os alunos educacionalmente resilientes são definidos como os que apresentam os resultados mais elevados na matemática ao longo de dois anos consecutivos e os não resilientes com resultados abaixo da média. As diferenças entre estes dois grupos são da seguinte ordem:

Os alunos resilientes apresentam diferenças significativas no que respeita às percepções do envolvimento nas actividades da sala de aula, ao nível da adesão à orientação para as tarefas, à clarificação de regras, à satisfação e ao feedback. Revelavam ainda um significativo auto conceito, motivação para a aquisição, e auto conceito académico quando comparados com o grupo dos alunos indicados como não resilientes.

Todavia, é de realçar que estes dois grupos de alunos não revelaram diferenças significativas em variáveis como o envolvimento parental, os trabalhos de casa e o apoio dos professores.

Na continuação destas investigações levadas a cabo por Waxman, Huang e Wang (1997) os autores pedem a uma grupo de professores a identificação dos alunos que, em seu entender, se apresentam como resilientes (com elevada prestação académica, quer em testes quer em trabalhos de casa, muito motivados, com elevado auto conceito académico, entre outras). Seguidamente foi-lhes solicitado o preenchimento de um questionário, tendo em linha de conta o envolvimento na sala de aula, as abordagens instrutivas/educativas do professor, os comportamentos e atitudes dos alunos e do professor, as suas acções, interações e comportamentos.

Da análise do questionário, pode-se constatar que os alunos identificados como resilientes compreendem as suas aulas de uma forma muito mais favorável que os identificados como não resilientes, apresentam um elevado auto conceito académico e mais elevadas aspirações e expectativas em relação ao seu projecto de vida, explicitando que lhes fora dado um maior feedback, bem como orientações apropriadas pelos professores. Revelam, ainda, um maior envolvimento face ao ambiente educativo do que os considerados não resilientes.

Um outro grupo de alunos, também estudado dentro do grupo identificado pelos professores como resilientes, manifestam maior capacidade de focalização de atenção, são mais observadores do que o grupo de não resilientes, passam mais tempo interagindo com os professores com objectivos de esclarecimentos de dúvidas e/ou solicitando ajuda, enquanto os não resilientes passam mais tempo interagindo com os colegas com objectivos de ordem pessoal ou social, apresentam maior distractibilidade e comportamentos disruptivos,

Pode-se, assim, afirmar que quanto mais elevado o grau de competência se apresentar, maiores serão, potencialmente os níveis de resiliência a que o indivíduo pode aceder, dado que o grau de competência é fortemente

influenciado pelo nível de desenvolvimento atingido pelo sujeito (ROUSE, 2001).

Por outro lado, e tomando o quadro conceptual de Tavares & Albuquerque (1998) a elasticidade e flexibilidade cognitivas inerentes a estes estádios superiores, direcciona-nos para uma maior adaptação, aspecto que constitui um conceito fundamental para a compreensão do processo de resiliência, o qual não se relaciona directamente com mecanismos de resistência ou de dessensibilização.

Mas a resiliência implica, ainda, a capacidade não só de identificar, mas também de estabelecer laços com outros sujeitos passíveis de ser cuidadores e de constituírem boas referências relacionais, o que implica que se consiga estabelecer relações de reciprocidade (VAILLANT, 1993).

A presença de adultos cuidadores, fora da família é referido por muitos autores (Grotberg, 1999; Nettles et al., 1993, 1998, 2000; Vaillant, 1993, Werner et al., 2001) como pilar estrutural do desenvolvimento de crianças e jovens cujas vidas se encontram imersas em situação de risco.

4 Considerações finais

Actualmente o ser humano, qualquer que seja a sua faixa etária, é confrontado com situações de grande mudança, geradoras de níveis de stress elevados, que exigem da sua parte uma cada vez maior flexibilidade cognitiva, a fim de que lhe seja possível fazer uma adaptação saudável à realidade em que vive.

Esta realidade requer não só o enfrentar de situações adversas, mas implica também ultrapassar esse confronto com a aquisição de novas competências; é deste processo dinâmico que vai resultar o eventual acesso a um nível desenvolvimental superior, o qual segundo alguns autores podemos ligar a uma maior resiliência educacional.

Importa, neste momento, realçar, que para que seja possível fundamentar estratégias educacionais de implementação da competência educativa e da resiliência é importante identificar os factores que promovem e protegem contra os efeitos adversos causados por situações de risco e que podem, em última análise ser conducentes ao insucesso e ao abandono escolar precoce.

Nesse sentido, torna-se imperioso compreender quais os factores e, sobretudo, quais os processos e os mecanismos que estão por detrás desta invulnerabilidade aparente revelada, pois só a partir desse conhecimento se poderá saber o que é necessário fazer para promover, em circunstâncias análogas, a resiliência.

A investigação sobre esta temática aponta que os educadores ao

incentivarem nos seus alunos: a capacidade para trabalhar árdua e persistentemente face aos objectivos propostos, um auto-conceito saudável, aspirações educacionais e a motivação, estão a promover não só competência educativa mas também a resiliência (WANG; HAERTEL & WALBERG, 1997), isto do ponto de vista dos factores pessoais.

A concluir, posso dizer que nos últimos anos as investigações sobre resiliência educacional e sobre as escolas eficazes têm contribuído para uma reconsideração daquelas estratégias que podem ser utilizadas na escola para promover a competência nas crianças e jovens (BENARD, 1991; HENDERSON & MILSTEIN, 1996; NETTLES &, PLECK, 1994; WANG & GORDON, 1994).

As Instituições educativas dos nossos países – Portugal e Brasil - podem constituir-se como contextos valiosos para investigarmos como os nossos alunos individualmente respondem às situações de risco, entendendo-se que no contexto educativo, a resiliência dos alunos pode visualizar-se através do seu desempenho académico, competência social e emocional (RUTTER, 1987; MASTEN, 1994; SCHOON, PARSONS & SACKER, 2004).

E se as escolas o levarem a cabo, apesar dos poucos estudos experimentais nesta área, será que não estaremos a desenvolver, também, competência educativa?

Referências

ALARCÃO, I.; SA-CHAVES, I. Supervisão de educadores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In: TAVARES, J. (Ed.) **Para intervir em educação**: contributos dos colóquios CIDInE. 1994.

BARUCH, R.; STUTMAN, S. **The yin and yang of resilience, institute for Mental Health Initiatives**: the George Washington University. Washington, DC: School of Public Health and Health Services, 2004.

BATTISTICH, V. **Building on what we have learned**: some reflections on current issues and future directions in School: based prevention. Presentation of the Plenary Session on Prevention Research at the Centre for Substance Abuse Prevention's National High Risk Youth Learning Community, Workshop, Arlington, VA, March: 26-28, 1996.

BENARD, B. **Fostering resilience in kids**: protective factors in the family, school, and community. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory, 1991.

BENARD, B. **Turning it round for all youth**: from risk to resilience. Disponível em: <<http://resilnet.uiuc/library/dig126.html>>. Acesso em: 2002.

BROWN, J. et al. **Resilience education**. Thousands Oaks: Corwin Press, 2001.

BROWN, J. H. Resilience: emerging social constructions in educational policy, research and practice: In: WAXMAN, H. C.; PADRON, Y. N.; GRAY, J. P. (Eds.) **Educational resilience: student, teacher and school perspective**. Connecticut: IAP, 2004.

BRUCE, M.A. Fostering resiliency in students: positive action strategies for classroom teachers. **The Teacher Educator**, 31, p. 178-88, 1995.

COMER, J. P. New Haven's School Community connection. **Educational Leadership**, v. 44, p. 13-16, 1987.

GROTBERG, E. A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. **Early Childhood Development: practice and reflections**, n. 8, 1995.

GROTBERG, E. **The international resilience project: findings from the research and the effectiveness of interventions**. 1997. Disponível em: <<http://resilnet.uiuc.edu/library/grot97a.html>>. Acesso em: 30 maio/2000.

GROTBERG, E. **The international resilience project**. 1998. Disponível em: <<http://resilnet.uiuc.edu/library/grot98a.html>> Acesso em: 30 maio/2000.

GROTBERG, E. **Tapping your inner strength**. How to find resilience to deal with anything. Oakland: New Harbinger Publications. 1999.

GUIRDHAM, M. **Interpersonal skills at work**. London: Prentice Hall, 1995.

HARVEY, O. J. (ed.). **Experience, structure and adaptability**. New York: Springer, 1996.

HARVEY, O. J. Conceptual systems and attitude change. In: SHERIF, C.W.; SHERIF, M. (ed.). **Attitude, ego involvement and change**. New York: Wiley, 1968. p. 201-226.

HENDERSON, N.; MILSTEIN, M.M. Resiliency in schools: **Making it happen for students and educators**. Thousand oaks, CA: Corwin Press, 1996.

LUTHAR, S. S.; ZIEGLER, E. Vulnerability and competence: a review of research on resilience in childhood. **American Journal of Orthopsychiatry**. v. 61, n. 1, p. 6-22, 1991. Disponível em: <<http://www.nnfr.org/research/abstracts/luthar2.html>>.

HAERTEL, G. D.; WALBERG, H.J. Fostering educational resilience in inner-city schools. **Children and Youth**, v. 7, p. 119-140, 1997.

MASTEN, A. S. Resilience in individual development: successful adaptation despite a risk and adversity. In: WANG, M. C.; GORDON, E. W. (Eds.) (1994). **Educational resilience in inner-city america: challenges and prospects**. Hidsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. p. 3-35.

MASTEN, A. S. **Resilience in children at-risk**. 1997. Disponível em: <<http://carei.coled.umn.edu/Rpractice/Spring97/resilience.htm>>. Acesso em: 31 set./2000.

MASTEN, A. S. Commentary: the promise and perils of resilience in research as a guide to preventive interventions. In: GLANTZ, M. D.; JOHNSON, J. L., (Eds.) **Resilience and development: positive life adaptations**. Ney York: Academic, 1999. p. 251-257.

MEDLEY, D. M. Teacher effectiveness. In: MITZEL, H. E. (Ed.) **Encyclopedia of educational research**. New York: Macmillan, 1982.

MEDLEY, D. M. **Issues and problems in the validation of teaching and teacher professional behaviors**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago. 1985.

NETTLES, S. M.; PLECK, J.H. In: Risk, resilience, and development: the multiple ecologies of black adolescents. **Center for research on effective schooling for disadvantaged students**. Baltimore, MD: The John Hopkins University, 1993.

NETTLES, S. M.; ROBINSON, F.P. **Exploring the dynamics of resilience in an elementary school**. 1998. Disponível em: <<http://www.csos.jhu.edu/crespar/Reports/report26entire.htm>>. 1998.

NETTLES, S. M.; MUCHERACH, W.; JONES, D. S. Understanding resilience: The role of social resources. **Journal of Education for Students Placed at Risk**, v. 5, 47-60, 2000.

ROUSE, K. **Resilience from poverty and strss**. 1998. Disponível em: <<http://www.hec.ohio-state.edu/famlife/bulletin/volume.4/bull41f.html>>. Acesso em: 20 abr. 2001.

RUTTER, M. Psychosocial adversity and child psychopathology. **Br. J. Psychiatry**, v. 1174, p. 480-493, 1984.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 57, n. 3, p. 316-331, 1987.

RUTTER, M. Psychosocial adversity and child psychopathology. **Br. J. Psychiatry**, v. 1174, p. 480-493, 1999.

SCHONN, I.; PARSONS, S.; SACKER, A. Socio-economic adversity educational resilience and subsequent levels of adult adaptation. **Journal of Adolescent Research**, v. 19, n. 4, p. 383-404, 2004.

SCHRÖDER, E. Modelling qualitative change in individual development. In: ASENDORPF, J.B.; VALSINER, J. (Ed). (1992). **Stability and change in development: a study of methodological reasoning**. Newbury Park, 1992.

SIMÕES, C.M.; RALHA-SIMÕES, H. O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In: TAVARES, J.; MOREIRA, A. (Eds.) **Desenvolvimento aprendizagem, currículo e supervisão**. Aveiro: PIDACS, 1990. p. 179-203.

TAVARES, J.; ALBUQUERQUE, A. Sentidos e implicações da resiliência na formação. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 2, p. 143:153, 1998.

TAVARES, J. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

VAILLANT, G. **The wisdom of the ego**. Cambridge: Harvard University, 1993.

WANG, M.C.; HAERTEL, G. D.; WALBERG, H. J. Educational resilience in inner-cities. In: WANG, M. C.; GORDON, E.W. (Eds.). **Educational Resilience in inner-city america**: challenges and prospects. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994. p. 45-72.

WANG, M.C.; HAERTEL, G. D.; WALBERG, H.J. Fostering educational resilience in inner-city schools. **Children and Youth**, v. 7, p. 119-140, 1997.

WAXMAN, H. C.; HUAANG, S. L.; WANG, M. C. Investigating the multilevel classroom learning environment of resilient and nonresilient student from inner-city elementary schools. **International Journal of Educational Research**, v. 27, p. 343-353, 1997.

WAXMAN, H.C.; PADRÓN, Y. N.; POWERS, R. A.; BROWN, A. Evaluation the effects of the pedagogy to improve resiliency program on english language learners. In: MINAYA-ROWE, L. (Ed.), **Teacher Training and effective pedagogy in the context of student adversity**. Greenwich, C. T: Information Age, 2002. p. 221-238.

WERNER, E.E.; SMITH, R.S. **Vulnerable but Invincible, a longitudinal study of resilient children and youth**. Ney York: McGraw Hill, 1989.

WERNER, E.E.; SMITH, R.S. **Journeys from childhood to midlife: risk, resilience and recovery**. London: Cornell University, 2001.

Correspondência

Carolina Silva Sousa - Rua Dr. Coelho de Carvalho, n. 10- R/Chão – Esquerdo - 8000- 322 - Faro Portugal.

E-mail: csousa@ualg.pt

Recebido em 22 de fevereiro de 2008

Aprovado em 24 de abril de 2008

