

UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS



# Relação Educativa e Resiliência

Alunos residentes em Instituições de Acolhimento

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre  
Observação e Análise da Relação Educativa

Orientadora: **Professora Doutora Maria Helena Martins**

Patrícia Maria Catarino Barreira Palma

**Faro**  
**2010**

*Dedico este trabalho  
a todos os meninos e meninas  
que residem em Instituições de Acolhimento  
com votos de que o seu caminho na vida  
seja um percurso resiliente...*

## Agradecimentos

A vida é feita de caminhos que se trilham em conjunto com pessoas que diariamente dividem connosco as nossas vivências e nos vão servindo de fontes de resiliência na construção de um dia-a-dia com sentido.

Este trabalho é o resultado de um percurso, nem sempre fácil, mas sempre recheado de apoios que fizeram com que ele fosse possível. Por isso mesmo, não posso deixar de agradecer:

Em primeiro lugar, à minha orientadora, Professora Doutora Helena Martins pela sua inestimável ajuda, em todos os momentos desta investigação. O meu muito especial obrigado não só pela pertinência das suas observações e pela forma objectiva e metódica como orientou e guiou este trabalho, mas também por todo o apoio e calor humano que soube partilhar comigo.

Um especial reconhecimento a todos os professores deste Mestrado que me ajudaram a delinear um rumo nesta investigação, principalmente pela sua disponibilidade e incentivo, nomeadamente ao Professor Doutor Fernando Ribeiro Gonçalves, à Professora Doutora Helena Quintas, à Professora Doutora Sandra Valadas e à Professora Doutora Teresa Carreira. Obrigada por terem compartilhado os vossos saberes e experiência.

Ao Professor Doutor João Amado, à Professora Doutora Ralha-Simões e à Mestre Eugénia de Jesus o meu agradecimento pelas importantes observações e reflexões que foram determinantes na tomada de certas decisões e pela sua disponibilidade em dar o seu valioso contributo a este trabalho.

Estou especialmente grata a todos os Conselhos Executivos que gentilmente me receberam e comigo colaboraram na fase de recolha dos dados, assim como a todos os colegas que participaram neste estudo, pela pertinência das suas observações e por terem dividido comigo o seu olhar sobre esta problemática. Sem eles esta investigação não teria sido possível.

Este trabalho é também fruto de uma aprendizagem partilhada entre alguns colegas de Mestrado. Principalmente, não podia deixar de agradecer à Esmeralda pelo seu apoio e por tantas e tão boas horas de conversa e discussão.

Não poderia esquecer também todos os meus amigos por me terem sabido ouvir e ainda pelas suas palavras de incentivo.

Mas acima de tudo, um profundo agradecimento à minha família: pais, irmãs e sobrinha por me perdoarem tantas ausências...

Aos meus sogros, que colmataram as minhas faltas junto dos meus filhos e por me terem libertado de algumas tarefas domésticas, tempo que foi crucial para este projecto.

Aos meus filhos Tiago e Carolina, pela sua infinita paciência e tolerância para com a falta de disponibilidade da mamã com a promessa de que terão atenção redobrada a partir de agora...

Ao meu marido, companheiro de um projecto a dois, um profundo obrigado por ter sido, ao longo deste percurso, as raízes que me fizeram sentir segura e a copa que me protegeu contra as intempéries...

## Resumo

O presente estudo desenvolveu-se em torno dos conceitos Relação Educativa e Resiliência. O primeiro numa perspectiva de conhecer quais as estratégias educativas praticadas pelos docentes com o objectivo de desenvolver competências pessoais e sociais e o segundo de modo a perceber quais os percursos de construção da resiliência numa população normalmente considerada de risco: crianças institucionalizadas.

Com base nestes objectivos foi construído e validado um questionário que foi aplicado aos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico que leccionavam em turmas que tinham na sua constituição alunos institucionalizados.

Aos alunos do 3º e 4º anos residentes em Instituições de Acolhimento aplicou-se a Escala de Resiliência – *Healthy Kids Resilience Assessment Module* (adaptado por Martins, 2005) e um pequeno questionário de caracterização sócio-demográfica.

A amostra dos docentes foi constituída por 43 sujeitos enquanto a dos alunos incluiu 27 sujeitos.

Os resultados do estudo demonstram que os docentes implementam estratégias que visam promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, mas que avaliam negativamente os percursos de resiliência destas crianças.

Contudo, os dados obtidos através da aplicação da Escala de Resiliência demonstram que estes alunos dispõem de factores de protecção internos e externos, principalmente no âmbito do envolvimento escolar. Também foram encontradas diferenças na resiliência demonstrada pelos alunos em função do sexo, ano de escolaridade, retenções, tempo de permanência na Instituição e contactos com a família.

Por fim, o estudo correlacional demonstrou que a utilização de estratégias para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais está positivamente associada à resiliência que estes alunos demonstram.

**Palavras-chave:** Relação Educativa; Resiliência Educacional; Competências Pessoais e Sociais; Alunos institucionalizados.

## Abstract

The present research is based in two concepts: Educational Relation and Resilience. The first is analysed in a perspective of getting to know the strategies applied by teachers with the objective of enhancing personal and social abilities, the second is analysed in order to seek the perspectives of knowing how resilience grow in a population normally considered at risk: children that are institutionalized.

Based on the objectives above, a questionnaire was created and validated in order to be applied towards teachers in primary school, that have institutionalized children in their classes.

For students frequenting 3rd and 4th grade who are institutionalized, there was applied a Resilience Scale: the *Healthy Kids Resilience Assessment Module* (adapted by Martins, 2005) and a small questionnaire of socio-demographic characterization.

These questionnaires were applied in a sample of 43 teachers and 27 students.

The results obtained reveille that the teachers have developed various strategies in order to arouse the development of personal and social competences, but in other hand, evaluate negatively the resilience outcome of these children.

However the results achieved by applying the resilience scale, demonstrate that these children own internal and external protection factors, specially related to school environment. There where also differences found in the resilience demonstrated by these students according to gender, school grade, grade retentions, time living in the Institution and contacts with the family.

Finally, the correlation study demonstrates that the use of strategies in order to arouse the development of personal and social competences is positively associated with the resilience demonstrated by the students in case.

**Key-words:** Education relation, Educational Resilience, Personal and Social Competences, Institutionalizes students.

# Índice

Agradecimentos.....	ii
Resumo .....	iv
Abstract.....	v
Índice .....	vi
Índice das figuras.....	ix
Índice dos quadros .....	ix
Índice dos gráficos.....	ix
Índice das tabelas.....	x
Índice dos Anexos .....	xi
Índice dos Apêndices.....	xi
I. Introdução .....	2
II. Enquadramento teórico.....	6
1. Relação Educativa – Perspectivas teóricas e factores contextuais .....	6
1.1. Relações interpessoais e desenvolvimento infantil.....	9
1.1.1. Relações de vinculação e de afecto.....	14
1.1.2. A relação professor-aluno .....	18
1.2. Práticas pedagógicas e desenvolvimento de competências.....	21
1.3. Competências pessoais e sociais: competências para a vida? .....	26
1.3.1. Razão e emoção: inteligência ou inteligências? .....	27
1.3.2. As orientações da educação emocional.....	32
1.3.3. Competências pessoais e sociais: definições e propostas .....	36
2. Resiliência e Relação Educativa.....	42
2.1. Perspectivas sobre o estudo da resiliência .....	42
2.2. Resiliência enquanto processo.....	45
2.3. Factores de risco e de vulnerabilidade /factores de protecção e de promoção da resiliência .....	47
2.4. Resiliência educacional.....	53
2.4.1. O aluno resiliente .....	55
2.4.2. Escolas promotoras de resiliência.....	57
3. Alunos residentes em Instituições de Acolhimento.....	63
3.1. Perspectiva histórica e actualidade .....	63
3.2. Menores em situação de risco e intervenção social da justiça .....	67
3.3. Desenvolvimento psicossocial das crianças institucionalizadas .....	69

III. Estudo Empírico .....	73
1. Objectivos e Metodologia .....	73
1.1. A investigação em educação .....	73
1.2. Desenho do estudo.....	74
1.2.1. Delimitação do problema e justificação do estudo .....	74
1.2.2. Objectivos e Hipóteses.....	79
1.2.3. Descrição e Caracterização das Amostras.....	83
1.2.4. Instrumentos de recolha de dados.....	88
1.2.4.1. Questionário aos docentes .....	89
1.2.4.2. Questionário sócio-demográfico aos alunos do 3º e 4º anos .....	92
1.2.4.3. Healthy Kids Resilience Assessment Module .....	94
1.2.5. Procedimentos de recolha dos dados .....	96
1.2.6. Procedimentos de análise e tratamento dos dados.....	99
2. Apresentação dos resultados .....	101
2.1. Estudo 1 – Questionário aos docentes .....	101
2.1.1. Construção do questionário .....	101
2.1.2. Validação do questionário.....	103
2.1.2.1. Validação de conteúdo .....	103
2.1.2.2. Consistência Interna.....	105
2.1.2.3. Correlações item-total .....	108
2.1.2.3.1. Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais.....	108
2.1.2.3.2. Estratégias de desenvolvimento de Competências Sociais .....	110
2.1.2.3.3. Resiliência Académica .....	112
2.1.2.3.4. Resiliência nas Relações Interpessoais.....	113
2.2. Estudo 2 – Estatística descritiva dos Questionários.....	114
2.2.1. Análise descritiva dos dados obtidos no questionário aos docentes.....	115
2.2.1.1. Estratégias de desenvolvimento de competências pessoais .....	115
2.2.1.2. Estratégias de desenvolvimento de competências sociais.....	118
2.2.1.3. Resiliência Académica .....	120
2.2.1.4. Resiliência nas Relações Interpessoais .....	122
2.2.1.5. Análise de conteúdo da questão aberta .....	124
2.2.2. Análise descritiva dos dados obtidos através da Escala <i>Healthy Kids Resilience Assessment Module</i> .....	131
2.2.2.1. Factores de Protecção Externos .....	132
2.2.2.2. Factores de Protecção Internos .....	135
2.2.2.3. Response Set- Breakers .....	136
2.2.3. Análise dos resultados obtidos através da Escala <i>Healthy Kids Resilience Assessment Module</i> com variáveis sócio-demográficas .....	136
2.2.3.1. Análise dos resultados obtidos com a variável demográfica sexo.....	137
2.2.3.2. Análise dos resultados obtidos com a variável demográfica ano de escolaridade .....	139
2.2.3.3. Análise dos resultados obtidos com a variável demográfica Retenções .....	141
2.2.3.4. Análise dos resultados obtidos com a variável demográfica idas a casa.....	143
2.2.3.5. Análise dos resultados obtidos com a variável demográfica tempo de permanência na Instituição .....	145

2.3. Estudo 3 – Análises correlacionais .....	147
2.3.1. Análise das relações existentes entre estratégias de desenvolvimento de competências pessoais e resiliência académica .....	147
2.3.2. Análise das relações existentes entre estratégias de desenvolvimento de competências pessoais e Envolvimento Escolar e Factores de Protecção Internos....	148
2.3.3. Análise das relações existentes entre estratégias de desenvolvimento de competências sociais e Resiliência na Relações Interpessoais .....	151
2.3.4. Análise das relações existentes entre estratégias de desenvolvimento de competências sociais e Envolvimento Escolar.....	151
3. Discussão dos Resultados .....	153
IV. Considerações Finais .....	172
1. Conclusões .....	172
2. Limitações do estudo .....	175
3. Agenda de investigações futuras .....	176
V. Bibliografia.....	178

## Índice das figuras

Figura 1 - Modelo do programa de treino em Competências Pessoais e Sociais .....	40
Figura 2 - Modelo Explicativo Teórico.....	80
Figura 3 - Relações entre os Factores de Protecção Externos e Internos .....	94
Figura 4 - Co-ocorrências das categorias da questão aberta .....	130

## Índice dos quadros

Quadro 1- Conhecimento dos demais e das relações interpessoais – síntese do processo evolutivo.....	13
Quadro 2- Operacionalização das Competências Pessoais e Sociais.....	39
Quadro 3 – Factores de vulnerabilidade/risco e Factores de Protecção/Promoção da Resiliência .....	51
Quadro 4 – Factores associados às escolas de sucesso promotoras de programas de Desenvolvimento de Competências Sociais .....	61
Quadro 5 – Mapa Conceptual .....	76
Quadro 6 – Agrupamentos e Escolas Básicas do 1º Ciclo participantes no estudo .....	84
Quadro 7- Construção dos itens do questionário aos docentes .....	90
Quadro 8- Construção dos itens do questionário sócio-demográfico.....	92

## Índice dos gráficos

Gráfico 1 – Motivos de institucionalização .....	88
Gráfico 2 – Análise das médias dos itens que compõem o factor Comunicação.....	116
Gráfico 3 – Análise das médias dos itens que compõem o factor Assertividade.....	116
Gráfico 4 – Análise das médias dos itens que compõem o factor Auto-controlo .....	117
Gráfico 5 – Análise das médias dos itens que compõem o factor Auto-conhecimento .....	117
Gráfico 6 – Análise das médias dos itens que compõem o factor Empatia .....	119
Gráfico 7 – Análise das médias dos itens que compõem o factor Aptidão Social.....	119
Gráfico 8 – Análise das médias dos itens que compõem o factor Empenho nas Actividades Escolares.....	121
Gráfico 9 – Análise das médias dos itens que compõem o factor Autonomia.....	121
Gráfico 10 – Análise das médias dos itens que compõem o factor Resolução de Problemas .....	121
Gráfico 11 – Análise das médias dos itens que compõem o factor Relações Interpessoais Positivas.....	123
Gráfico 12 – Análise das médias dos itens que compõem o factor Competências Sociais.....	123

## Índice das tabelas

Tabela 1 - Dados sócio-biográficos dos docente.....	85
Tabela 2 - Distribuição dos alunos por anos de escolaridade .....	86
Tabela 3 - Caracterização demográfica da amostra por géne .....	87
Tabela 4 - Consistência interna da Escala de Estratégias de desenvolvimento Competências Pessoais e Sociais.....	106
Tabela 5 - Consistência interna da Escala de Resiliência Académica e nas Relações Interpessoais.....	107
Tabela 6 - Associação entre os itens do factor Comunicação e a dimensão Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais.....	109
Tabela 7 - Associação entre os itens do factor Assertividade e a dimensão Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais.....	109
Tabela 8 - Associação entre os itens do factor Auto-controlo e a dimensão Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais.....	110
Tabela 9 - Associação entre os itens do factor Auto-conhecimento e a dimensão Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais.....	110
Tabela 10 - Associação entre os itens do factor Empatia e a dimensão Estratégias de desenvolvimento de Competências Sociais.....	111
Tabela 11 - Associação entre os itens do factor Aptidão Social e a dimensão Estratégias de desenvolvimento de Competências Sociais.....	111
Tabela 12 - Associação entre os itens do factor Empenho nas Actividades Escolares e a dimensão Resiliência Académica .....	112
Tabela 13 - Associação entre os itens do factor Autonomia e a dimensão Resiliência Académica .....	112
Tabela 14 - Associação entre os itens do factor Resolução de Problemas e a dimensão Resiliência Académica .....	113
Tabela 15 - Associação entre os itens do factor Relações Interpessoais Positivas e a dimensão Resiliência nas Relações Interpessoais.....	113
Tabela 16 - Associação entre os itens do factor Competências Sociais e a dimensão Resiliência nas Relações Interpessoais.....	114
Tabela 17 - Síntese da estatística descritiva da dimensão Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais.....	115
Tabela 18 - Síntese da estatística descritiva da dimensão Estratégias de desenvolvimento de Competências Sociais.....	118
Tabela 19 - Síntese da estatística descritiva dos resultados obtidos na dimensão Resiliência Académica .....	120
Tabela 20 - Síntese da estatística descritiva dos resultados obtidos na dimensão Resiliência na Relações Interpessoais.....	125
Tabela 21 - Categorias da questão aberta .....	127
Tabela 22 - Relação aluno-professor .....	126
Tabela 23 - Relação aluno-aprendizagem.....	128
Tabela 24 - Relação aluno- atitudes e comportamentos .....	129
Tabela 25 - Relação aluno – colegas .....	129
Tabela 26 - Relação aluno- consigo próprio .....	129
Tabela 27 - Relação aluno – instituição.....	130
Tabela 28 - Síntese da análise descritiva dos resultados obtidos nas sub-escalas <i>Healthy Kids Resilience Assessment Module</i> .....	132
Tabela 29 - Síntese da análise descritiva dos resultados obtidos nos factores	

	de protecção externos - <i>Healthy Kids Resilience Assessment Module</i> .....	133
Tabela 30	- Síntese da análise descritiva dos resultados obtidos nos factores de protecção internos - <i>Healthy Kids Resilience Assessment Module</i> .....	135
Tabela 31	- Síntese da análise descritiva dos resultados obtidos na sub-escala <i>Response Set-Breakers</i> .....	136
Tabela 32	- <i>Healthy Kids Resilience Assessment Module</i> e a variável sexo.....	138
Tabela 33	- <i>Healthy Kids Resilience Assessment Module</i> e a variável Ano de escolaridade .....	140
Tabela 34	- <i>Healthy Kids Resilience Assessment Module</i> e a variável retenções .....	142
Tabela 35	- <i>Healthy Kids Resilience Assessment Module</i> e a variável Idas a casa .....	144
Tabela 36	- <i>Healthy Kids Resilience Assessment Module</i> e a variável Tempo de permanência na Instituição.....	146
Tabela 37	- Correlações entre Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais e Resiliência Académica.....	147
Tabela 38	- Correlações entre Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais e Envolvimento Escolar .....	149
Tabela 39	- Correlações entre Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais e Factores de Protecção Internos .....	150
Tabela 40	- Correlações entre Estratégias de desenvolvimento de Competências Sociais e Resiliência nas Relações Interpessoais .....	151
Tabela 41	- Correlações entre Estratégias de desenvolvimento de Competências Sociais e Envolvimento Escolar .....	152

## Índice dos Anexos

Anexo 1	– <i>Healthy Kids Resilience Assessment Module</i>
Anexo 2	– Análise Psicométrica <i>Healthy Kids Resilience Assessment Module</i>
Anexo 3	– Autorizações D.G.I.D.C. – Ministério da Educação

## Índice dos Apêndices

Apêndice 1	– Categorias da questão aberta: «Porque é que foste viver para a instituição?»
Apêndice 2	– Questionário sócio-biográfico aos alunos
Apêndice 3	– Grelha de construção dos itens do questionário aos docentes
Apêndice 4	– Grelha de alocação das questões
Apêndice 5	– Questionário para especialistas
Apêndice 6	– Questionário para o pré-teste
Apêndice 7	– Questionário aos docentes – versão final
Apêndice 8	– Consistência interna- estratégias de desenvolvimento de competências pessoais e sociais
Apêndice 9	– Consistência interna – resiliência académica e nas relações interpessoais
Apêndice 10	– Teste dos sinais – Questionário aos docentes
Apêndice 12	– Teste dos sinais – <i>Healthy Kids Resilience Assessment Module</i>

*«Creer en la resiliencia es creer en la esperanza, creer en el outro, en la posibilidad de cambiar, de transformar la calidad de la vida.»*

(Moutassem-Mimouni, 2004, p. 89)

«(...) o nosso próprio futuro depende do modo como nós, pais, juízes, ou simples cidadãos de boa vontade, tivermos consciência disso e procurarmos colocar a nossa pequena pedra de ternura pelos mais pequenos, no dia-a-dia das nossas relações.»

(Biscaia, 2007, p. 237)

## I. Introdução

A investigação que se apresenta pretende interligar três blocos conceptuais: a relação educativa como pilar de toda a função docente e como meio propiciador ao desenvolvimento de competências nos alunos; a resiliência, processo que permite que o indivíduo ultrapasse e se reconstrua face às adversidades e traumas da vida e as crianças institucionalizadas.

A escolha do tema surgiu do interesse pelas potencialidades que a relação educativa pode ter e da pesquisa científica que sugere que esta pode constituir-se como um factor protector e de promoção da resiliência.

A relação educativa consubstancia-se em dois pólos que interagem entre si. Professores e alunos são actores activos de uma interacção educativa que se constrói de forma multidireccional, ou seja, ela produz resultados através da intersecção de vectores biunívocos que se interligam em redes de comunicação, sendo docentes e discentes simultaneamente emissores e receptores (Barreiros, 1996; Cural & Chambel, 2001).

Com uma maior consciência deste facto, cabe ao professor gerir de forma equilibrada a relação que constrói com os seus alunos. Daí que, para o presente estudo, pretendeu-se analisar a relação entre a opção consciente e sistemática pelas estratégias de desenvolvimento de competências pessoais e sociais e o surgimento de atitudes representativas de percursos de vida resilientes nos alunos.

Está-se então perante o segundo constructo deste trabalho: a resiliência enquanto processo de reconstrução psíquica que permite ultrapassar as adversidades e possibilita uma melhor qualidade de vida e de saúde (Costa & Bigras, 2007).

De referenciar que, de acordo com Rutter (1995), a resiliência se caracteriza como a capacidade que o indivíduo tem de alcançar uma vida sã, crescendo num meio insano, através das relações que se estabelecem ao longo do tempo com o meio social e familiar.

Luthar, Chicchetti e Becker (2000) ressaltam ainda a importância de se considerar a resiliência não como um produto, mas antes como um processo dinâmico que permite uma adaptação positiva face à vida, quando em presença de grandes adversidades.

Este projecto de investigação visou analisar as implicações de uma relação educativa positiva e equilibrada enquanto factor protector e de resiliência do indivíduo sujeito a factores de risco e de adversidade.

A institucionalização de crianças em residências de Acolhimento tem vindo a ser investigada nas últimas décadas por alguns autores (Amado, Ribeiro, Limão & Pacheco, 2003; Rutter, 1995; Sá, 2005) que sustentam que tal opção se pode constituir como um factor de risco e vulnerabilidade, atendendo à fragilidade destas crianças muitas vezes vítimas de maus tratos e abandono por parte dos progenitores e/ou familiares e à qual se acresce, por vezes, a ausência de figuras de vinculação afectiva que possam funcionar como elementos segurizadores e potenciadores de um desenvolvimento saudável e equilibrado.

Partindo deste campo conceptual, pareceu ser de especial relevância analisar esta população de crianças para quem a resiliência pode significar uma adaptação eficaz ao meio ambiente e tentar perceber se a relação educativa desenvolvida com os professores pode ou não ajudar estes alunos a ultrapassarem os riscos e as adversidades com que se deparam no seu dia-a-dia.

Outra das opções deste estudo incidiu sobre a escolha do nível de ensino. A investigação junto dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico justificou-se, por um lado, pelo tempo que este, em regime de monodocência, interage com as crianças e, por outro, pela idade ainda precoce das mesmas. O facto de o docente ter a liberdade de gerir o horário escolar em torno das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, pode constituir-se território propício a uma intervenção mais profunda e adequada ao contexto específico da sua turma. Efectivamente, o professor como «*contextualizador de contextos contextualizados*» (Gonçalves, 2006, p. 69) pode integrar o contexto individual de cada aluno num outro contexto mais alargado que é o da turma, criando espaços de contextualização, ou seja, de partilha e de entreajuda. O espaço da aula surge então como espaço de «*propostas de cenários curriculares e comunicacionais*» (Gonçalves, 2006, p. 68), numa perspectiva do professor como «*gestor de decisões subprocessuais e de seus processos de negociação*» (Gonçalves, 2006, p. 57).

Da interligação dos conceitos acima enumeradas nasceu a pergunta de partida que está na base do presente trabalho: ***Será que as estratégias escolhidas pelos professores do 1º Ciclo na construção da relação educativa com os alunos residentes***

*em Instituições de Acolhimento, no sentido de estes desenvolverem competências pessoais e sociais, influenciam a sua resiliência?*

Com o presente estudo pretendeu-se então identificar quais as práticas pedagógicas aplicadas pelos docentes com o objectivo de desenvolver nos seus alunos residentes em instituições de acolhimento competências pessoais e sociais; analisar se estes alunos apresentam bons níveis de resiliência académica e nas relações interpessoais; se possuem recursos internos e externos e ainda tentou perceber-se se o uso de estratégias de desenvolvimento pessoal e social está associado a uma maior resiliência educacional.

Por último, pretendeu-se construir e validar um instrumento que permitisse recolher os dados pretendidos, para que o presente estudo pudesse ser replicado.

O presente trabalho inicia-se com o enquadramento teórico do tema. Num primeiro capítulo apresentam-se algumas perspectivas sobre a relação educativa, enquadrando-se esta no quadro das relações interpessoais potenciadoras do desenvolvimento Humano. Realiza-se uma pequena síntese do percurso de desenvolvimento na faixa etária em estudo e apontam-se algumas investigações que deram origem às preocupações educacionais com o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. O segundo capítulo traça uma pequena resenha do que foram os estudos da resiliência, enquanto constructo das Ciências Sociais e Humanas e resume os resultados de alguns estudos internacionais em resiliência educacional. O terceiro capítulo apresenta uma breve descrição das origens do processo de institucionalização das crianças e jovens em risco, assim como se enunciam alguns estudos que apontam para as necessidades específicas destas crianças, às quais a Escola não poderá estar indiferente.

Segue-se a apresentação do estudo empírico efectuado. Numa primeira parte expõe-se a delimitação do problema e a justificação da investigação, os objectivos e as hipóteses, a caracterização das amostras em estudo, faz-se a descrição dos instrumentos utilizados e enumera-se quais os procedimentos utilizados na recolha e tratamento dos dados.

Seguidamente, são apresentados os três estudos nos quais esta investigação está dividida. Em primeiro lugar descreve-se o processo de construção e validação do instrumento de observação e análise da relação educativa aplicado aos docentes. Em segundo lugar apresentam-se as estatísticas descritivas resultantes da aplicação dos

instrumentos e, por último, aparecem os resultados dos estudos correlacionais que envolvem os dois constructos em análise: relação educativa e resiliência.

No fim desta parte realiza-se a discussão dos dados encontrados à luz dos autores que serviram de base à presente investigação.

A última secção deste trabalho consiste na apresentação das principais conclusões, assim como se tecem algumas considerações que se espera que sirvam de mote a futuras investigações e a um aprofundar desta problemática, não se esquecendo, as limitações que cercearam este trabalho.

## II. Enquadramento teórico

### 1. Relação Educativa – Perspectivas teóricas e factores contextuais

Durkheim (1984) definiu, no século passado, a Educação como o acto exercido pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda estão em desenvolvimento com o objectivo de lhes proporcionar todas as condições para se integrarem na sociedade em que vivem. A esta noção, que assenta na verticalidade da acção educativa, sobrepõe-se uma mais actual, que concebe a educação num contexto relacional, multidimensional, onde o ensinar e aprender fazem sentido numa lógica de envolvimento humano, de personalidade e onde a força do acto de educar se estabelece na qualidade da relação que se consegue criar.

Bronfenbrenner (1979) defendia que todo o desenvolvimento humano se realiza através das interacções do indivíduo com os diversos sub-sistemas sociais, tais como a família, a escola, as comunidades e associações locais, bairro onde vive e o seu próprio eu. Segundo o Modelo Ecológico que desenvolveu e referido por Santos e Bastos (2002), o desenvolvimento individual é um conjunto de mudanças recíprocas entre os diversos indivíduos e os níveis de contexto em que interagem, ocorrendo este processo do meio mais próximo para o meio mais distante, de modo não linear. A educação é pois um processo que abrange o sujeito e toda a sua envolvência, pois nenhum sistema está completamente isolado ou sem comunicação entre os diversos níveis.

O pensamento de Bronfenbrenner (1979) comporta ainda a ideia que as relações primárias e mais importantes são com as figuras mais próximas: pais ou adulto que cuide da criança e evoluem posteriormente para as outras estruturas de apoio social como a escola, tal como parafraseiam Santos e Bastos (2002):

«O desenvolvimento se dá tanto na interacção entre os indivíduos no interior do nível mais proximal, o ambiente imediato, onde se encontra a pessoa em desenvolvimento, numa relação face-a-face com um outro significativo (microsistema); como na relação entre os diversos níveis de contexto e entre diferentes microsistemas, como a família e a escola (mesosistema). Essas interconexões podem ser tão decisivas para o desenvolvimento quanto os eventos que ocorrem num determinado ambiente» (p. 47).

A escola é considerada por Bronfenbrenner (1979) um mesossistema. Porém, comporta em si diversos microsistemas. Nesta acepção, a escola é *«um sistema aberto*

*de protagonismos pluridimensionais, entre os sujeitos educativos (...) no seu mesocontexto comunitário»* (Branco, 2004, p. 18).

Como referem Solé e Coll (2001, *in* Coll, Martin, Mauri, Miras, Onrubia, Solé & Zabala, 2001), o principal desafio da escola é ajudar cada um dos alunos a progredir, referindo ainda que as escolas de qualidade são aquelas que favorecem o bem-estar e o desenvolvimento geral dos alunos nas suas dimensões sociais, de equilíbrio pessoal e cognitivas.

Dos microssistemas que integram a escola, destaca-se como relevante a turma, pois esta congrega os diversos contextos de origem dos alunos, É, por isso, um local poderoso para agir sistemicamente de forma consistente.

Para o seu estudo há, em primeiro lugar, que perceber que a turma onde cada aluno se insere é um sistema aberto, pois os elementos que dela fazem parte comunicam com diferentes sistemas: quer com aqueles que os envolvem (supra-sistema), quer com aqueles que lhes são paralelos ou ainda com aqueles que nele se integram (sub-sistema) (Barreiros, 1996).

A relação educativa que se estabelece em contexto de sala de aula é particularmente potenciadora do desenvolvimento humano, na medida em que ela ocorre não porque se ensinam conteúdos, mas sim porque se estabelecem relações emocionais significativas entre os diversos elementos que a compõem (Carvalho, 1999).

Por isso, e como afirma Fachada (2005), o professor deverá estar atento à retroacção para poder orientar as acções futuras da melhor forma, estando atento não só ao que diz, mas também à forma como o faz, para deste modo perceber não só as significações que se atribui à comunicação em si, mas também às outras possíveis interpretações dos seus actos comunicativos.

Segundo Curren e Chambel (2001), a comunicação é o processo dinâmico de interacção, o qual *«permite transformar o potencial de realização de um grupo – as competências, atitudes, conhecimentos, estilos cognitivos e motivação dos seus membros – em resultados de sucesso, sejam eles a produção, a inovação, a tomada de decisão e o desenvolvimento do próprio grupo»* (p. 365).

De modo a que a comunicação se processe de forma eficaz entre os vários elementos do grupo, importa perceber de que forma o professor entende o seu papel

dentro da construção da relação educativa que põe em acção sempre que está em interacção com os seus alunos.

Assim, para que a intervenção educativa se torne eficaz, faz sentido alertar para aquilo que Fernandes e Moniz (2000) apelidam de selecção adequada de métodos, técnicas e estratégias de ensino por parte do professor de modo a que contemplem os potenciais de cada aluno e que tomem em consideração os problemas de auto-estima, os sentimentos de angústia ou ansiedade que possam gerar efeitos negativos quer nas atitudes e comportamentos visíveis dos alunos, quer nos processos de aprendizagem.

Nas representações que os alunos fazem dos seus professores, os factores relacionados com a disponibilidade revelada na relação que estabelecem com estes, o respeito e o afecto que lhes transmitem, assim como a sua capacidade de se mostrarem acolhedores e positivos, colaboram activamente para a construção de uma relação educativa positiva e recompensadora (Coll *et al*, 2001).

Se é dado adquirido que a dinâmica da relação educativa é de cariz interaccional, porque pressupõe acções comunicativas que tendem para um fim, resta entender em que perspectiva se situa a relação educativa na qual se baseia o presente trabalho.

Deste modo, partilha-se explicitamente a definição de Fernandes (1990) onde a relação educativa se explica como um processo interaccional que visa favorecer o desenvolvimento integral do aluno e cuja grandeza se operacionaliza numa dimensão humana, recíproca, cooperativa e comunitária, de modo a que a turma se constitua como uma verdadeira comunidade e não apenas como um agregado de indivíduos.

Carvalho (1999) chama ainda a atenção para o facto que a relação educativa carrega na sua essência o valor da interacção, daí que ela deverá ser orientada no sentido que os alunos reconheçam nela uma forma de se verem reconhecidos e valorizados na sua personalidade.

A relação educativa tem de ter o «*objectivo de formar personalidades autónomas, maduras, independentes, coerentes e livres*» (Fernandes, 1990, p. 140), pois, para além das preocupações com o desenvolvimento psico-intelectual, o professor deverá olhar para o educando no seu todo e incluir também a dimensão afectivo-emocional do aluno.

### 1.1. Relações interpessoais e desenvolvimento infantil

A importância da dimensão interactiva do sujeito com os outros como motor para o seu próprio desenvolvimento tem vindo a ser alvo de estudos desde há muito tempo (Mead, 1934 ; Piaget, 1977; Wallon, 1945).

Interessa perceber quais as características desenvolvimentais das crianças durante a infância de modo a que se possa entender melhor as mudanças por que passam nesta faixa etária e que capacidades são importantes desenvolver.

Ao se revisitar os grandes nomes da pedagogia do século passado é incontornável a referência a alguns autores como Piaget, Freud, Wallon, Gesell ou Vygotsky. Para Piaget, as crianças entram por volta dos sete anos no sub-estádio das operações concretas, onde aparece uma habilidade inovadora e de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo da criança: o da reversibilidade das operações. Esta capacidade pressupõe um descentrar em relação ao egocentrismo que caracteriza o sub-estádio anterior e inclui competências como a classificação, a seriação, e o conceito de número enquanto estrutura de grandeza com ordens e classes (Fernandes & Moniz, 2000; Fonseca, 1999; Thran-Thong, 1983). De referir que, por operações, Piaget entendia o conjunto de acções mentais que permite às crianças realizar inferências e deduções.

Para Piaget e Inhelder (1969, citado por Martí 2004), «*as crianças com mais de seis anos são capazes de considerar várias dimensões, várias perspectivas, em vez de se centrarem em uma delas, a mais dominante*» (p. 244).

Já para Freud, o período em análise que se inicia por volta dos seis anos caracteriza-se em termos desenvolvimentais por um período de latência, ou seja, como parafraseia Thran-Thong (1983) «*Entre o sexto e o oitavo anos, aproximadamente, diz Freud, o desenvolvimento sexual sofre uma paragem ou uma regressão que (...) merece o nome de período de latência*» (p. 134). Para este autor (1910), este período caracteriza-se pela consolidação do super-ego, trabalhando este no controlo das pulsões e contribuindo para a construção dos sentimentos como a vergonha, o nojo ou a moral e que colaboram no canalizar das energias do inconsciente para as aquisições culturais e para a construção de relações pessoais no meio familiar e escolar (Martí, 2004; Thran-Thong, 1983).

Esta construção de relações interpessoais mais positivas deve-se a uma diminuição das pulsões sexuais e dos desejos de hostilidade, sendo que, quanto mais facilmente tiverem sido resolvidos os conflitos na fase anterior, melhores e mais tranquilas serão as relações que estabelecem com os outros, num processo *de* identificação com os adultos e de interiorização das normas e dos valores presentes no seu meio social (Martí, 2004).

Face a estas duas classificações distintas, mas não antagónicas, Saussure (1933, citado por Thran-Thong, 1983) é um dos primeiros psicólogos a procurar uma confrontação entre estes dois sistemas. Deste modo, conclui que, enquanto Piaget se preocupa em descrever os mecanismos de socialização do pensamento, Freud ocupa-se da preservação do pensamento individual no processo de socialização. Piaget interessa-se em estudar os conteúdos objectivos do pensamento, enquanto Freud dá especial relevância à parte afectiva e subjectiva do mesmo.

Mais tarde (1956), Saussure acaba por criar o seu próprio sistema de estádios, onde visa congrega estas duas perspectivas. Deste modo, o período de desenvolvimento em análise caracteriza-se, segundo este autor, pela *«resolução do complexo de Édipo, (...) pela identificação aos pais, (...) uma tomada de consciência em relação aos outros e o aparecimento dos sentimentos duráveis graças ao super-ego que impõe ao ego uma certa conduta.»* Saussure (1956, citado por Thran-Thong, 1983, p. 140).

O próprio Piaget (1954) acaba por reconhecer que os aspectos cognitivos e afectivos são inseparáveis. No período em análise, tal confluência caracteriza-se pela permanência dos valores, permitindo à criança comparar uma situação nova com uma anterior. As próprias relações interpessoais modificam-se, caracterizando-se pelas relações de troca e de cooperação e atingindo os valores de igualdade e de justiça.

Wallon (1956), referido por Thran-Thong (1983) classifica a idade que vai dos seis aos onze anos como o estágio categorial, onde a criança começa a possuir um conhecimento mais profundo sobre si própria, nomeadamente como pessoa polivalente, capaz de adaptar o seu comportamento aos vários contextos onde se encontra. É uma fase caracterizada pela actividade orientada para o conhecimento do mundo exterior, onde o pensamento categorial permite classificar segundo as qualidades das coisas, definindo as suas diferentes propriedades.

Wallon (1937) distingue-se de Freud e Saussure pelo papel que atribui às emoções, na medida em que é através destas que a criança estabelece a comunicação inter-individual, sabendo já, nesta faixa etária, adequar os comportamentos às circunstâncias. Para o autor, há uma dialéctica interactiva entre os factores fisiológicos, emocionais e sociais, que vão influir decisivamente no desenvolvimento infantil Wallon (1937, citado por Fernandes & Moniz, 2000).

Como resumo do que aqui foi defendido pelos diversos autores já referidos, Martí (2004) diz que, nesta fase (dos seis aos onze anos) as crianças raciocinam de forma mais lógica, são menos dependentes da aparência perceptiva dos estímulos, possuem uma atenção mais selectiva e uma memória mais estratégica, ampliando de forma espectacular a qualidade e a quantidade de conhecimentos sobre diversos aspectos da realidade.

Por outro lado, Gesell (1946), referido por Thran-Thong (1983) menciona que é por volta dos seis anos que se inicia um período de tensão e de conflito, sendo este o resultado de certas alterações físicas e psicológicas que por essa idade acontecem na criança. Como fruto dessas alterações, torna-se indecisa, inconsistente e tem dificuldade em optar por alternativas opostas. Progressivamente, ainda segundo o mesmo autor, à medida que se vai aproximando a idade dos sete anos a criança vai-se tornando mais introvertida e, simultaneamente, mais reflectida, revelando novas capacidades de relacionamento social. Por volta dos oito anos, a criança começa a aderir de forma espontânea a grupos do mesmo sexo e segrega os do sexo oposto. É por volta dos dez anos que esta reorganização psíquica se completa, tendo a criança a capacidade de se adaptar bem em todos os domínios, ao mesmo tempo que trabalha com a atenção mais firme e com um sentido crítico mais apurado (Fernandes & Moniz, 2000; Thran-Thong, 1983).

Vygotsky (1984) defendia que o Homem é um Ser social pois é na relação com os outros que cada indivíduo se transforma em ser único e individual. Apesar de reconhecer a dependência da maturação do sistema nervoso para a aprendizagem, este autor refere que a qualidade das trocas educacionais pode condicionar eficazmente a formação do indivíduo.

De referir também, a Teoria Psico-Social de Erickson (1990) que sustenta que as crianças nesta idade irão fazer de tudo e tentar aprender o máximo para se integrarem no mundo dos adultos.

Neste processo, assume especial importância a escola, na medida em que é neste marcante espaço de convivência social que as crianças se vão incorporando no mundo dos adultos, à medida que se vão sentindo competentes e produtivas. Com efeito proporcionalmente inverso, estão as experiências negativas e o sentimento de fracasso escolar que levam a sentimentos de incompetência e inferioridade Erikson (1990, citado por Martí, 2004).

Deste modo, e como referem pertinentemente Davis, Silva e Espósito (1989), as interações sociais, por si só, não são sinónimo de ajuda no desenvolvimento infantil, pois muitas delas são carregadas de preconceitos, de relações onde vive o domínio e a humilhação e que em nada contribuem para o desenvolvimento harmonioso do indivíduo.

Há que ter então em atenção que é a partir das relações interpessoais que estabelecem com os outros nos vários meios em que se movimentam que as crianças constroem o seu auto conceito, ou seja, o conhecimento que possuem de si próprios, de acordo com as experiências que vivenciam. De acordo com Coll, Marchesi e Palacios (2004), ocorrem mudanças substantivas entre os seis e os doze anos que se devem essencialmente aos importantes progressos cognitivos das crianças e ainda pelo alargar das suas relações sociais. Estas últimas assumem especial relevância a partir dos oito anos *«idade em que as relações interpessoais e as comparações com as outras crianças irão tornar-se predominantes, reaparecendo o eu como espelho da imagem que obtemos de nós mesmos na vida e nas trocas sociais»* (p. 255).

Segundo Harter (1983) e referido por Coll, Marchesi e Palacios (2004), a auto-estima (dimensão importante do auto-conceito) deriva, nesta faixa etária, do seu aspecto físico, das suas competências físico-motoras, das suas capacidades de aprendizagem na escola e ainda com a sua aptidão em relacionar-se com os outros, nomeadamente com os pais e com os colegas seus pares.

Ainda segundo Coll, Marchesi e Palacios (2004), a construção da auto-estima também passa de uma forma determinante pelas práticas educativas familiares e pelos professores. No caso das crianças institucionalizadas, muitas delas com vivências ambientais familiares extremamente traumáticas, pode deduzir-se que as práticas educativas familiares não conduzem de forma alguma a uma construção positiva do seu «eu», pelo que, principalmente para estas crianças, a acção do professor pode ser determinante na construção de uma auto-estima mais positiva.

A compreensão que as crianças destas idades possuem das relações interpessoais depende da pessoa com quem estão a estabelecer a relação. Assim, entre pares, a amizade é concebida a partir da ajuda e do apoio unidireccional. Só a partir dos oito anos, a componente da reciprocidade passa a estar incluída. Nas relações assimétricas, ou seja, com os adultos, estas passam a estar dependentes da concepção de autoridade, normalmente associada nesta idade a maior poder físico e social. Só a partir dos nove, dez anos, as relações assimétricas passam a estar ligadas às qualidades pessoais (Coll, Marchesi & Palacios, 2004) (Quadro 1).

**Quadro 1** – Conhecimento dos demais e das relações interpessoais. Síntese do progresso evolutivo

		Antes dos 6 anos	A partir de 6 ou 7 anos	A partir dos 10 anos
<b>Conhecimento dos demais</b>	<b>Adopção de perspectivas interpessoais</b>	Dificuldades para diferenciar as diferentes perspectivas	Considera, sucessivamente, uma e outra perspectiva	Consideração de perspectivas simultâneas e do ponto de vista de terceiros
	<b>Representação dos processos mentais de outras pessoas</b>	Capacidade para diferenciar conteúdos mentais próprios e alheios. Dificuldade para diferenciar se o outro pensa e em quê.	Conhecimento crescente de que outros pensam e sobre o que pensam em função das circunstâncias	A partir dos doze anos, capacidade para raciocínios recursivos do tipo “penso que você pensa que estou pensando...”
	<b>Compreensão das emoções dos outros</b>	Reconhecimento nos demais de emoções simples (alegria, tristeza, etc...)	Reconhecimento de emoções complexas (orgulho, gratidão, culpa, etc...)	Ampliação da capacidade para reconhecer emoções complexas (alívio, decepção, etc...)
	<b>Compreensão de emoções ambivalentes</b>	Sua existência é negada	São aceites, mas como sucessivas	São reconhecidas como possíveis simultaneamente e com uma mesma causa
	<b>Empatia</b>	Capacidade empática com emoções simples e situações familiares	Capacidade empática diante emoções complexas e sem indícios externos	No início da adolescência, capacidade empática diante de factos mais abstractos (pobreza, doença, etc...)
<b>Conhecimento das relações interpessoais</b>	<b>Amizade</b>	Amizade como ajuda e apoio unidireccional	A partir dos oito anos, amizade como reciprocidade, confiança e afecto	Reciprocidade e bidireccionalidade extensível também a trocas de sentimentos, pensamentos, etc...
	<b>Autoridade</b>	Autoridade como poder, mas com algumas limitações	Autoridade derivada do poder físico e social; implica troca e reciprocidade	Autoridade derivada de qualidades pessoais e da capacidade de liderança ou de escolha pelos demais

( in Coll, Marchesi & Palacios, 2004, p.274)

### 1.1.1. Relações de vinculação e de afecto

«A teoria da vinculação tem como tese principal que a relação entre a mãe e a criança, durante os primeiros tempos de vida, influencia o funcionamento ulterior intra e interpessoal do indivíduo desde a infância até à idade adulta» (Canavarro, 1999, p. 110).

O interesse pela Teoria da Vinculação desenvolveu-se a partir do facto de se considerar que os vínculos primários possuem uma importância relevante para a construção de uma personalidade equilibrada. Estas ligações afectivas constituem-se como a base de segurança que permite à criança explorar o mundo que a cerca e desta forma desenvolver-se positivamente. Daí que Canavarro (1999) considere a Teoria da Vinculação como uma teoria global do desenvolvimento sócio-emocional.

A referida teoria começou por ser testada por Spitz (1965) e especialmente por Bowlby (1969) que comprovaram a necessidade que um recém-nascido tem de se ligar afectivamente a um ser adulto da mesma espécie, que lhe providencie os cuidados básicos, nomeadamente alimentação e protecção.

Deste modo, e na perspectiva de Bowlby (1969, citado por Canavarro, 1999), vinculação é o tipo de relação caracterizada com base na segurança que se sente quando está presente a pessoa a quem o indivíduo se sente vinculado.

Segundo Strecht (2003), os primeiros anos de vida são essenciais e servem de base para a construção emocional individual de cada indivíduo, sendo para este autor, a pior forma de abandono a indiferença, ou seja, «*a presença ausente*» (p.37) pois, mais grave que a ausência física, é a morte psicológica que provoca e que origina a ausência de vinculação, o que poderá fomentar a posterior incapacidade de se sentir empatia pelo outro, facto este que está na base, segundo o autor, de grande parte dos comportamentos anti-sociais.

Vários investigadores têm procurado encontrar as relações existentes entre a vinculação estabelecida com os progenitores e os efeitos psicológicos provocados pela separação, quer temporária, quer definitiva, dos mesmos. Segundo Coll, Marchesi e Palacios (2004), as crianças que não tiveram, pelo menos, uma pessoa com quem estabelecer laços vinculativos, têm maior probabilidade de apresentar problemas de ordem diversa, nomeadamente: comportamentais, escolares, emocionais e sociais. Os autores consideram que a ausência de uma figura de vinculação se traduz numa

deficiência emocional e social que medeia negativamente a construção das relações interpessoais.

Seguindo esta aceção, Chase-Landsdale (1994, citado por Cole & Cole, 2004) afirma que até a permanência de bebés com menos de um ano em creches influencia negativamente o seu desenvolvimento emocional, independentemente da qualidade do serviço que é prestado.

Ainsworth (1978) foi uma das investigadoras pioneiras a confirmar a Teoria de Vinculação de Bowlby. As suas conclusões resultaram da observação do comportamento de bebés em contexto experimental, à qual a investigadora chamou de Situação Estranha e que pretendia avaliar o tipo de vinculação do bebé aos progenitores quando estes abandonam a sala onde se encontra a criança. Dos seus estudos conclui que as primeiras experiências de vinculação norteiam a posterior capacidade de um indivíduo criar e manter comunicação e proximidade com novos elementos de vinculação. Das observações realizadas, a autora verificou que a criança apenas se sente à vontade para explorar o meio que a cerca quando a relação com a mãe está bem consolidada. O estudo levou-a a concluir que este tipo de vinculação se caracteriza por momentos de procura do ser a quem se encontra vinculada, abandonando a exploração do meio que a cerca até que este regresse e a tranquilize, de modo a que se sinta segura para retomar a anterior actividade.

Para além deste estilo de vinculação, existe a *Vinculação Evitativa* que se caracteriza por comportamentos de distância, indiferença e apatia por parte dos bebés em relação ao afastamento da figura materna e ainda o estilo de *Vinculação Resistente* ou *Ansiosa-Ambivalente*. Neste último padrão de comportamento, os bebés demonstram muita ansiedade pelo afastamento da figura de vinculação, encontrando-se continuamente vigilantes em relação à presença física desta, o que vai impedir que a criança tenha disponibilidade emocional para explorar o meio que a cerca (Ainsworth, 1978).

Belsky (1996, citado por Cole & Cole, 2004) realizou outro estudo ligado à Teoria da Vinculação onde constatou que as crianças com menos de doze meses colocadas em creches mais de vinte horas semanais tinham maior probabilidade de apresentar um estilo de vinculação inseguro frente a uma situação estranha, tornando-se mais agressivas com os seus pares.

Cole e Cole (2004) referem ainda que, quando a separação dos pais se torna definitiva, quer por morte, quer por incapacidade parental de prestar cuidados adequados, então o risco de a criança não se conseguir vincular a um adulto aumenta consideravelmente, principalmente se o tempo de permanência na instituição que a acolhe se mantiver muito elevado. Tal facto deve-se a que normalmente o número de crianças por adulto cuidador é muito alto e este estar sujeito a horários, o que implica uma grande rotatividade entre as pessoas que cuidam destas crianças e impede um conhecimento íntimo e cuidadoso das mesmas.

Daí que Tizard e Hodges (1978, citados por Cole & Cole, 2004) relatem que as relações sociais na escola das crianças institucionalizadas eram descritas como problemáticas, na medida em que estas exigiam uma atenção quase constante por parte dos adultos e apresentavam dificuldades acrescidas no relacionamento com os seus pares.

Também López (2004) aponta o facto de que as crianças de idade escolar que não possuam, pelo menos, uma figura à qual estejam vinculadas, apresentam na escola problemas de comportamento, de relacionamento entre pares e com os adultos. Segundo o autor, a ausência de vínculo emocional medeia negativamente as futuras relações interpessoais, pelo que o professor deverá estar especialmente atento a esta realidade.

No entanto, nem todos os investigadores estão de acordo quanto ao determinismo provocado pelo estilo de vinculação precoce e a capacidade que o indivíduo tem de estabelecer relações com o meio. Assim, enquanto para Ainsworth (1978), as relações interpessoais positivas estariam mais associadas a um estilo de vinculação «segura», outros investigadores como Rutter (1995) e Gilligan e Reivich (2004) defendem que os indivíduos podem também vir a desenvolver ligações de afecto a partir de relações mais tardias e externas à família, nomeadamente as que surgem dentro do próprio tecido social.

Aliás, Rutter (2005) defende que essas relações que surgem do meio podem servir, inclusive, para suprir as funções das primeiras relações falhadas ou inseguras. Isso mesmo comprovaram Tizard e Hodges (1989, citados por Cole & Cole, 2004) quando entrevistaram crianças que haviam sido institucionalizadas e que foram posteriormente adoptadas por famílias com as quais conseguiram construir uma relação afectiva estável.

Esta perspectiva é especialmente interessante para o presente estudo, na medida em que alerta para o papel de referência que um professor pode ter em crianças que vivem em Instituições e cujos vínculos afectivos podem estar, por isso mesmo, gravemente afectados.

Ou seja, numa perspectiva desenvolvimentista e sistémica, um comportamento vinculativo com um adulto eficaz permitiria à criança reduzir os seus medos e ansiedades e sentir-se suficientemente segura para explorar o meio que a cerca e construir, no futuro, relações interpessoais gratificantes. De assinalar que até mesmo Bowlby (1980) referido por Canavarro (1999) já havia admitido que as expectativas de eficácia pessoal ou do auto-conceito podem ser condicionantes positivas na capacidade de qualquer indivíduo para ultrapassar traumas ou situações de graves carências afectivas. Ora o incremento, quer da eficácia pessoal, quer do auto-conceito pode ser trabalhado através de uma relação educativa que se baseie na promoção de competências pessoais e sociais dos alunos. Se na escola os professores forem capazes de propiciar aos alunos experiências que ofereçam uma imagem positiva de si mesmos, estas reforçarão a auto-estima de cada um e serão uma forma destes se prepararem para enfrentar outros desafios com mais eficácia (Coll *et al*, 2001).

Nesse mesmo sentido salientam-se os estudos de Lewitt (1991) ou Sroufe (1988) referidos por Canavarro (1999) que vieram colocar em causa a Teoria da Vinculação durante a infância tal como preconizava Bowlby inicialmente, que centrava na mãe a única figura com a qual a criança era capaz de construir este tipo de vínculo. Para estes autores o processo de capacidade de construção de relações interpessoais será também marcado «*pelo contexto global das relações familiares e pelas relações com outros pares sociais (família mais alargada, irmãos, professores, crianças com idade semelhante e outros)*» (Canavarro, 1999, p. 91).

Outros estudos, como os de Greenberg e Safran (1987), também referidos por Canavarro (1999), ressaltaram ainda a importância desta vinculação a outros adultos, não só para o desenvolvimento cognitivo da criança, mas também para a construção da forma como expressa o seu comportamento e as suas emoções. Para estes autores, a emoção permite a adaptação adequada ao meio, numa perspectiva em que a cognição e a emoção são duas faces da mesma moeda.

Deste modo, pode constatar-se que a capacidade de construir a autonomia e a forma de explorar o mundo dependem em muito da possibilidade que a criança tem de

estabelecer relações de confiança, às quais estão associados laços afectivos, e que lhe permitam construir a sua identidade com a segurança de que alguém a apoiará.

### 1.1.2. A relação professor-aluno

Considerou-se importante equacionar ainda, no âmbito do desenvolvimento das relações interpessoais, o papel que a relação professor-aluno pode desempenhar no desenvolvimento da criança. Esta relação, composta por dois binómios - por um lado o professor e o seu papel de educador e, por outro lado, o aluno, enquanto ser individual e com características únicas - contempla uma variedade de estilos, consoante o professor ou o aluno entendam o seu respectivo papel.

Começando pelo professor, é de ter em conta o que Ministério da Educação, através do decreto-lei 241/2001 de 30 de Agosto, definiu como o perfil do professor do 1º Ciclo. Entre as competências que lhe são atribuídas, ressalta-se duas:

- «g) Promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola;
- j) Promove a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática;»

Como se percebe, estas apontam para a necessidade do professor olhar para a individualidade de cada aluno no sentido de nele potenciar as suas capacidades e conduzi-lo à descoberta de si próprio e dos outros, num contexto de formação interactiva e vocacionada para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Fernandes e Moniz (2000) apontam para a diversidade de métodos de ensino e de estilos comunicacionais que os professores utilizam na sua relação com os alunos, podendo uns contribuir mais do que outros para a construção da sua formação pessoal e social. Deste modo, os autores fazem a distinção entre aqueles que *«no âmbito da sua acção pedagógica-educativa privilegiam a liberdade e a espontaneidade da criança, favorecem a sua criatividade e o seu desenvolvimento autêntico, estimulam a participação activa e a aprendizagem cooperativa e em grupos, o ensino pela descoberta, e pelo contacto com a realidade»* enquanto *«outros utilizam diferentes estilos de condução da turma (...) impondo-lhes os seus esquemas de lógica e (...) sem liberdade de expansão, associação, experimentação ou vivência»* (p. 16).

Os mesmos autores reforçam ainda que o professor deveria organizar as tarefas de modo a que estas promovessem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, que fomentassem a auto-estima e que beneficiassem o auto-controlo, numa perspectiva de implicação e de envolvimento do aluno, apoiando o direito à diferença, encorajando o pensamento independente, respeitando a individualidade de cada um e exigindo responsabilidades.

Já Fernandes (1990) apontava para que a relação professor-aluno fosse orientada no sentido de fomentar neste último o conhecimento de si próprio e, simultaneamente, reforçar a sua iniciativa, estimular a sua participação interactiva e fomentar a sua autonomia e independência, criando espaço para o erro, pois este, quando devidamente aproveitado numa relação educativa eficaz, torna-se num mote de desenvolvimento individual e do grupo. O mesmo autor refere ainda que, no aperfeiçoamento desta relação, o professor deverá ter consciência que o epicentro da mesma é o aluno, devendo esta ser orientada para o seu desenvolvimento.

Para que tal seja possível, Fernandes (1990) reforça a necessidade de o professor conhecer os dados sócio-familiares dos seus vários alunos, de reconhecer os obstáculos e as dificuldades que se apresentam à sua aprendizagem e aceitar a diversidade de personalidades existentes na turma, de modo a que a construção da relação professor-aluno fosse efectivamente pessoalizada e não uma mera relação abstracta.

Também Antunes (2000) reforça a ideia de que os professores deverão ter uma mentalidade aberta, demonstrar sensibilidade e ter prazer autêntico na construção da relação educativa, adoptando uma atitude investigativa e reflexiva de modo a moldar a sua postura à evolução do conhecimento. Esta mesma postura do professor defende Gonçalves (2006) quando salienta que o «*professor é sempre um profissional em projecto*» (p. 79), o que implica um processo de «*auto-observação e análise da relação educativa*» (p. 80) e uma postura de investigação-acção, do modo a que o professor possa auto-regular a sua prática «*de forma mais potente no sentido de motivar mais os alunos e contribuir para a diminuição das suas atitudes de deserção precoce*» (p. 80).

Segundo Coleman (s/d, citado por Campos, 2001), os bons professores conseguem interagir melhor com os alunos oriundos de contextos com carências educativas, sendo para estes uma influência decisiva no seu sucesso educativo. A

mesma autora refere ainda a importância do relacionamento aberto na relação educativa pois as acções e os sentimentos terão um maior impacto junto dos alunos do que apenas as palavras.

Por outro lado, não se pode deixar de referenciar o facto de que o aluno, enquanto ser único, possuir níveis de maturação diferentes e também distintas capacidades de aprendizagem (Fernandes & Moniz, 2000).

E o que esperam os alunos da sua relação com os professores? Segundo Solé e Coll (2001, citado por Coll *et al*, 2001), os alunos realçam o papel da afectividade demonstrada na relação que se traduz na disponibilidade para ouvir e ajudar, no respeito pelas suas opiniões, na capacidade de serem acolhedores e positivos em relação à sua pessoa.

Também Fernandes e Moniz (2000) listam uma série de expectativas que os alunos possuem na construção da sua relação com os professores. Dessa lista constam o «bom carácter» do professor, a organização de aulas interessantes, a distribuição da sua atenção de forma equitativa e regular, a liberdade para o aluno escolher como quer aprender, o encorajamento positivo, a paciência, a compreensão e a simpatia, o sentido de humor e ainda o serem amigos dos alunos dentro e fora da sala de aula.

Neste seguimento e segundo Silva (2006), o professor deve apresentar um conjunto de competências relacionais que lhe permita estabelecer um bom nível social e afectivo com os alunos. De entre as competências que o seu papel exige, a autora destaca a boa capacidade de comunicação; o propiciar uma aprendizagem significativa aos seus alunos, respeitando as suas necessidades; o tomar decisões e emitir juízos de valor; entre outras tarefas que o constituem como alguém que marca as relações sociais dos alunos.

Refira-se contudo que esse marco relacional nem sempre é positivo. Tal como salienta Davis, Silva e Espósito (1989), importa explorar o tipo de relações interpessoais que se pretende desenvolver na turma. Uma relação professor-aluno que seja positiva para a criança e potenciadora de um bom desenvolvimento psico-social tem que estabelecer uma relação de agrado onde seja criado um processo de identificação do aluno com o professor (Barata, 2001).

A consciência do seu papel enquanto agente educativo inclui também uma competência relacional com algumas características específicas, como salienta Amado e colaboradores (2003). Num estudo realizado numa escola que acolhia crianças

institucionalizadas, os autores constataram que o papel do professor implicava também uma disponibilidade para ouvir os alunos, numa estratégia concertada de diferenciação e de compensação do aluno, de modo a com ele estabelecer uma relação profícua e positiva.

Segundo Tunes, Tacca e Júnior (2005), professor e alunos estão interligados por diversas possibilidades interactivas, num processo contínuo de criação intersubjectiva de significados que poderá traduzir novas possibilidades de desenvolvimento individual.

E, tal como nos diz Sampaio (2005), muitos dos professores intuem que *«ocupa na relação ensinoaprendizagem (sic) um lugar privilegiado para tornar real a possibilidade de ser para a criança uma figura de apego, um outro significativo que pode fornecer os nutrientes afectivos (...) um espaço tempo privilegiado de potencialização do outro»* (p. 203). Estas relações vão deixando marcas positivas na forma como cada um se relaciona com os outros e consigo próprio.

## 1.2. Práticas pedagógicas e desenvolvimento de competências

«... a condição humana deveria ser o objecto essencial de todo o ensino (...) de modo a que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, da sua identidade complexa e da sua identidade comum a todos os seres humanos» (Morin, 1999, p. 15).

Ao longo dos anos, e através dos estudos sobre o insucesso escolar ou sobre as elevadas taxas de abandono da escolaridade obrigatória, tem vindo a constatar-se a necessidade de reestruturar o Currículo Nacional. De acordo com Abrantes, Figueiredo e Simão (2002), as escolas centravam as suas preocupações no cumprimento do currículo das diversas disciplinas, sem se aperceberem que se afastavam dos princípios orientadores do próprio Sistema Educativo ou, dito de outro modo, a escola não estava a dar resposta às necessidades dos seus alunos, e centrava as suas práticas no cumprimento mais ou menos específico de programas que para muitos estudantes eram completamente desprovidos de sentido.

Com vista a articular melhor os saberes, quer entre os diversos ciclos de ensino, quer entre as diversas disciplinas que os compunham, foi lançado um amplo

debate nacional, ao qual muitas escolas aderiram, o Projecto de Reflexão Participada do Currículo que teve o seu início em 1996 e que culminou com a reorganização curricular prevista no Decreto-Lei 6/2001.

Surge então uma nova versão do Currículo Nacional do Ensino Básico, que se pretende que seja congregadora de saberes e competências, devendo estas atravessar vertical e horizontalmente o ensino. As mesmas visam garantir o desenvolvimento das verdadeiras aptidões de cada indivíduo e harmonizá-las com os valores da sociedade onde se integra. O documento estabelece um conjunto de dez competências gerais que deverão ser atingidas pelo aluno no final da escolaridade obrigatória. Estas competências são depois operacionalizadas de forma transversal, ou seja, deverão ser desenvolvidas actividades que possibilitem o aluno adquirir estas competências em todas as áreas disciplinares e não disciplinares, ao longo dos nove anos de ensino. É para elas que toda a acção pedagógica deve convergir, no sentido de promover actividades que capacitem os nossos alunos a atingi-las (Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2001).

O professor tem o papel fundamental de identificar e interpretar as necessidades educativas de cada aluno, de modo a tentar encontrar respostas para os seus problemas. Tem igualmente a responsabilidade de gerir os processos que mais se adequem à resolução da diversidade das necessidades existentes na turma.

No âmbito deste novo diploma legislativo, destacam-se as competências gerais 7, 8 e 9<sup>1</sup>, visto que apontam para um desenvolvimento pessoal e social de cada aluno, ou seja, para o desenvolvimento das inteligências intra e inter-pessoais (Gardner, 1993).

De acrescentar ainda que, no âmbito da Reorganização Curricular, a criação das áreas curriculares não disciplinares: Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica estão imbuídas desta filosofia de Educação para a Cidadania que contempla, entre outras valências, a Educação para a Saúde. Se entendermos a Saúde de um indivíduo como um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença (O.M.S), percebe-se que a acção do professor pode ser vasta e determinante para o sucesso educativo do aluno.

---

<sup>1</sup> (7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.

(8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.

(9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.

A concepção da área de Formação Cívica no âmbito da reorganização curricular, pressupõe também que esta se constitua como um espaço de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos (Abrantes, Figueiredo & Simão, 2002), pelo que tem lógica considerar-se que o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de competências pessoais e sociais faz todo o sentido na perspectiva actual de Escola Inclusiva.

Articulando com o que foi referido nos capítulos anteriores, é importante recordar que *«a privação social severa nos primeiros anos de vida – a institucionalização prolongada da criança desde a primeira infância, tem dado provas de uma associação relativamente específica com síndromes que envolvem uma perturbação de vinculação.»* (Alzina, 2000, p. 87) o que, ainda segundo o mesmo autor, pode conduzir às reprovações escolares e problemas com os pares, ou ainda a que, segundo Fuster, Garcia e Musitu (1988) as crianças que foram vítimas de maus-tratos apresentem problemas em diversas áreas de desenvolvimento emocional, nomeadamente: baixa auto-estima, atitudes agressivas, desconfiança, revelem dificuldades de integração no grupo de colegas e problemas ao nível da construção da sua identidade.

É neste âmbito que radica o grande desafio dos profissionais docentes que trabalham com estas crianças. Como superar os constrangimentos trazidos do seu contexto histórico; de que modo pode a relação educativa capacitá-los a serem cidadãos seguros de si e intervenientes conscientes da sociedade em que estão integrados, ou, dito de outro modo, de que maneira pode efectivamente o professor ajudar estas crianças a atingirem as competências essenciais previstas no Currículo Nacional; elas que foram feridas no âmago da sua identidade, base estruturante de toda a aprendizagem humana (Alzina, 2000; Stretch, 1999).

Esta preocupação pelo desenvolvimento das competências transversais ao currículo remete-nos para uma nova dimensão/desafio na Educação. Se os quatro pilares que sustentam o paradigma da Educação Moderna são o aprender *a ser*, *aprender a conhecer*, *aprender a fazer* e *aprender a viver com os outros* então, *«uma educação viável só pode ser uma educação integral do ser humano»* (Nicolescu, 1997, p. 4), ou seja, uma visão transdisciplinar que relacione estes quatro pilares e que deve servir de base a uma Educação global.

É neste sentido que Edgar Morin (1999) lança também como tónica do desafio para a educação do século XXI a ideia de que é preciso «*ensinar a condição humana*» (p. 13) que se operacionaliza no «*aprender a viver que significa preparar os espíritos para enfrentarem as incertezas da existência humana*» (p. 14) e na «*aprendizagem da cidadania (...) a possibilidade de desenvolver em cada um a cidadania europeia e a cidadania terrestre*» (p. 15).

Como refere Lerbet (1999), o aluno não funciona de maneira estritamente racionalista, pois para resolver um problema, ele interliga os diversos saberes aprendidos e coloca-os em acção. E isso inclui a operacionalização de competências pessoais e sociais e não apenas de saberes científicos.

De assinalar também que o Conselho Nacional da Educação apresentava, através dos estudos de Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004) um conjunto de cinco saberes básicos para os cidadão do século XXI, a saber: aprender a aprender; comunicar adequadamente, cidadania activa, espírito crítico e resolução de situações problemáticas e de conflito. Estes saberes básicos, que os autores do estudo apresentam como “*competências fundacionais*” (p. 17) são competências que transformam “*saberes disciplinares em recursos para resolver problemas, realizar projectos, tomar decisões*” (p. 23).

A reforçar esta concepção, o Fórum Educação para a Cidadania (2008) aponta caminhos urgentes no sentido de se construir um campo de conhecimentos, atitudes e comportamentos que promovam nos alunos competências de cidadania global. Este estudo, solicitado pelo Ministério da Educação, especifica que estas deverão fazer parte do currículo, na sua componente transversal, em articulação expressa com as novas Áreas Curriculares Não Disciplinares. As conclusões apontam também para a necessidade da operacionalização dos quatro pilares da aprendizagem apontados pela UNESCO: *aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer*, de entre os quais se destaca o objectivo de «*desenvolver valores, atitudes e comportamentos que aumentam a auto-estima dos indivíduos e dos grupos, capacitando-os para serem mais responsáveis e conscientes das implicações dos seus actos*» (p. 72). Este estudo, que visou definir objectivos estratégicos e recomendações para um Plano de Acção e Educação para a Cidadania, assenta o desenvolvimento das competências transversais em três eixos, que sustentam o que tem vindo a ser referido: a postura cívica individual (onde está incluída a construção da auto-estima e a

responsabilização e valorização positivas), o relacionamento interpessoal (com ênfase nos processos comunicacionais e na gestão harmoniosa dos conflitos) e o relacionamento social e intercultural (onde se inclui a educação para a paz).

Tendo como referencial este ideário, afigura-se como extremamente pertinente considerar que as competências gerais previstas no Currículo Nacional estão todas elas imbuídas desta filosofia e de um espectro transdisciplinar. Elas não se consubstanciam nesta ou naquela disciplina específica, mas antes surgem como finalidade comum a todas as disciplinas, com especial enfoque nas Áreas Curriculares Não Disciplinadas: Área de Projecto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado. Estas áreas desempenham no currículo um papel fundamental, na medida em que colocam os alunos nesta atitude activa de correlação de saberes, aglutinando não só os conhecimentos adquiridos nas disciplinas das ciências exactas, como também os que provêm das Ciências Sociais e Humanas, e ainda de todas as formas de arte e cultura, colocando-os no contexto real, que é a vida.

Se é dado assente que o desenvolvimento de certas competências se torna essencial para o crescimento integral do indivíduo, então que práticas pedagógicas serão propiciadoras deste desenvolvimento de competências promotoras do bem-estar individual?

Assinale-se que Fernandes (1990) reforçava a ideia de que as práticas pedagógicas deviam favorecer e reforçar a auto-organização, a estruturação do Eu, em relação não só à sua própria personalidade, como ao meio ambiente e à cultura da sociedade em que este está inserido.

No que respeita à organização curricular, refira-se que, no 1º Ciclo, existem diversas práticas que têm subjacente uma visão transdisciplinar do saber e que buscam o equilíbrio entre o saber ser e o saber estar com os outros. Servem como exemplos os Diários de Turma, as planificações conjuntas com os alunos, os Conselhos de Turma, os projectos que surgem a partir das experiências pessoais dos alunos, os registos efectuados por estes, os Planos Individuais de Trabalho, os espaços de partilha e debate de problemas, entre outras. As responsabilidades de gestão de tempo e do espaço são partilhadas democraticamente, existindo em muitas salas a prática de distribuição de tarefas que depois são avaliadas por todos (Folque, 1999; Niza, 2005).

Estas práticas, apoiadas na visão de Vygotsky sobre o favorecimento daquilo que se chama Zona de Desenvolvimento Próximo, cria espaços de comunicação que

visam dar sentido aos conteúdos escolares. O trabalho realiza-se em cooperação entre professor-alunos e alunos-alunos e em estreita relação com a cultura em que estão inseridos, de modo a que os conhecimentos prévios dos alunos possam ser tidos em conta (Folque, 1999; Niza, 2005; Vygotsky, 1984).

### 1.3. Competências pessoais e sociais: competências de vida?

Quando se fala de competências pessoais e sociais, isto refere-se exactamente o quê? Será esta a pergunta a que se tentará responder em seguida, de modo a clarificar o constructo. Assim, em primeiro lugar, urge definir o termo competência. Segundo MacFall (1982, citado por Canha & Neves, 2008), o termo define a «*adequabilidade e qualidade da execução global de uma tarefa particular*» (p. 15). Os adjectivos pessoais e sociais relacionam-se então com a capacidade de nos conhecermos a nós mesmos e aos outros, de modo a lidarmos connosco próprios e com os outros de forma positiva e satisfatória.

Segundo Epps (1996) referido por Matos, Simões e Carvalhosa (2000) a competência social refere-se a duas tipologias comportamentais: por um lado, a empatia, a assertividade, a gestão da ansiedade e da ira e competências de conversação que estão interligadas ao comportamento interpessoal e, por outro, a comunicação e a resolução de conflitos, para a manutenção de relações íntimas.

Para Matos e colaboradores (2000) a competência social «*traduz-se numa avaliação de um comportamento social enquanto comportamento adequado*» (p. 162).

Caballo (1987, citado por Matos *et al*, 2000), explicita que a competência social se operacionaliza num determinado contexto interpessoal e que é observável por um conjunto de comportamentos que expressam sentimentos, atitudes, desejos, opiniões e de modo a que os mesmos resolvam os problemas imediatos e que previnam os futuros.

Canha e Neves (2008) defendem que o treino em competências pessoais e sociais pode prevenir problemas emocionais, desenvolver capacidades de relacionamento interpessoal com os colegas, saber como resolver situações problemáticas e promover a saúde e a qualidade de vida.

Por outro lado, as carências nas competências sociais podem provocar dificuldades acrescidas em situações de interação social, como na construção de novas amizades, no lidar com provocações ou pedir ajuda. Estas lacunas podem advir de um repertório comportamental deficiente, cuja origem poderá estar radicada em diversos problemas da própria história pessoal de aprendizagem social (Matos, Simões & Carvalhosa, 2000).

### 1.3.1. Razão e emoção: inteligência ou inteligências?

Numa perspectiva cartesiana, as noções de razão e emoção apareciam com um sentido dicotómico, ou seja, como dois conceitos perfeitamente distintos e com conotações científicas também distintas. Deste modo, como refere Oliveira (1991) *«Costuma distinguir-se entre funções cognitivas e funções afectivas e/ou emotivas, estas últimas frequentemente identificadas com a motivação, que é o “motor” do comportamento, e também com aspectos conativos ou volitivos do sujeito»* (p. 85).

Derivando da palavra latina *«movere»*, emoção significa predisposição para a acção e, curiosamente, partilha a mesma raiz latina da palavra motivação.

Desde a Antiguidade Clássica que o tema da divisão da alma ocupa um espaço central nas preocupações dos filósofos. Assim, enquanto a razão se encontrava associada ao conhecimento e aos actos cognitivos (que dependiam, segundo Aristóteles, dos sentidos), a emoção surge associada à paixão: *«Aristóteles terá concebido (...) a emoção como uma energia transformadora, simultânea ao prazer ou dor, em conexão directa com a acção»* (Branco, 2004, p.43), o que segundo os filósofos estoicistas devia ser aniquilado por representar os vícios da alma. A cognição e a emoção eram aspectos distintos da alma para os gregos. Platão acreditava que as paixões, os desejos e os medos impossibilitavam o raciocínio.

Já durante a Idade Média, a noção de emoção fundiu-se com as noções de paixão, desejo e apetite, o que passava necessariamente a fazer parte da concepção de pecado (Branco, 2004; Damásio, 2000).

Ao longo dos tempos foi-se procurando explicações sobre a origem das emoções e sobre a forma como estas influenciam a razão e os actos dos homens. Espinosa (1632-1677) foi, segundo Damásio (2000) *«extremamente relevante para*

*qualquer discussão sobre a emoção e sentimentos humanos. Espinosa considerava as pulsões (drives) e motivações, emoções e sentimentos - o conjunto que Espinosa designava de afectos – como aspecto central da humanidade» (p. 22).*

Por outro lado, o pensamento de Descartes (filósofo do século XVII) veio ainda acentuar mais esta separação entre o corpo e o intelecto ao associar o acto de pensar à verdadeira existência, estando este completamente separado do corpo, sendo o último apenas algo mecânico (Damásio, 2000).

Já em pleno século XIX, Darwin retomou o estudo das emoções através da sistematização das expressões e gestos que as caracterizam. No entanto, talvez apenas com Willam James, pai da Psicologia Americana que num artigo (1890) sobre o que é a emoção, sugere que as emoções são sempre acompanhadas de reacções físicas; estava assim criado o elo necessário para o estudo das emoções como algo ligado ao corpo (Silva, 2006).

O reconhecimento da Psicologia como ciência levou-a a relegar para segundo plano o papel das emoções por não serem directamente observáveis.

Não esqueçamos, contudo, e segundo Oliveira (1991), tanto Freud como Piaget também se ocuparam da relação entre inteligência (razão) e afeição/motivação (emoção).

Muito embora este interesse, é de referir que, até aos anos sessenta do século passado, os estudiosos ofereceram uma grande resistência ao estudo das emoções, na medida em que o positivismo lógico considerava que as emoções não podiam ser objecto do conhecimento científico por não serem variáveis controláveis e replicáveis (Alzina, 2000). Ainda segundo este autor, apenas a viragem da concepção de estímulo-resposta do acto humano, para se conceber a intermediação do organismo entre o estímulo e a resposta, pôde abrir portas a uma série de constructos teóricos não directamente observáveis.

O interesse pelas emoções começou então a surgir sobretudo a partir das emoções negativas, tal como o estudo da ira ou da angústia. O interesse pelas emoções positivas só veio a despertar mais tarde com o advento da década de noventa, nomeadamente com os trabalhos de Lazarus (1991), Lewis e Haviland (1993), Strongman (1991; 1992), Goleman (1995) e Kcskikszentmihalyi (1997) (Alzina, 2000).

Por outro lado, as descobertas científicas relacionadas com o funcionamento do cérebro levaram a que se concluisse que as emoções também se radicavam em determinadas zonas do cérebro: «*A minha investigação de doentes neurológicos em que a experiência dos sentimentos se encontrava diminuída por lesões cerebrais, levou-me a pensar que os sentimentos não são tão intangíveis como se tem suposto*» (Damásio, 2000, p.16).

Regressando à obra de Alzina (2000), julgou-se pertinente reproduzir o que, na sua concepção, é o experimentar da emoção:

« *evento* → *valoración* → *câmbios fisiológicos* → *predisposición a la acción* » (Alzina, 2000, p. 61).

Com este esquema, o autor pretende clarificar o processo que conduz à experimentação da emoção. Tudo se inicia com um acontecimento percebido pelo sujeito, ao qual atribui uma determinada conotação. Esta determina as alterações fisiológicas (algumas visíveis como o corar) e que predispõem a pessoa a agir de uma determinada forma, ou seja, ao exprimir da sua emoção.

De assinalar que foram os trabalhos de Gardner (1995) sobre a inteligência intra-pessoal e inter-pessoal que abriram caminho para o estudo das emoções e deram também origem ao *bestseller* de Daniel Goleman “Inteligência Emocional”.

Também Gardner e a sua Teoria das Inteligências Múltiplas vieram revolucionar o conceito tradicional de inteligência, nomeadamente na medida em que extrapola este conceito para além das meras capacidades académicas mensuráveis através de testes e ao deixar de considerar a ideia de que a inteligência era uma e indivisível, mas sim que é composta por inteligências múltiplas e independentes com a capacidade de resolver problemas e criar produtos que são úteis e válidos na sua cultura (Fonseca, 1999).

Efectivamente, as descobertas científicas relacionadas com o funcionamento do cérebro, assim como o facto de se sentir inconformado com a teoria de uma inteligência única, levaram a que Howard Gardner, psicólogo e professor da Universidade de Harvard conduzisse um estudo com alunos de fracos rendimentos escolares na escola Eliot-Pearson. O referido estudo, que o surpreendeu ao acompanhar estes alunos no seu desempenho profissional, serviu ainda de evidência e argumento para a multiplicidade das inteligências que funcionam no cérebro humano (Gardner, 1995).

A Teoria das Inteligências Múltiplas assenta no facto de o autor defender que as mesmas são competências intelectuais relativamente independentes, com zonas neurológicas específicas e com origens e limites genéticos próprios. No entanto, Gardner considera também que o seu funcionamento não é isolado, pois a maioria das profissões ou actos humanos exige uma combinação de inteligências: *«las inteligências trabajan juntas para resolver problemas, y para alcanzar diversos fines culturales: vocaciones, aficiones y similares»* (Gardner, 1995, p. 27).

Inicialmente, são sete as inteligências propostas por Gardner, às quais, em estudos posteriores, Campbell associou uma oitava: a inteligência naturalista. De modo simplificado, aqui descrevem-se sumariamente as diversas inteligências propostas nesta teoria:

- Inteligência linguística – Centra-se no uso adequado das diferentes funções da linguagem. Consiste na habilidade de usar a fala ou a escrita para convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias. Nas crianças surge quando as mesmas são capazes de contar histórias originais ou para relatar com precisão experiências pessoais (Gardner, 1995).

- Inteligência lógico-matemática – Conjuntamente com a primeira, são os dois tipos de inteligência que a escola mais privilegia. Caracteriza-se pela capacidade de analisar problemas, operações matemáticas e aspectos científicos, salientando-se aspectos como a ordem, os padrões ou a sistematização. Os alunos com especial aptidão nesta inteligência destacam-se pela facilidade nos cálculos matemáticos e nas aplicações práticas dos seus raciocínios (Gardner, 1995).

- Inteligência espacial – Capacidade de absorver e representar de forma mental as características visuais do mundo físico. As crianças com especial habilidade para montar puzzles e detectar detalhes possuem esta inteligência mais desenvolvida (Gardner, 1995).

- Inteligência musical – Relaciona-se com a capacidade de discriminar sons, sensibilidade para distinguir ritmos e timbres e habilidade para produzir e/ou reproduzir música. A criança que, desde cedo, distingue os diferentes sons do meio ambiente e que canta ou trauteia para si própria revela especial desenvolvimento desta inteligência (Gardner, 1995).

- Inteligência cinestésica – É a capacidade que permite usar o corpo para resolver problemas ou criar produtos através do domínio da motricidade. Na criança, esta

inteligência demonstra-se a partir das suas habilidades de coordenação atlética ou motricidade fina ligada às artes plásticas (Gardner, 1995).

- Inteligência interpessoal – Caracteriza-se pela capacidade de entender as intenções, motivações e desejos dos outros: «*es la capacidad para entender a las otras personas: lo que los motiva, cómo trabajan, como trabajar con ellos de forma cooperativa*» (Gardner, 1995, p. 26). As crianças que revelam uma forma especial de se relacionarem com outras crianças ou até mesmo para as liderarem possuem um forte desenvolvimento desta inteligência.

- Inteligência intrapessoal – Expressa-se pela forma como sabemos lidar com os nossos próprios sentimentos, sonhos, projectos ou ambições e a forma como os usamos na construção do nosso auto-conceito e auto-estima. Não é uma inteligência directamente observável, mas tem reflexos na forma como as restantes se operacionalizam. Gardner (2005) define-a deste modo: «*el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre estas emociones y finalmente ponerlas un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta. Una persona con una buena inteligencia intrapessoal posee un modelo viable y eficaz de sí mismo*» (p. 42).

Para o presente estudo interessa salientar as implicações desta teoria no desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos alunos. Ao descentrar a tónica do currículo das inteligências lógico-matemáticas e linguísticas, abre-se campo para um ambiente educacional mais amplo e diversificado e também mais atento às necessidades individuais de cada criança. Perspectivando uma visão ecologista da educação, Gardner considerava que se devia encorajar os alunos a resolver problemas e a realizar tarefas relacionadas com a vida da comunidade a que pertencem, de modo a potenciar as capacidades individuais de cada um. Para isso, na perspectiva deste autor, o objectivo da escola deveria ser o desenvolvimento de todas as inteligências e ajudar cada aluno a descobrir qual ou quais as inteligências que necessita aperfeiçoar de modo a atingir os seus fins ou seguir as suas vocações (Gardner, 1995). No entanto, mesmo na descrição das duas inteligências pessoais: inter e intra, Gardner não explora muito a vertente emocional, centrando-se mais nos factores cognitivos.

É precisamente neste aspecto que a visão de Goleman (1995) é profundamente inovadora, ao dar um enfoque especial ao papel que as emoções desempenham na

nossa vida. Nas suas próprias palavras: «(...) *temos duas mentes, uma que pensa e outra que sente. Estas duas maneiras fundamentalmente diferentes de saber interagem para construir a nossa vida mental. (...) a mente racional, é o modo de compreensão de que temos tipicamente consciência (...) Mas (...) existe um outro sistema de conhecimento: impulsivo e poderoso (...) – a mente emocional. (...) Estas duas mentes, a emocional e a racional, funcionam as mais das vezes em perfeita harmonia, combinando os seus dois modos diferentes de saber para guiar-nos através do mundo*» (p. 30-31).

### 1.3.2. As orientações da Educação Emocional

«Uma das funções principais da educação sistemática consiste em desenvolver nos indivíduos a sua autonomia, capacitando-os a pensar por si mesmo, a organizar-se e resolverem seus próprios problemas de forma inteligente, tomando decisões conscientes e responsáveis. Para isso é necessário que escola e professores repensem suas práticas com relação à importância de promover o ajustamento emocional de seus alunos, pois, ainda hoje, a velha roupagem de modelo escolar dá pouca ou nenhuma margem para o desenvolvimento de aspectos e valores da personalidade» (Silva, 2006, p. 65).

Morin (1999) afirma que a educação deve contemplar uma visão integral do Ser Humano, ou seja, deve olhá-lo como um ser biológico, psíquico, social, afectivo e racional. Esta visão do Ser Humano deve consciencializar os professores que as opções que tomam na organização e gestão da sua relação educativa com os alunos têm efeitos que não podem ser ignorados. A sala de aula é um espaço de experiências interpessoais, então, por que não aproveitá-la de forma consciente de modo a que a relação educativa se transforme também ela num instrumento de preparação para as relações.

Esta visão transdisciplinar do papel da educação começou a surgir na década de 90 do século passado, muito influenciada pelos estudos de Gardner e Goleman. Este último chega a afirmar que o analfabetismo emocional da camada mais jovem punha em risco até as gerações futuras. Daí que ele defenda que se deveria contrariar os efeitos das emoções negativas através do Sistema Educativo (Goleman, 1995).

Ao colocar as escolas no centro da resolução do problema, Goleman (1999) apresentou um programa denominado «*Ciência do Eu*» que visava a implementação de competências pessoais e sociais no currículo escolar. O autor defendia, no mesmo programa, que os professores deviam incluir, como estratégia nos debates que promovem com os seus alunos, os problemas do dia-a-dia da vida das crianças, de modo a que os tópicos de debate fossem questões reais, como por exemplo, a inveja, o facto de se ser posto de parte pelos colegas, entre diversas outras situações que tornam muitas vezes o recreio num campo de batalha (Goleman, 1999).

Ao se analisar os aspectos focados na «*Ciência do Eu*» encontram-se muitos pontos de encontro entre as competências que o autor pretende que façam parte do currículo e as competências pessoais e sociais subjacentes nas Competências Gerais do Currículo Nacional português.

Deste modo, o currículo da «*Ciência do Eu*» assenta em treze competências básicas: auto-consciência, tomar decisões pessoais, gerir sentimentos, lidar com o stresse, empatia, comunicação, abertura, introspecção, auto-aceitação, responsabilidade pessoal, assertividade, dinâmica de grupos e resolução de conflitos (Goleman, 1999). Para cada competência, o autor enumera ainda um conjunto de objectivos específicos que iriam operacionalizar a aprendizagem de cada competência. Como exemplo, pode referir-se: para a competência da auto-consciência, o objectivo de reconhecer os seus próprios sentimentos; para a competência da tomada de decisões pessoais, o objectivo de ser capaz de reconhecer as consequências das suas próprias acções; para a competência da empatia, o objectivo de compreender os sentimentos e preocupações dos outros e ver as coisas do seu ponto de vista; para a comunicação, o objectivo de saber ouvir e saber questionar; na competência da auto-aceitação, reconhecer os seus pontos fortes e fracos e, para a competência da dinâmica de grupo, o objectivo de desenvolver a cooperação (citando apenas alguns exemplos). Resumindo, este programa tinha como finalidade preparar os alunos para responderem de forma positiva às emoções, aos conflitos e aos problemas que lhes fossem surgindo, com vista a prepará-los para que soubessem responder aos desafios da vida, de modo a que eles se protegessem, no momento adequado, de situações de risco como o uso de drogas e outras substâncias, de relações sexuais desprotegidas, ou da adopção de comportamentos auto-destrutivos como os distúrbios alimentares (Goleman, 1999).

Também nesta linha de prevenção, e tendo como base o conceito de Literacia Emocional, Steiner e Perry (2000) propõem os dez mandamentos da Educação Emocional:

- « 1. Não farás jogos de poder:
    - pede o que queres até o conseguir.
  2. Não permitirás que os outros te manipulem:
    - não faças nada que não queiras fazer de livre vontade.
  3. Não mentirás nem por omissão:
    - excepto quando a tua segurança ou a segurança dos outros estiver em jogo, evita sempre mentir.
  4. Defenderás os teus sentimentos e as tuas vontades:
    - se não o fizeres ninguém o fará por ti.
  5. Respeitarás os sentimentos e os desejos dos outros:
    - isso não significa que tenhas que te submeter a eles.
  6. Procurarás o valor nas ideias dos outros:
    - há mais do que uma maneira de ver as coisas.
  7. Pedirás desculpa e farás reparações pelos teus erros:
    - não há nada que te faça crescer tão depressa.
  8. Perdoarás os erros do teu próximo:
    - faz aos outros aquilo que gostavas que te fizessem a ti.
  9. Não aceitarás falsas desculpas:
    - ainda valem menos do que não pedir desculpa.
  10. Cumprirás estes mandamentos de acordo com o teu melhor julgamento:
    - é que, apesar de tudo, eles não foram escritos na pedra.»
- (Steiner & Perry, 2000, p. 217)

Estes mandamentos têm como pressuposto permitir que cada um alcance um nível de literacia emocional que nos permita ser felizes, ou seja, a literacia emocional *«é um método directo e efectivo de restabelecer o contacto com os nossos sentimentos e, deste modo, estabelecer relações sólidas e afectuosas com as outras pessoas»* (Steiner & Perry, 2000, p. 43).

O conceito abrange três níveis: a capacidade de compreender as suas emoções, a capacidade de compreender as emoções dos outros e sentir empatia por eles e, por último, a capacidade de exprimir as suas emoções de forma produtiva. Com o desenvolvimento da literacia emocional, os autores acreditam que as pessoas irão melhorar as suas relações, trazendo estas uma melhor cooperação no trabalho e facilitando o sentimento de pertença a uma comunidade.

Alzina (2000) reforça também a importância da Educação Emocional como um processo que visa aumentar o bem-estar pessoal e social. Para o autor, o

desenvolvimento emocional, a par do cognitivo, é essencial para o seu crescimento integral:

*«Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral» (Alzina, 2000, p. 243).*

Defende ainda que a educação emocional permitirá uma prevenção do tipo primário, que ajudará a evitar situações de risco e auxiliará os indivíduos em situação de vulnerabilidade. Os objectivos que apresenta para um currículo em educação emocional são em tudo muito semelhantes aos traçados por Goleman, nomeadamente o de adquirir um melhor conhecimento das suas emoções, desenvolver a capacidade de auto-motivar-se, prevenir os efeitos das emoções negativas, entre outros.

Alzina (2000) propõe também que este programa seja posto em prática através de todas as áreas disciplinares e ainda ao longo da vida académica do aluno, o que implicaria uma metodologia de trabalho de grupo entre os vários professores implicados.

Uma das estratégias que aponta para o desenvolvimento desta Educação Emocional consiste em aproveitar os problemas dos alunos para posteriormente os discutir em assembleia plenária. Alerta ainda que temas transversais como a a educação sexual, a educação para a paz, a educação ambiental, a educação do consumidor, entre outros, podem e devem servir como mote para relacionar conteúdos de ordem emocional (Alzina, 2000).

Independentemente de se concordar ou não com os conteúdos propostos pela Educação Emocional, não há forma de discordar do facto de que, para se promover o desenvolvimento integral do aluno, o professor tem de trabalhar, para além das competências cognitivas, as suas competências pessoais e sociais e estas, por sua vez, poderão tornar-se num factor individual de protecção contra os riscos e problemáticas presentes na nossa sociedade actual.

### 1.3.3. Competências pessoais e sociais: definições e propostas

«A consciência pessoal e social é considerada (...) uma componente essencial. Isto é, o conhecimento de nós mesmos e dos outros é uma componente essencial da componente social. As pessoas que não têm consciência das necessidades e interesses dos outros, ou dos seus próprios interesses, necessidades ou comportamentos, é improvável que funcionem de forma competente. (...) Do mesmo modo, é importante estarmos conscientes do que queremos, sentimos, pensamos e fazemos, de forma a planearmos e ajustarmos as nossas acções» (Canha & Neves, 2008, p. 18).

Goleman (1995) defende que o desenvolvimento da inteligência emocional pode ser conseguido através do aperfeiçoamento de cinco competências pessoais e sociais básicas: a autoconsciência, a auto-regulação e a motivação pertencendo ao grupo da competência pessoal, ou seja, a forma como nos gerimos a nós próprios; e a empatia e as competências sociais pertencentes ao grupo da competência social que determina a forma como lidamos com as relações.

Resumidamente, estas competências traduzem-se no seguinte:

- Autoconsciência: consiste em conhecer, em possuir uma metacognição sobre os seus próprios sentimentos, ou seja, a inteligência emocional assenta na «*consciência dos nossos próprios sentimentos no instante em que eles ocorrem*» (Goleman, 1995, p. 66). Isto permite o distanciamento suficiente para se poder agir em conformidade e tomar as decisões mais adequadas nos desafios colocados pelo dia-a-dia. O desenvolvimento desta competência no Ser em formação é fundamental para que este tenha autoconfiança e consiga distinguir os seus pontos fortes dos menos bons.
- Auto-regulação: capacidade que leva o indivíduo a orientar as suas reacções emocionais para que sejam apropriadas. Isto não significa banir as emoções, mas antes adequá-las para que seja possível a manutenção do bem-estar psicológico: «*Controlar as emoções perturbadoras é a chave para o bem-estar emocional; os extremos – emoções que se manifestam demasiado intensamente ou durante demasiado tempo – minam a nossa estabilidade*» (Goleman, 1995, p. 76). Esta competência permite ao sujeito estar aberto a novas ideias, abordagens e informações.
- Auto-motivação: É a capacidade mestra para Goleman. É aquela que possibilita a mobilização de sentimentos de entusiasmo, zelo e confiança (Goleman, 1995) com vista à execução de objectivos a longo prazo. A tenacidade e a persistência são traços da inteligência emocional que podem ser postos em acção quando surgem

contratempos e que podem influenciar de forma bastante positiva a vida de qualquer pessoa. As emoções não aparecem apenas como algo a necessitar de ser controlado, aparecem antes como energia para a execução da tarefa que se pretende realizar. Na educação, esta capacidade revela-se de especial importância, pois os alunos que se *«sentem ansiosos, irritados ou deprimidos não aprendem; as pessoas que são apanhadas nestes estados não recebem a informação de uma maneira eficaz e não sabem lidar com ela»* (Goleman, 1995, p. 99).

- Empatia: Caracteriza-se por reconhecer as emoções nos outros. No entanto, para se poder desenvolver esta capacidade, o indivíduo tem que reconhecer as suas próprias emoções. Para Goleman (1995), para se intuir os sentimentos dos outros há que ter em atenção a comunicação não verbal, como por exemplo o tom de voz utilizado, a expressão facial, entre outros aspectos. Refere ainda que pessoas que revelam esta capacidade são mais ajustadas, populares e expansivas. No sentido contrário, salienta a ausência desta capacidade em grandes criminosos e psicopatas.

- Aptidão social: Consiste na capacidade do sujeito se relacionar em interacção com os outros. Para conseguir desenvolver esta competência tem de, em primeiro lugar, saber gerir as próprias emoções para depois estar aberto a perceber as necessidades daqueles com quem interage. Só depois é que estará apto a gerir as emoções dos outros, de modo a conseguir resolver as mais diversas situações sem ferir a susceptibilidade de ninguém. *«Estas aptidões sociais permitem-nos programar um encontro, mobilizar e inspirar outras pessoas, ter bons relacionamentos íntimos, persuadir e influenciar, pôr os outros à vontade»* (Goleman, 1995, p. 134).

A fertilidade do conceito de inteligência emocional reside no facto de que esta não é apenas determinada geneticamente e permite ao indivíduo evoluir ao longo da vida. Sempre que se consegue controlar melhor as emoções, aumenta-se a auto-motivação ou aperfeiçoa-se a destreza social. No fundo, o sujeito está a incrementar o seu nível de inteligência emocional (Alzina, 2000).

A pertinência destes conceitos para a educação prende-se com a preparação da relação pedagógica, permitindo aos profissionais de educação adequarem as suas práticas de modo a conduzirem ao desenvolvimento de competências sociais e emocionais nos seus alunos, no sentido de os auto-capacitarem para a construção de um projecto de si (Silva, 2006). Estes pressupostos teóricos desenvolveram-se de diversas formas e operacionalizaram-se em diversos modelos, inclusive no nosso país.

Assim, muitos são os autores que apontam a importância do desenvolvimento destas competências na prevenção de futuros problemas intra ou inter-pessoais (Abreu, 1992; Canha & Neves, 2008; Fonseca, 1999; Lopez, 2004; Matos, Simões & Carvalhosa, 2000).

Em Portugal, Abreu (1992) publicou um artigo onde resume os resultados da sua investigação sobre as estratégias para o desenvolvimento sócio-emocional no Ensino Primário. Através do seu estudo constata que os factores que mais deviam ser levados em conta eram: *«iniciativa e autonomia no que se refere à realização do trabalho escolar; auto-controlo e gestão de regras; controlo relacional e maturação sócio-afectiva e controlo interior sócio-emocional versus expressão da afectividade»* (p. 133). Posteriormente (2003), a autora em conjunto com Tojo e Tavares, acaba por publicar um caderno de actividades dedicado aos alunos que concluíram o 1º ciclo do Ensino Básico e onde propõe situações em que os alunos colocam em acção não apenas os saberes tradicionais, como estas competências de vida.

Também Fonseca (1999) através do seu modelo de Modificabilidade Cognitiva dos estudantes, reforça a ideia de que a escola deve ensinar a responsabilidade social, a resolução de conflitos, a resolução de problemas, a cidadania, incentivar ao alunos a tomarem decisões e a reflectirem sobre as suas consequências, promover a auto-confiança, entre outras habilidades pessoais e sociais.

Spence e Matos (2000) realçam a importância das relações interpessoais na saúde mental dos indivíduos. Explicam que as abordagens deviam ser de prevenção primária e universal e que, para tal, as escolas têm uma palavra a dizer. Exemplificam com o programa de Desenvolvimento Social de *Seattle* que decorreu em escolas inseridas em zonas de grande criminalidade e nas quais os resultados foram encorajadores.

Matos, Simões e Carvalhosa (2000) apresentaram um Programa de Promoção de Competências Sociais que abrange três áreas distintas: competências de comunicação interpessoal verbal e não verbal; competências cognitivas de identificação e solução de problemas, gestão de conflitos e tomadas de decisão; competências sociais (dar e pedir ajuda, expressar opiniões, sentimentos, acordo e desacordo, lidar com o fracasso e com a exclusão).

No mesmo âmbito, Lopez (2004) propõe a operacionalização das competências pessoais e sociais através de quatro áreas de acção distintas: personalidade, cognição, afectivos e conduta, como se pode observar no quadro que se segue.

Quadro 2- Operacionalização das competências pessoais e sociais

<b>Personalidade</b>	<b>Cognitivos</b>	<b>Afectivos</b>	<b>De conduta</b>
Auto-estima <small>(geral e escolar)</small>	Visão positiva do Ser Humano	Empatia	Habilidades sociais
Auto-eficácia <small>(geral e escolar)</small>	Juízo moral	Amizade	Habilidades interpessoais
Lugar de controle <small>(interno, geral e escolar)</small>	Valores <small>(diversidade, tolerância)</small>	Rede social	Conduta pró-social
	Planejamento de metas realistas	Relaxamento	Controle da agressividade
		Autocontrolo emocional	

(in López, 2004, p. 126)

Gaspar, Branco e Matos (2005), em dois estudos efectuados em populações jovens, confirmam que a promoção de competências pessoais e sociais, ao nível da comunicação interpessoal, comportamento assertivo, gestão emocional e resolução de conflitos, organizados em programas estruturados transformam-se em mais valias para os alunos, colaborando no seu ajustamento social e na utilização de estratégias de *coping*.

Em Portugal, e muito recentemente, Canha e Neves (2008) apresentaram um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais, o qual, apesar de estar adaptado às crianças e jovens com deficiência, poderá ser aplicado a qualquer população. Este Programa assenta no modelo proposto por Burton, Cagan e Clements (1995) e que as autoras apresentam do seguinte modo:

**Figura 1** – Modelo do programa de treino de Competências Pessoais e Sociais

(in Canha & Neves, 2008, p. 24)

O primeiro aspecto deste programa assenta na preocupação com a formação da consciência pessoal e social. A auto-consciência aborda «*as questões da identidade e do reconhecimento dos aspectos internos ligados ao corpo, mas também os aspectos relativos a formas de pensar o próprio e emoções prevalentes*» (Canha & Neves, 2008, p. 25). A consciência social ocupa-se de questões associadas ao modo como o indivíduo vê os outros e de que forma reconhece os seus papéis sociais.

A segunda parte deste programa relaciona-se com a forma como o sujeito se comporta em sociedade. Também se divide em duas aptidões chave: comportamento verbal e não verbal e assertividade. A primeira ocupa-se do que se diz e como se diz (linguagem corporal, postura, tom de voz...) e a segunda diz respeito ao modo como se evita situações difíceis e se alarga o leque de resposta, evitando a agressividade.

A última parte deste programa dá um enfoque especial ao planeamento e estratégia, ou seja, de que modo se podem resolver problemas e planificar o futuro de forma realista, estabelecendo relações interpessoais ajustadas e adequadas (Canha & Neves, 2008).

Em jeito de síntese, de destacar que diversos autores consideram que o desenvolvimento de competências pessoais e sociais permitirá ao indivíduo socializar-se de forma positiva, desenvolvendo-se de forma harmoniosa e equilibrada. Esta visão do Ser Humano deve consciencializar os professores que as opções que tomam na

organização e gestão da sua relação educativa com os alunos têm efeitos que não podem ser ignorados. A sala de aula é um espaço de experiências inter-pessoais, pois, como diz Branco (2004): «*A educação é relacional. Relaciona-se com o conhecimento, com o mundo em geral, e com os agentes educativos em particular*» (p. 67).

## 2. Resiliência e relação educativa

O termo resiliência foi importado da física e é vulgarmente usado na engenharia, designando a característica de alguns materiais em recuperar a sua forma original, após terem sido sujeitos a algum tipo de força exterior (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2003). A transposição deste conceito para as Ciências Sociais e Humanas requereu algumas adaptações, até porque tem sido utilizado em diversos domínios científicos (Psicologia, Psiquiatria, Educação, Pediatria, entre outros). Assim, e ainda segundo o mesmo dicionário, a resiliência é a «*capacidade de se recobrar facilmente ou se adaptar à má sorte ou às mudanças*» (p. 3156).

Para Rutter (1995) e Wriqth e Masten (2006) a resiliência é um processo que se desenvolve através das ligações que cada indivíduo estabelece com o meio, sendo este encarado como um conjunto de sistemas com diversas conexões entre si.

Winfield (1994) defende que a resiliência resulta da combinação entre as características individuais de cada um e as interações que este é capaz de construir com o meio.

Poilpot (2004) reforça esta ideia ao lembrar que falar de resiliência na criança é sempre falar das interações que esta estabelece com o seu meio: familiar, escolar ou outro.

Sendo a relação educativa um importante meio para o desenvolvimento da criança, de que modo poderá ela promover a resiliência? Será que a relação educativa pode constituir-se como um factor protector e promover o desenvolvimento da resiliência nos alunos?

### 2.1. Perspectivas sobre o estudo da resiliência

Os estudos sobre o conceito de resiliência surgiram na sequência da observação de indivíduos que, confrontados com graves adversidades, conseguiram superar com sucesso os seus traumas e privações e preencherem as suas vidas com bem-estar físico, emocional e social. As primeiras investigações surgiram com Werner (1989) que realizou um estudo longitudinal com crianças do Kauai por um período de 32 anos,

com o intuito de identificar quais os factores que permitiam uma adaptação positiva à sociedade e quais os que conduziam a condutas de risco (Werner & Smith, 1992).

Outras pesquisas concluíram que crianças filhas de pais alcoólicos, com perturbações mentais, que sofreram sevícias sexuais ou graves traumas psicológicos, como as experiências de guerra ou morte de um dos progenitores podiam não desenvolver problemas do foro psicológico ou desvios de ordem sócio-comportamental (Rutter, 1995).

Deste modo, desde a década de oitenta que o conceito resiliência passou a ser frequentemente usado entre os estudiosos das diversas Ciências Humanas e Sociais, pelo que vários foram os autores que se ocuparam do seu estudo.

Rutter (1995) caracterizava a resiliência como a capacidade que o indivíduo tem de ter uma vida sã, crescendo num meio insano, através das relações que se estabelecem ao longo do tempo com o meio social e familiar.

Grotberg (1995) defendia que a resiliência permitia qualquer ser humano fazer frente às adversidades da vida, superá-las e por elas ser transformado de forma positiva.

Luthar, Chicchetti e Becker (2000) ressaltam a importância de se considerar a resiliência não como um produto, mas antes como um processo dinâmico que permite uma adaptação positiva face à vida, mesmo quando surgem grandes adversidades.

Melillo e Ojeda (2000) caracterizam a resiliência como a capacidade humana de resistir às adversidades, sobrepondo-se às mesmas e por elas sendo fortalecido e transformado.

Tavares (2001) realça que a resiliência é a capacidade que as pessoas, individualmente ou em grupo, têm de resistirem a situações adversas, acomodando-se e reequilibrando-se constantemente.

Ralha-Simões (2001) associa a resiliência a uma dimensão diacrónica que envolve a estruturação da personalidade.

Para Cyrulnik (2003a), a resiliência é algo que se manifesta de forma diferenciada no tempo, de acordo com um processo dinâmico de construção do nosso eu com o meio que nos cerca e com o qual interagimos. Esta ocorre quando existe um processo de recuperação de um trauma, sendo este entendido como um acontecimento capaz de provocar transtorno ao normal desenvolvimento de um indivíduo.

Wyman (2003) citado por Wright e Masten (2006) define a resiliência como algo que reflecte um elevado número de processos em que a criança interage, por um lado, com eventos de vida extremamente negativos e, por outro, com tarefas que lhe permitem um desenvolvimento normal.

Segundo Cole e Cole (2004), a resiliência é a capacidade que um indivíduo tem de superar os efeitos de uma experiência negativa ou de perseverar diante circunstâncias de vida stressantes, sem consequências psicológicas negativas e de, ao mesmo tempo, se transformar positivamente com elas.

Para Kaplan (2006) a resiliência manifesta-se na capacidade de cada indivíduo se adaptar adequadamente, mesmo face a diversas circunstâncias adversas.

Segundo Dias (2007), a resiliência *«é de natureza dinâmica e pode variar através dos tempos e das circunstâncias da vida. Ela torna-se o resultado de um equilíbrio entre os factores de risco, os factores protectores e a própria personalidade do indivíduo»* (p. 65).

Para todos estes autores, o conceito de *Resiliência* surge associado à capacidade de adaptação e integração no tecido social de um indivíduo, apesar de este ter sofrido a influência de stressores de ordem vária. No entanto, diversos estudiosos criticam esta visão um pouco reducionista da resiliência, pois viver na rua, pedir esmola, aderir a um *gang*, pode significar para a criança uma estratégia de sobrevivência, logo de resiliência (Ungar, 2007).

Pelo exposto, e segundo uma breve revisão diacrónica dos estudos sobre a resiliência realizada por Wright e Masten (2006), pode encontrar-se três momentos no estudo deste conceito: num primeiro momento a investigação centrou-se no indivíduo, procurando encontrar quais as características pessoais que lhe permitiam adaptar-se bem, independentemente das ameaças ou riscos por que havia passado. A investigação passava por identificar quais os riscos, as adversidades e os eventos de vida negativos que elevariam a probabilidade de uma posterior desadaptação. Constatou-se então que as crianças verdadeiramente em risco são aquelas que são expostas a uma multiplicidade de perigos, muitas vezes durante longos períodos da sua vida Wright e Masten (1998, citado por Wright & Masten, 2006).

Numa segunda perspectiva sobre o estudo da resiliência encontram-se as investigações que centram a sua preocupação em compreender a forma como as

interacções do indivíduo com o meio podem determinar a desadaptação ou a adaptação positiva no complexo processo de desenvolvimento (Cicchetti, 2003).

Desta forma, nesta fase do estudo da resiliência, esta aparece contextualizada, na medida em que surge o papel dos relacionamentos e dos sistemas sociais para além da família. Esta visão ecológica do desenvolvimento humano e que marca uma viragem nos estudos sobre a resiliência, não deixa, no entanto, de se ocupar também com as interpretações que a criança atribui às suas experiências. Estes estudos de preocupação mais intimista, nomeadamente com os processos mentais de cada criança, não deixam de ter profundas limitações, nomeadamente quando se ocupam daqueles cujo desenvolvimento da linguagem não permite ao investigador conhecer melhor os seus processos internos (Wright & Masten, 2006).

Ainda segundo o artigo publicado por Wright e Masten (2006), a terceira fase sobre o estudo da resiliência encontra-se agora em plena expansão e ocupa-se da criação de programas que orientem esforços com o sentido intencional de promover o desenvolvimento da resiliência. Estes programas assentam no desenvolvimento de competências e têm como objectivo alterar o curso de vida de uma criança que possa estar em risco, de modo a impedir ou alterar comportamentos desadequados. As autoras referem como exemplo o «*Seattle Social Development Project*» que, desenvolvido durante os primeiros anos de escolaridade, produziu, anos depois, efeitos notáveis na Escola Secundária, reduzindo os comportamentos anti-sociais e traduzindo-se numa acentuada melhoria dos resultados escolares de crianças consideradas em risco.

## 2.2. Resiliência enquanto processo

Como foi referido anteriormente, com a evolução dos estudos sobre a temática da resiliência, considerou-se que, mais do que centrar as investigações nos resultados, interessava perceber a forma como o indivíduo superava os seus traumas e adversidades. Isto porque a resiliência deixou de ser vista como uma característica de indivíduos invulneráveis, para ser encarada como o resultado de um processo de adaptação positiva ao meio.

Tal como referem Wright e Masten (2006) «*an ecological, transactional systems approach to understanding resilience marks a dramatic shift from the traditional focus on the individual to a broader encompassing family and community relational networks. Developmental outcome is determined by complex patterns of interaction and transaction*» (p. 26).

Nesta linha de investigação situam-se os estudos de Luthar, Chicchetti e Becker (2000) que ressaltam a importância de se considerar a resiliência não como um produto, mas antes como um processo dinâmico que permite uma adaptação positiva face às adversidades da vida. Esta perspectiva da resiliência enquanto processo dinâmico de construção do eu em interacção com o ambiente que o cerca sofreu influência do Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979). As interacções que cada indivíduo estabelece com os diversos sistemas que o cercam são essenciais para o seu desenvolvimento, tanto podendo estas constituir-se como factores de risco como de protecção.

Poilpot (2004) ressalta ainda que a resiliência não é um dado imutável e não é adquirido de uma vez por todas. Ela é um processo de construção psíquica que se vai elaborando no decurso da sua existência e que nos convida a olhar o outro de forma positiva.

Por outro lado, ao se encarar a resiliência enquanto processo que decorre durante o desenvolvimento do indivíduo, há que ter em conta aquilo que Wright e Masten (2006) apelidam de «*critical turning points*» (p. 28), tais como a entrada na escola ou a transição para a adolescência. Esses denominados períodos críticos podem interferir, por si só, no normal processo de desenvolvimento do indivíduo, daí que também devem ser tomados em conta no processo de construção da resiliência. As mesmas autoras reforçam ainda a ideia de que, se determinados problemas persistirem, o processo de resiliência fica bastante comprometido. É o caso de sucessivos falhanços escolares, saúde mental seriamente comprometida, repetidos problemas de delinquência e um padrão muito elevado de comportamentos desviantes.

A resiliência é então um processo de adaptação a diversos contextos e às subsequentes interacções entre os sistemas nos quais se encontram a família, a escola, o bairro onde vive, a comunidade e a cultura onde está inserida (Robert & Masten, 2004, citado por Wright & Masten, 2006).

Para uma efectiva redução dos efeitos negativos resultantes, quer das agressões externas, quer dos factores de risco intrínsecos ao próprio indivíduo, todas as interacções sociais nas quais a criança está envolvida no seu meio podem constituir-se como contextos que favoreçam o desenvolvimento de processos individuais de protecção contra o risco.

Neste mesmo sentido, Cyrulnik (2003a) refere que a importância do estudo da resiliência se centra nos papéis desempenhados pelos suportes extrafamiliares, pois considera que «*em cada etapa do desenvolvimento, os processos de resiliência têm de ser renegociados*» (p. 86).

Neste âmbito, e pelo tempo que perduram, não se pode deixar de frisar a relação educativa como um eixo fundamental no desenvolvimento da criança de modo a assegurar que ela acredite em si própria, na capacidade de escolher o seu futuro e no modo como se relaciona com os outros.

### 2.3. Factores de risco e de vulnerabilidade/ Factores de protecção e de promoção da resiliência

«A vulnerabilidade reside na tendência para assumir que as circunstâncias negativas estão fora do controlo pessoal e de que nada pode ser feito para as melhorar. Inversamente, a protecção resulta na crença em que a acção pessoal é possível e efectiva» (Canavarro, 1999, p. 171).

Cole e Cole (2004) definem como factores de risco as características pessoais ou as circunstâncias ambientais que aumentam a probabilidade de existirem alterações no desenvolvimento das crianças.

Os factores de risco estão tradicionalmente associados a eventos traumatizantes que desviam o indivíduo do seu percurso natural de desenvolvimento (Cyrulnik, 2003b). A vulnerabilidade pode surgir então na sequência da presença de um ou mais factores ligados ao desenvolvimento da criança, como o baixo peso à nascença, lesões cerebrais, doenças genéticas; como também de factores sociais ligados à condição sócio-económica da família, desemprego, consumo de substâncias ilícitas, desestruturação familiar, entre outros (Cyrulnik, 2003b; Garmezy, 1991; Rutter, 1995).

Rutter (1995) destaca o facto de que os diversos factores de risco não possuem um simples valor aditivo, mas sim multiplicativo e enuncia quatro que, quando juntos, se constituem como fortes preditores de problemas de foro psiquiátrico na infância. São eles: problemas familiares como agressões, divórcios ou famílias monoparentais; problemas criminais ou de foro psiquiátrico dos progenitores; condição sócio-económica degradada e um ambiente escolar deficiente, com elevado número de alunos com problemas.

Numa síntese proposta por Wang, Haertal e Walberg (1994), as populações consideradas de alto risco são:

- Crianças oriundas de famílias com histórias de doenças mentais;
- Crianças filhas de pais divorciados;
- Crianças expostas a um elevado grau de stress materno;
- Crianças que consomem drogas;
- Crianças nascidas de gravidezes de risco;
- Crianças expostas a violência doméstica;
- Crianças órfãs;
- Crianças que vivam em estado de pobreza.

Masten e Wright (2006) chamam ainda a atenção para o facto de que as crianças, ao serem totalmente dependentes dos adultos que tomam conta delas, são um grupo etário altamente vulnerável às consequências inerentes à perda dos seus pais ou aos maus-tratos e ainda de que as que estão verdadeiramente em perigo são aquelas que vivem expostas a uma multiplicidade de riscos, por um longo período das suas vidas.

As autoras agrupam os factores de risco em quatro categorias: a) características da criança: prematuridade, doenças congénitas, deficiências mentais e físicas; b) características da família: monoparentalidade; alcoolismo dos pais ou dos adultos responsáveis pela sua educação; violência doméstica; pobreza; c) características da comunidade: vivência em bairros onde abunda a droga e a violência; d) características culturais da sociedade: não valorização da escola, pouca protecção social no âmbito da saúde e de combate à pobreza.

Faz sentido referir então que, se por um lado existem factores que podem colocar em causa o normal desenvolvimento da criança, por outro, existe um outro conjunto de factores que podem atenuar os efeitos da exposição aos factores que conduzem a situações de vulnerabilidade e de risco. Isso mesmo comprovaram os estudos de Werner e Smith (1992) no Kauai ao estabelecerem os efeitos positivos entre a capacidade de resiliência e a existência de uma relação próxima com pelo menos um dos pais, o sucesso académico, ser membro de uma religião e ainda possuírem um grupo de amigos próximos que forneçam suporte emocional.

Assim, e segundo a literatura revisitada, são também de duas naturezas básicas os factores que podem promover o processo de construção individual da resiliência: por um lado os traços da personalidade (contextos intrínsecos ao próprio indivíduo) e, por outro, o meio em que a criança se desenvolve (contextos extrínsecos) (Benard, 1991; Garmezy, 1991; Grotberg, 1995).

Masten e Wright (2006) dividem também os factores de protecção em quatro grandes categorias. Em primeiro lugar surgem as características da criança, como o bom comportamento social, boas capacidades cognitivas, domínio de estratégias de auto-controlo emocional, bom auto-conceito. Depois, as características da família como o envolvimento da mesma na sua educação; ambiente familiar estável, qualidades protectoras dos pais. Em seguida, as características da comunidade, como a qualidade da segurança do bairro onde habita, o nível de violência presente no mesmo, a existência de boas escolas, com professores empenhados no seu trabalho, programas de ocupação de tempos livres, acesso a serviços de saúde de qualidade. Por último, surgem as características culturais da sociedade em que está inserida, que impliquem a valorização da escola e do trabalho, políticas de protecção dos direitos da criança e ainda protecção de qualquer nível de opressão.

Ungar (2007) apresenta um conjunto de sete tensões que funcionariam como factores protectores e que podem intervir positivamente no desenvolvimento da criança e do jovem: acesso a recursos materiais (educação e saúde); relações interpessoais significativas com colegas ou adultos da comunidade em que vive; identidade (propósito de vida, aspirações pessoais); sentimento de poder de controlo (capacidade de efectuar mudanças na sua vida e na daqueles que o cercam); aderência cultural (adesão aos valores da comunidade onde está inserido); justiça (vivência de

experiências com significado social justo) e coesão (sentido de pertença a algo maior e bom).

Pooley (1999) *in* prefácio Strech (1999) aponta como factores que colaboram para o processo de construção da resiliência na infância: ser do sexo feminino, desfrutar de uma inteligência superior, gozar de segurança baseada em laços afectivos firmes, ter um temperamento dócil, adoptar uma atitude positiva com predisposição para a resolução de problemas, ter uma boa capacidade de comunicação, possuir capacidade em comunicar e um *locus* de controlo interno e externo, e ainda possuir sentido de humor, fé religiosa e capacidade de reflexão. Ao se olhar para estes factores, pode concluir-se que a relação educativa poderá ser um importante meio para o desenvolvimento da sua maioria através da promoção de estratégias que desenvolvam as competências pessoais e sociais das crianças.

Independentemente dos factores que são apontados como elementos essenciais na construção da resiliência, o que parece certo e é que estes factores possuem intrinsecamente certas funções como reduzir o impacto dos riscos, diminuir as reacções negativas em cadeia, estabelecer e manter a auto-estima e a auto-eficácia, permitindo ao indivíduo estabelecer relações de afecto e realizar tarefas com sucesso, assim como criam oportunidades de reverter os efeitos do stress (Pesce, Mercante & Nasello, 2004, citado por Coutinho, 2008).

Cole e Cole (2004) adaptaram de Cichetti e colaboradores (2000), o seguinte quadro resumo com os principais factores de risco/vulnerabilidade e, por oposição, de protecção/promoção da resiliência. Ambos (os factores de risco/vulnerabilidade e os de protecção/promoção da resiliência) encontram-se agrupados de acordo com a proximidade contextual com a criança. Assim, em primeiro lugar, encontram-se as características da criança, em segundo lugar, os factores provenientes do meio mais próximo em que está inserida – Microsistema; seguem-se os factores associados à comunidade onde vive – Exossistema e, por fim, os factores que possuem uma origem mais ampla, nomeadamente ligados ao país e cultura de origem – Macrossistema.

**Quadro 3** – Factores de vulnerabilidade/risco e Factores de protecção/promoção da resiliência

	<i>Factores de vulnerabilidade/risco</i>	<i>Factores de protecção/resiliência</i>
<b>Características da criança</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Temperamento difícil na fase de bebé</li> <li>Distúrbios fisiológicos</li> <li>Afecto desregulado</li> <li>Capacidade cognitiva limitada</li> <li>Apego inseguro</li> <li>Baixa auto-estima</li> <li>Relações deficientes com os pares</li> <li>Dificuldades na escola</li> <li>Psicopatologia</li> <li>Doença física</li> <li>Factores de stress transitórios</li> <li>Baixo desempenho nas tarefas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Temperamento fácil na fase de bebé</li> <li>Regulação fisiológica adaptativa</li> <li>Regulação afectiva adaptativa</li> <li>Alta inteligência</li> <li>Apego seguro</li> <li>Auto-estima elevada</li> <li>Relações positivas com os pares</li> <li>Adaptação positiva face à escola</li> <li>Saúde mental boa</li> <li>Orgulho diante da realização pessoal</li> <li>Relacionamento positivo com o actual professor</li> </ul>
<b>Microssistema</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Violência doméstica</li> <li>Dificuldades financeiras</li> <li>Desemprego crónico</li> <li>Condições crónicas de stress</li> <li>Ambiente familiar hostil</li> <li>Abuso intergeracional</li> <li>Psicopatologia dos pais</li> <li>Habilidades deficientes para criar os filhos</li> <li>Perda do emprego</li> <li>Divórcio</li> <li>Discussões diárias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relações conjugais boas</li> <li>Emprego consistente</li> <li>Relações familiares positivas</li> <li>Saúde mental dos pais boa</li> <li>Habilidades positivas para criar os filhos</li> <li>Obtenção de emprego</li> <li>Encontro de habitação adequada</li> <li>Acesso a cuidado infantil</li> </ul>
<b>Exossistema</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Violência na comunidade</li> <li>Crime na vizinhança</li> <li>Isolamento social</li> <li>Comunidade empobrecida</li> <li>Perda dos recursos comunitários</li> <li>Carência dos serviços comunitários</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rede de apoio social</li> <li>Bons recursos comunitários</li> <li>Igreja de apoio</li> <li>Aquisição de recursos comunitários</li> <li>Acesso a redes de apoio social</li> </ul>
<b>Macrossistema</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cultura violenta</li> <li>Costumes dos pais</li> <li>Racismo</li> <li>Aceitação social da violência</li> <li>Recessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apoio nacional para a educação</li> <li>Crenças nos direitos das crianças</li> <li>Compromisso nacional para reabilitar aqueles que abusam de substâncias</li> <li>Baixo índice de desemprego</li> <li>Funcionários eleitos comprometidos em melhorar a situação dos desfavorecidos</li> <li>Redução da disponibilidade das drogas ilegais</li> </ul>

(in Cole & Cole, 2004, p. 262)

Fazendo a ponte entre o que foi dito no capítulo anterior sobre o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, lembra-se que foram apontadas como características pessoais importantes para a construção de processos de resiliência a auto-estima, o optimismo, a confiança em si mesmo, o sentido de responsabilidade, entre outras. Estas são também algumas das competências pessoais que são evocadas no currículo português e que fazem todo o sentido serem alvo de estratégias concertadas com o intuito de melhorar estes aspectos.

Do contexto extrínseco, aponta-se como factor promotor de resiliência a vinculação segura com pelo menos um dos pais. No caso das crianças institucionalizadas, na esmagadora maioria das situações, não foi possível o estabelecimento de relações de vinculação segura com qualquer dos progenitores, pelo que se torna de primordial importância que surja uma pessoa adulta de referência dentro da sua esfera social. A esta caberá o importante papel de criar um clima de estabilidade emocional positivo que permita à criança desenvolver-se de uma forma orientada e regida por normas. Essa pessoa deverá também transformar-se num modelo que sirva de referência à construção de relações inter-pessoais satisfatórias.

Edith Grotberg (1995) desenvolveu, nesta linha de pensamento, um Projecto de Resiliência Internacional, no qual as crianças foram estudadas na sua inter-relação com o meio. Deste estudo, a autora apresenta três fontes de resiliência que sumariamente designa por: *I Have*, *I Am* e *I Can*, ou seja, Eu tenho, Eu sou e Eu Posso.

De forma sumária, a fonte *I Have* relaciona-se com as pessoas que cercam as crianças e nas quais ela confia, que a amam e que lhe fixam os limites, de modo a protegê-la dos perigos, assim como a ajudam sempre que elas tenham necessidade, sem por isso descurar o caminho da autonomia. A fonte *I Am* divide-se no Eu Sou e Eu Estou. Eu Sou, no que diz respeito à forma como cada um se vê a si próprio, pelo que é preciso que sinta que é uma pessoa feliz e por quem os outros podem sentir apreço, além de sentir respeito e confiança em si própria. Eu Estou no que se relaciona com a forma como vê o seu futuro - de forma promissora e no modo como exprime os seus sentimentos quando está triste, e disposto a responsabilizar-se pelos seus actos. A fonte *I Can* está ligada à maneira como se relaciona com os outros, sentindo que pode conversar com várias pessoas sobre as coisas que lhe metem medo ou que a

aborrecem, que pode descobrir formas para resolver os problemas que enfrenta, que pode encontrar pessoas para a ajudar quando precisa (Grotberg, 1995).

Este projecto demonstra ainda que os factores “Eu Posso” são capacidades sociais e habilidades interpessoais da criança e que esta pode melhorar estas aptidões interagindo com os outros e com aqueles que a ensinam. Para esta investigadora é possível ensinar a criança a comunicar os seus pensamentos e sentimentos aos outros. Torna-se desejável que a criança aprenda a ser persistente e a procurar ajuda adequada quando não consegue resolver os problemas sozinha, e ainda que saiba gerir os seus sentimentos e impulsos de forma a conseguir resolver situações de conflito de forma eficaz (Grotberg, 1995).

#### 2.4. Resiliência Educacional

«Teachers play a significant role in fostering resilience because through daily encounters they are able to address the child’s emotional, as well as academic needs. They provide children with positive experience that enhance their self-esteem and competence, thereby reinforcing their resilience» (Mather & Ofiesh, 2006, p. 248).

Ao longo das últimas décadas, diversos têm sido os autores que se ocupam do papel que a escola pode desempenhar na construção de um percurso de vida resiliente.

Rutter (1987) observou que crianças oriundas de um meio sociocultural mais desfavorecido conseguiam construir um projecto de vida e de futuro quando vivenciavam experiências na escola que promoviam a sua auto-estima e incrementavam a sua auto-eficácia.

Wang (1998) defende que a resiliência educacional é a capacidade que um aluno tem de obter sucesso académico e social na escola, apesar de sofrer adversidades pessoais ou resultantes do meio em que está inserido.

No entanto, há que referir que nem sempre a escola aparece como factor de protecção; existem também estudos onde a escola surge como um factor de risco, na medida em que é naquele espaço que a criança vivencia uma série de experiências negativas que podem influenciar negativamente o seu auto-conceito e a sua auto-estima (Mather & Ofiesh, 2006). Os mesmos autores referem ainda que o próprio professor pode agudizar este problema ao exprimir determinadas expectativas

negativas ou ao fornecer *feedback* pouco abonatório para a auto-estima da criança. Este comportamento pode ter um efeito circular entre os próprios colegas que constroem uma imagem do companheiro a partir das opiniões expressas pelo professor. E este facto é particularmente relevante no caso das crianças muito pequenas como as que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Mather e Offiesh (2006) reforçam então a noção de que o papel do professor deverá ser a promoção de objectivos passíveis de serem alcançados pelas crianças e ajudá-las a construir um conhecimento realista de si próprio, de modo a que conheçam os seus pontos fortes e fracos, assim como ensiná-los de que é possível tomarem o controlo das suas próprias vidas. Deste modo, os benefícios da educação serão produzidos a longo termo porque promoverão atitudes positivas do aluno face a si próprio e também face à sua capacidade de aprendizagem e prolongar-se-ão muito para além dos meros conteúdos que o professor ensina.

Elias, Parker e Rosenblatt (2006) apontam ainda para a importância do desenvolvimento de competências pessoais e sociais como elemento-chave para a promoção da resiliência. Estas permitem os alunos acumularem conhecimentos e capacidades que promovam uma adequada resposta aos desafios do meio ambiente. As competências referidas como mais importantes para os autores são a auto-estima, as aptidões sociais, as habilidades relacionais e a capacidade de resolução de problemas.

*The Consortium on the School-based Promotion of Social Competence* (2000) faz uma breve resenha do que foi a aplicação de programas de intervenção nas escolas com o objectivo de promover competências sociais nas crianças e jovens, pois diversos estudos apontam que a capacidade de se relacionar consigo próprio e com os outros se torna um factor importante no desenvolvimento da resiliência. Pelos dados recolhidos (apesar de os autores afirmarem que faltam dados longitudinais que abranjam os efeitos destes programas no final da adolescência e no princípio da vida adulta), dos setenta e nove projectos abrangidos pelo estudo, não existem efeitos negativos, provando-se, antes pelo contrário, que as crianças que estiveram envolvidas nestes programas nos primeiros anos de escolaridade conseguiram superar melhor os factores de stress que encontraram na transição para a nova escola.

O estudo refere ainda outro projecto desenvolvido na Califórnia (*Child Development Project*, 2000) que coloca como prioridade na organização escolar a promoção da auto-determinação, das competências sociais, relação com o meio e

moral e ética nas decisões, através do trabalho cooperativo, discussão dos problemas do meio, reuniões de turma que visam a gestão das regras, envolvimento nas actividades da escola, entre outras estratégias citadas.

Os autores mencionam ainda a importância que estes programas deveriam ter ao longo de toda a escolaridade, ou seja, desde a pré-primária até ao final do secundário, visto que as escolas são o meio privilegiado para prevenir o desenvolvimento de comportamentos de risco e colaborar no desenvolvimento da resiliência.

#### 2.4.1. O aluno resiliente

«Children who are competent in various domains of functioning are less vulnerable to risk factors than are those who are not competent» (Rew & Horner, 2003, p. 383).

Para melhor se entender o que é necessário para ajudar a promover o desenvolvimento da resiliência dos alunos, será importante perceber que características comuns partilham os indivíduos resilientes. Deste modo, existem aspectos da personalidade que distinguem os alunos resilientes dos que não demonstram esta capacidade e que são passíveis de serem medidos de acordo com a apresentação de comportamentos externos e directamente observáveis.

Garmezy (1991) assinala um conjunto de quatro características que a criança resiliente apresenta: competência social, ou seja, é sensível e atenciosa com os outros, revela sentido de humor, capacidade de comunicação e flexibilidade na forma como interage; competência para resolver problemas, na medida em que busca soluções alternativas; revela autonomia, com um forte sentido de auto-estima e capacidade de autocontrolo; tem expectativas elevadas quanto ao seu futuro, pelo que persiste quando encontra dificuldades.

Benard (1991) apresenta como aspectos característicos da criança resiliente a capacidade de criar relações interpessoais, responder às expectativas dos outros, assimilar as suas experiências de vida de forma construtiva e de modo a construir objectivos de vida futura de modo realista.

Wolin e Wolin (1993) indicam um outro conjunto de características que os alunos resilientes apresentam. Para estes autores, as crianças que possuem esta força

interior demonstram capacidade da introspecção; mostram indícios de serem independentes, sem, no entanto, se isolarem; revelam aptidão para se relacionarem, estabelecendo laços íntimos satisfatórios; apresentam iniciativa; possuem sentido de humor; são criativos e têm um sentido moral activo, ou seja, têm a capacidade de discriminar os valores que querem adoptar para a sua vida, separando o bom do mau.

Também os trabalhos de Waxman, Huang e Padron (1996, 1997, citados por Martins, 2005) foram no sentido de tentar clarificar quais as características dos estudantes resilientes. Foram encontrados aspectos comuns em ambos os estudos organizados por estes autores. A referir, a capacidade de auto-motivação para a realização das tarefas, persistência, maior envolvimento na vida escolar, e ainda um elevado auto-conceito académico, com repercussões na projecção que faziam para o seu futuro.

Rew e Horner (2003) salientam igualmente, num outro estudo, a importância do domínio de certas competências por parte dos adolescentes, de modo a diminuir a frequência de comportamentos que ponham em perigo a sua saúde. Apontam a capacidade para ter sucesso escolar ou outro (desportivo, por exemplo), no meio académico, como forma de contrabalançar os factores de risco. Realçam ainda as competências sociais referidas por Garmezy como factor de construção de relações inter e intra pessoais positivas.

Duncan, Burden e Bickel (1996) sintetizam do seguinte modo o perfil da criança resiliente:

- Competências sociais – Responsabilidade, flexibilidade, empatia, capacidade de comunicação, sentido de humor;
- Capacidade de resolução de problemas – Consciência crítica, planificação, imaginação, iniciativa;
- Autonomia – Sentido do seu próprio valor e de auto-eficácia, controlo sobre o meio ambiente, auto-disciplina, resistência, capacidade para se distanciar;
- Noção de futuro e de sentido de vida – interesses especiais, trabalho por objectivos, espiritualidade, expectativas saudáveis, pretensões educacionais, persistência, com esperança no futuro, motivação para atingir os seus objectivos.

Estas competências básicas reveladas por alunos considerados resilientes servem de modelo para que se compreenda a importância da intervenção do professor através da relação educativa. Ele pode criar as condições para que estas competências

se desenvolvam em todos os seus alunos, mesmo naqueles que foram sujeitos a graves eventos agressores do seu bem-estar físico e psicológico.

#### 2.4.2. Escolas promotoras de Resiliência

«The school became a home away from home for the children; it was a refuge from a chaotic home life. Favorite teachers become role models in whom the children confided when their own family was threatened by dissolution» (Wang, Haertel & Walberg, 1994, p.60).

A relação educativa apresenta-se aos estudiosos como um contexto de protecção, que poderá ser especialmente eficaz se se pautar por factores de estabilidade afectiva e relacional e servir de ponto de identificação e apoio não só para crianças cujo substrato familiar não existe, como para o resto da turma.

Neste sentido, Poletto e Koller (2008) apontam a escola como um ambiente propício ao desenvolvimento infantil, pois colabora na regulação da atenção, das emoções, e pode promover a auto-estima e a auto-eficácia. Também Amado (2007) salienta a importância da vivência escolar como um factor de peso não só para o presente como para o futuro dos alunos institucionalizados, ao qual o professor e a escola não podem viver indiferentes: *“sendo a escola um ponto de referência permanente (positivo ou negativo) para estas crianças ou jovens, vítimas de conjunturas frente às quais são impotentes, é forçoso que no seu interior se reforcem as competências relacionais e organizacionais necessárias para saber lidar com o problema”* (p. 122).

Tal como nos diz Esteban (2005), para que a Escola não esteja na contramão da resiliência não deverão existir determinados actos escolares que apenas servem para individualizar, hierarquizar e excluir, ao invés de promover a inclusão, a cooperação e o sentimento de pertença a um grupo.

Peres, Mercante e Nasello (2005) ressaltam a importância da mediação de experiências com emoções positivas como a solidariedade, a gratidão, o interesse e o amor que funcionam como factores que favorecem a ultrapassagem de momentos de trauma. Para estes autores, a capacidade de cada indivíduo desenvolver a sua resiliência interliga-se com a percepção que tem de si e nesse sentido a escola tem um

papel importante a desempenhar, favorecendo a construção de um auto-conceito positivo.

Schorr (1988, citado por Goldstein & Brooks, 2006) sugere que os programas que se centrem no desenvolvimento da resiliência deverão ter como base o estabelecimento de relações de confiança e de respeito com adultos carinhosos.

Para Poilpot (2004), a criança necessita ter em seu redor adultos de confiança que lhe possam servir de tutores de resiliência. São estes que lhe irão permitir que desenvolva determinadas características, tais como a aptidão social, o espírito de iniciativa, a independência, o sentido ético, moral e religioso, sendo que todas são promotoras da resiliência.

Cyrułnik (2004) diz-nos exactamente que não é possível qualquer criança desenvolver a sua resiliência apenas por si só. O processo só se desencadeará se encontrar à sua volta adultos afectuosos que lhe permitam possuir alguma estabilidade afectiva interna.

Gils (2004) aponta ainda para algumas orientações importantes de relevante reflexão. Em primeiro lugar, é consensual na pedagogia moderna que a educação baseada no diálogo respeita a criança enquanto Ser Humano. No entanto, os currículos caem muitas vezes na tentação de serem desligados do mundo real, daí que, segundo este autor, seja importante terminar com o mundo artificial dentro da sala de aula e trazer o mundo social para dentro dela. Esse descobrimento de sentido para a vida consegue-se, conforme as suas palavras, através do desenvolvimento de atitudes e competências que poderão ser postas em prática através da relação educativa e para as quais o professor, enquanto tutor de resiliência, deverá estar particularmente atento.

Partilhando o pressuposto que alguns dos factores que facilitam os comportamentos resilientes podem ser promovidos através das interacções dentro da sala de aula, que aspectos seriam passíveis de ser desenvolvidos?

Segundo Grotberg (1995), existem algumas estratégias simples que qualquer professor poderá utilizar na construção da relação educativa com os alunos e que poderão ser facilitadoras do desenvolvimento da resiliência. O seu Guia de Promoção da Resiliência para as crianças aponta uma extensa lista dessas estratégias, das quais se destacam algumas que parecem de primordial importância: ensinar e treinar técnicas de auto-controlo; utilizar de forma consistente regras; encorajar verbalmente e incitar à persistência perante as dificuldades sentidas pelos alunos; utilizar o reforço positivo;

conversar sobre os seus sentimentos e incentivar a que os alunos façam o mesmo; estimular a independência; debater problemas sentidos pela comunidade e procurar que as crianças tentem encontrar soluções para os mesmos; promover a comunicação entre os alunos; mostrar ao aluno que é lícito pedir ajuda para a resolução dos seus problemas; entre outras...

Como se pode constatar pelo atrás enunciado, o que se pretenderá fortalecer nestas crianças, de modo a promover a sua resiliência, é um conjunto de competências pessoais e sociais. Kliwer (1991, citado por Ceconello & Koller, 2000) reforça esta conexão ao afirmar que as crianças que realizam esforços no sentido de adequar o seu comportamento às situações em que se encontram e que são capazes de gerir adequadamente as suas emoções são também elas mais capazes de actuar positivamente quando enfrentam adversidades.

Lutthar (1991), citado pelas mesmas autoras, num estudo sobre a expressividade emocional veio demonstrar que a capacidade para organizar as emoções e a sua adequada expressão podem funcionar como factor de protecção para a criança (Ceconello & Koller, 2000).

Uma escola capaz de responsabilizar os seus alunos, tornando-os participantes das decisões, em que os alunos se identificam com o trabalho que é desenvolvido, comunicando altas expectativas para todos, apoiando-os nos momentos de dificuldade, promove nos alunos o sentido de auto-eficácia, auto-estima e optimismo determinantes para a redução de ocorrência de comportamentos disruptivos (Benard, 1991; Rutter, 1979). Também nesta linha de pensamento Garmezy (2000) chama a atenção para o facto de que quando as crianças desenvolvem determinadas competências, estas tornam-se num importante factor protector.

As escolas são ambientes educativos poderosos que poderão favorecer o desenvolvimento da resiliência nos seus alunos. As práticas educativas das escolas de sucesso têm sido alvo de estudos desde os anos setenta. Segundo Wang, Haertal e Walberg (1994) a efectividade da acção das escolas perpassa por dois níveis: ao nível macro pelo ambiente geral e pelas actividades extra-curriculares que possam interessar os alunos; ao nível micro, constata-se a capacidade de funcionamento das turmas e da relação professor-aluno. De tudo, ressaltam a importância de as escolas envolverem cada um dos seus alunos, de modo a que eles sintam aquele espaço como seu e dando-

lhes campo para que escolham também o tipo de actividades em que se querem envolver.

Por outro lado, e segundo um estudo desenvolvido por Benard (1991), as escolas que estabelecem altas expectativas para todos os seus alunos e não só para alguns, fornecendo os meios para que as consigam alcançar, possui níveis de sucesso extremamente altos. Claro que para que tal seja possível o professor desempenha um papel extremamente importante ao fornecer oportunidades para que os alunos desenvolvam expectativas realistas e estabeleçam objectivos individuais exequíveis (Wang, Haertal & Walberg, 1994).

Alguns estudos assinalam também o sistema de tutorias para o acompanhamento mais individualizado dos alunos, como um bom processo para desenvolver relações educativas positivas e gratificantes e que conduzam ao fortalecimento do auto-conceito dos alunos com mais problemas, independentemente da origem dos mesmos (Benard, 1993, citado por Wang, Haertal & Walberg, 1994).

Lecompte (2004), referido por Biscaia (2007) aponta que o tutor da resiliência deverá actuar no sentido de envolver a criança naquilo que ele chama triângulo fundador da resiliência: laços, leis e sentido - criar laços com sentido para que a criança se sinta amada e desejada, de modo a que sejam sentidas e percebidas as regras/leis do adulto, para assim lhe dar referências e ajudá-la a construir o futuro.

Biscaia (2007) enumera algumas das qualidades que deverá deter este tutor da resiliência. Assim, deverá manifestar empatia e afeição; interessar-se pelos lados positivos do outro; ser modesto; ser paciente; deixar ao outro a liberdade de se calar ou de falar; não perder a coragem perante os aparentes fracassos; respeitar o percurso de resiliência do outro; facilitar a sua auto-estima; evitar dizer frases gentis, mas que fazem mal; associar a afectividade às regras. Neste sentido constata-se que é possível ao professor, ao estabelecer a relação educativa, tornar-se num eficaz tutor de resiliência.

O já referido *The Consortium on the School-based Promotion of Social Competence* (2000) através da pesquisa que desenvolveu junto de setenta e nove projectos de promoção de competências sociais em diversas escolas, identificou um conjunto de factores presentes em todos os estabelecimentos de ensino que as desenvolveram eficazmente, reduzindo os comportamentos de risco e ampliando a resiliência dos seus alunos.

Estes factores aglutinam-se em torno do desenho curricular que estas escolas põem em prática, pois integram aspectos como o desenvolvimento de competências sociais e pessoais e a inclusão de aspectos do foro afectivo e comportamental; ao sistema escolar, que possibilita a adequação dos currículos às características e capacidades da população escolar; ao clima de escola e às normas existentes e factores associados ao meio envolvente, onde aparecem factores de articulação cultural com o meio em que estão inseridos e com os próprios pais dos alunos (Quadro 4). Estas escolas aparecem em conexão com os diversos contextos com os quais interagem, construindo sentidos a partir das realidades conhecidas pelos alunos.

**Quadro 4-** Factores associados às escolas de sucesso promotoras de programas de desenvolvimento de competências sociais

<p>Factores ligados ao desenho curricular</p>	<p>Desenvolvimento de capacidades específicas nas fases apropriadas do desenvolvimento.</p> <p>Ensino de competências específicas para resistir a influências sociais negativas.</p> <p>Inclusão de competências genéricas de vida e específicas para prevenir determinados comportamentos.</p> <p>Coordenação e integração da cognição, dos afectos e do comportamento.</p> <p>Nos anos mais elevados, incluem a liderança por colegas.</p> <p>Articulação clara entre as áreas curriculares e a saúde e os hábitos educacionais familiares.</p> <p>Os materiais usados são claros, actuais e atractivos.</p> <p>Assegura o envolvimento activo dos alunos através do diálogo, reforço positivo, entre outras estratégias.</p>
<p>Factores ligados ao sistema escolar</p>	<p>Programas com extensa duração, desde o ensino pré-escolar até ao término do Ensino Secundário.</p> <p>Professores empenhados e envolvidos no projecto.</p> <p>Programas desenhados em função das capacidades das populações e que estejam coordenados com outras estruturas de apoio aos alunos na escola.</p> <p>Monitorização dos programas através do estudo do seu impacto.</p>
<p>Factores associados ao clima de escola e às normas existentes</p>	<p>Avaliação da natureza das normas, de modo a que estas sejam partilhadas e vividas pelos diversos elementos da comunidade escolar, nomeadamente entre os auxiliares operacionais e entre os pais para aferir do seu grau de concordância com as mesmas.</p> <p>Determinar o estado organizacional da escola, nomeadamente no que diz respeito à ética dos professores, planificação escolar, decisões tomadas e estruturas de recompensa e de que forma estas estão articuladas com os objectivos e metas do estabelecimento.</p>
<p>Factores relacionados com o meio comunitário envolvente</p>	<p>Envolvimento parental nas actividades e trabalhos de casa preferencialmente feitos com o acompanhamento dos pais.</p> <p>Sensibilidade cultural, de modo a abarcar a diversidade de culturas presentes na escola.</p>

( Adaptado de *The Consortium on the school-based promotion of social competence*, 2000, p. 289-290)

No essencial, o que é desafiador no conceito da resiliência educacional aplicada ao contexto escola é a incitação que a ideia traz subjacente, ou seja, existe um forte potencial naquilo que o professor pode fazer por cada um dos alunos, pois a intervenção é possível se este acreditar que esta é o meio para envolver as crianças numa caminhada mais positiva pela vida.

### 3. Alunos residentes em Instituições de Acolhimento

Como foi recentemente divulgado pelos órgãos de comunicação social, são 13 910 as crianças que estão sob a tutela do Estado em Portugal (Diário de Notícias, 10 de Janeiro de 2010). É um número bastante elevado, se se considerar que muitas delas acabarão por permanecer nestas instituições toda a sua infância e juventude, pois apenas cerca de 2000 estão actualmente em processo de adopção.

Será que todo este contexto de vida terá repercussões psicológicas nas crianças? Poderá a escola ter um papel activo na construção de um projecto de vida e no minimizar do seu sofrimento psicológico?

#### 3.1. Perspectiva histórica e actualidade

Historicamente, o conceito de criança enquanto Ser em desenvolvimento que necessita de ser protegido é extremamente recente. Quanto mais se recuar no tempo, maiores são as atrocidades cometidas contra as crianças que foram consideradas pela maior parte das civilizações como propriedade dos pais e Seres sem qualquer tipo de direitos. O infanticídio fez parte de muitas civilizações como forma de eliminação de crianças com malformações e de filhos ilegítimos (Canha, 2003).

Se recuarmos até à raiz etimológica da palavra infância, ela reside no vocábulo latino “*infantia*” que significa “incapacidade de falar”. A essa incapacidade de falar estava associada a ideia de que a criança não era plenamente um Ser Humano. Até ao século IV, o infanticídio era comum e não tinha quaisquer consequências legais. As crianças eram vítimas dos maiores abusos, que incluíam o facto de serem amarradas, batidas, alvo de diversas sevícias sexuais, entre outras (Sá, 1999).

Numa longa caminhada até à descoberta da criança enquanto Ser individual, é apenas no séc. XIV que se avança para a especificidade no seu vestuário embora a sua representação iconográfica nas cenas familiares só ocorra um século mais tarde. Com o Renascimento cria-se o hábito de colocar os bebés em amas-de-leite até aos sete anos de idade, regressando nessa altura para as famílias ou para os bancos da escola ou para a aprendizagem de ofícios (Sá, 1999).

Como foi referido, até ao século XVII, era frequente encontrarem-se bebés moribundos e abandonados nas sarjetas ou nas estrumeiras de Londres sem que a sua

morte fosse alvo de qualquer expressão de luto. Aliás, quer as taxas de natalidade, quer as de mortalidade eram extremamente elevadas, pois a contracepção era completamente interdita.

Durante a Revolução Industrial, era frequente verem-se crianças a partir dos quatro anos a trabalhar nas minas de carvão inglesas ou a realizar diversos trabalhos nas fábricas. Apenas com o advento da escolarização no século XIX, a criança passa a ter um estatuto diferente do do adulto, surgindo as primeiras vozes no sentido de tentar legislar melhores condições, nomeadamente de trabalho, para as crianças. Para este novo olhar muito contribuíram os estudos de Rousseau e de outros pedagogos que se esforçaram por demonstrar que a criança era mais do que um adulto em miniatura (Canha, 2003).

Por outro lado, é também a partir deste século que o casamento passa a ter subjacente a existência de uma relação amorosa que se estende também aos filhos, começando a ser a educação dos mesmos, função da família. Com o advento do século XX, as mudanças tornam-se mais acentuadas. As mulheres trabalham cada vez mais fora de casa e, em 1909, conseguiram garantir que reencontrariam o seu posto de trabalho após o parto. Em 1913, a lei de *Strauss* introduziu a proibição do trabalho feminino nas quatro semanas posteriores ao parto e nos anos trinta generalizou-se o abono de família (Sá, 1999).

A 2ª Guerra Mundial veio trazer à Europa diversos recuos nas medidas já tomadas e coube aos anos sessenta um novo avanço na concepção da família através do uso generalizado dos contraceptivos orais, que permitia a cada mulher escolher melhor o número de filhos que desejava ter.

O olhar sociológico sobre a criança também mudou substancialmente nos últimos anos. Cresce a preocupação comunitária com o *“bem-estar físico e psicológico das crianças e uma intolerância, cada vez mais acentuada, no que respeita à existência de situações em que estas estão privadas de cuidados julgados necessários”* (Rocha, Medeiros, Diogo & Diogo 2008, p. 31). Esta preocupação resulta, muitas vezes, na retirada das crianças e jovens das situações de risco para as colocar em instituições que as protejam.

Data de 787 o primeiro asilo criado pela Igreja Católica em Milão para abrigar crianças abandonadas. Progressivamente, foram surgindo outros centros um pouco por

toda a Europa, mas que reuniam poucas condições, o que conduzia a uma elevadíssima taxa de mortalidade entre os seus habitantes (Canha, 2003).

Em Portugal, o primeiro Hospício para “enjeitados” data do século XII e é apenas no século XVI que se estabelece que a protecção dos expostos (crianças, normalmente bebés, que eram abandonadas quer à porta, quer através de uma “roda” que existia nas igrejas) passe a ser da responsabilidade municipal, tendo sido ordenado a construção de instituições em todos os municípios (Vilaverde, 2000).

No século XVII, foram criadas as Casas de Roda em todos as localidades onde não existiam Hospícios, como medida que visava proteger e acolher as crianças desprotegidas. Esta prática legal (era expressamente proibido investigar a origem destas crianças) conduziu a um incremento extraordinário de crianças abandonadas, o que levou a que fossem extintas em 1867 (Canha, 2003; Santos, 2004; Vilaverde, 2000).

Com o advento do século XX, e após as duas guerras mundiais, a preocupação com a protecção da criança aumentou. Em 1959 nasce a Declaração dos Direitos da Criança e em 1989 a Convenção dos Direitos da Criança onde ficam consagrados os seus direitos, não apenas civis e políticos, como também os económicos, sociais e culturais.

Portugal ratificou esta convenção a 21 de Setembro de 1990 e, a partir do momento em que o fez, construiu um vínculo jurídico ao seu conteúdo, pelo que teve que adaptar as leis nacionais às concepções nela existentes. É neste contexto que surge a Lei nº 147/99 de 1 de Setembro: Lei de protecção de crianças e jovens em perigo, que ainda hoje se encontra em vigor. A referida lei consagra a institucionalização das crianças como forma última de protecção do menor em risco.

Deste modo, e tal como referem Rocha e colaboradores (2008), durante as últimas décadas assistiu-se a uma viragem significativa nos motivos que originam a institucionalização, muito associados à mudança sociológica sobre os direitos das crianças, devendo-se esta mais aos riscos que a criança sofre ao permanecer junto da sua família de origem, do que pelo facto da sua não existência.

Segundo o Relatório de Caracterização Sumária das Instituições de Acolhimento realizado pelo Instituto da Segurança Social, em 2006, perto de um terço destas instituições que acolhe crianças e jovens dos 0 aos 18 anos, não se dedica a uma faixa etária específica. Quanto à capacidade, e seguindo ainda o referido relatório, um

número significativo de instituições (138 das 354 instituições que responderam ao inquérito) alberga entre 11 a 20 crianças e apenas 4 acolhem mais de 100.

No entanto, se os dados anteriores apontam no sentido de uma humanização das instituições, o facto de 43%, se encontrar, naquela data, em situação de sobrelotação, deixa no ar alguma preocupação quanto à forma e às condições como este acolhimento é feito.

Ainda de acordo com a pesquisa efectuada por Rocha e colaboradores (2008), que se ocupou em caracterizar as instituições de acolhimento de crianças e jovens no Arquipélago dos Açores, constata-se a existência de alguns factores que se podem constituir impeditivos para uma verdadeira adaptação das crianças a estes locais:

- pouco tempo de permanência dos funcionários e grande rotatividade destes nas instituições, estando a maioria deles há menos de cinco anos na mesma;
- alta dimensão burocrática da instituição;
- grande isolamento do mundo exterior (as crianças desenvolvem a grande maioria das suas actividades dentro do recinto da instituição);
- regulação vertical das regras, sendo estas impostas.

Todas estas características parecem ser contrárias ao espírito da lei que preconiza a ideia de um modelo de instituição de acolhimento que se assemelhe o mais possível à família (Rocha *et al*, 2008).

No entanto, o referido estudo constatou que mais de metade dos jovens que se encontram institucionalizados há mais de cinco anos manifestam um elevado grau de satisfação quanto à sua vida no Lar, o que deixa perceber que a adaptação final acaba por ser positiva para grande parte destas crianças, até porque parece existir um forte corte das famílias com os filhos institucionalizados, quer porque os motivos que originaram esta decisão foram a negligência ou a pobreza extrema, quer devido à distância física entre as instituições e os locais de origem das famílias, o que parece colaborar na adaptação à instituição.

### 3.2. Menores em situação de risco e intervenção social da justiça

Segundo a Convenção dos Direitos da Criança (1989), a criança tem o direito de crescer e desenvolver-se com os seus pais, só podendo ser deles separada se estes não cumprirem as responsabilidades inerentes à sua educação e protecção. Neste caso, cabe ao Estado assegurar a sua protecção, colocando-a em instituições apropriadas que visem ajudá-la a desenvolver-se adequadamente, de modo a que tenha acesso a todos os cuidados de saúde, segurança e educação necessários ao seu crescimento (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, Artº 3).

No entanto, esta intervenção social da Justiça é muitas vezes morosa e pouco célere. Strecht (2003) refere que todos os adolescentes delinquentes que acompanhou nas suas consultas sofreram episódios traumáticos muito importantes nos primeiros anos de vida (até aos seis anos de idade) e diz que, quanto mais protectora e reparadora for a acção social da Justiça, menor será a sua função punitiva num futuro próximo.

Biscaia (2007) aponta para o facto de que há crianças cujos maus-tratos se iniciam mesmo dentro do ventre materno, quando a mãe sente o filho quase como um tumor que cresce dentro dela, o que levará, após o seu nascimento, a que este nunca se venha a sentir querido e amado, olhando estas mães para os filhos como intrusos que se toleram e se pretendem esquecer.

Em Portugal, as crianças residentes em Instituições de Acolhimento são maioritariamente aquelas que foram retiradas aos seus contextos de origem, por se considerar que se encontravam em situação de risco. A lei nº 147/99 é clara ao estipular as situações nas quais a criança ou jovem são considerados em situação de perigo:

- «a) Está abandonada ou vive entregue a si própria;
- b) Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- c) Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal;
- d) É obrigada a actividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;
- e) Está sujeita, de forma directa ou indirecta, a comportamentos que afectem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
- f) Assume comportamentos ou se entrega a actividades ou consumos que afectem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem

tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação» (Lei 147/99 de 1 de Setembro, Cap. I, Artº 3º, ponto 2).

No capítulo III da referida lei estabelecem-se as medidas de promoção dos direitos estabelecidos e de protecção, que são as seguintes:

- «a) Apoio junto dos pais;
- b) Apoio junto de outro familiar;
- c) Confiança a pessoa idónea;
- d) Apoio para a autonomia de vida;
- e) Acolhimento familiar;
- f) Acolhimento em instituição» (Lei 147/99 de 1 de Setembro, Cap. III, Secção I, artº 35º).

A lei prevê que o acolhimento possa ocorrer em Centros de Acolhimento Temporário, onde se estima que a estadia da criança ou jovem não exceda os seis meses, ou então em Lares de Infância ou Juventude, onde a permanência tem um carácter mais prolongado. Ora, o que se verifica na prática é que, por motivos vários, os Centros de Acolhimento Temporário se transformam muitas vezes em lares de longa permanência devido quer à morosidade do sistema judicial, quer à própria complexidade de cada caso.

Retornando à situação de institucionalização, refira-se que a Lei preconiza esta como aspecto último, ou seja, quando todas as outras tentativas de integração da criança no seio natural mais próximo, quer junto da família biológica, quer de outros adultos responsáveis se tornou inviável. Isto porque, tal como destaca Ungar (2007), é possível que a institucionalização se torne ela própria mais um factor de risco para a criança, ao invés de se tornar um factor protector.

Face a todos estes considerandos, poder-se-á questionar: Quem são então estas crianças em risco?

De acordo com os estudos, geralmente são crianças que provêm de famílias disfuncionais, com características de violência, uso abusivo de álcool e outras substâncias ilícitas. Provêm maioritariamente de famílias de um nível sócio-económico bastante baixo, com condições de pobreza associadas a elevadas taxas de desemprego. Muitas foram vítimas de maus tratos físicos e psicológicos, abandono e sevícias sexuais, frequentemente sofridas em contexto familiar, outras foram obrigadas a tomar como suas responsabilidades que estavam muito além das suas reais

capacidades físicas ou psicológicas. Refira-se ainda que um número significativo de crianças é também encaminhado para estas instituições por comportamentos delinquentes, como furtos ou comportamentos sexuais (Amado, 2007; Vilaverde, 2000).

Pelas suas vivências, estas crianças encontram-se em risco por terem sofrido severos traumas psicológicos que as poderão afectar no decurso da sua vida. Assim com o cortar dos vínculos afectivos, ao irem viver para uma instituição, estas crianças e jovens são lançados numa rampa para o sofrimento psicológico ao qual todos deverão estar atentos, nomeadamente os professores. Por isso, tal como sugere Amado (2007) é necessário que o professor destas crianças tenha uma peculiar sensibilidade, orientando tudo aquilo que a escola pode e deve fazer, gerindo uma escola diferente: acolhedora, integradora e emancipadora.

### 3.3. Desenvolvimento psicossocial das crianças institucionalizadas

«Saber-se presente em alguém é um dos primeiros passos para que, na organização psíquica infantil, surja a ideia de uma existência e com ela a estruturação de uma imagem própria» (Strecht, 2003, p. 89).

É consensual entre o pensamento de diversos autores (Alzina, 2000; Sá, 2005; Strecht, 1999) que as crianças que sofrem no seu percurso de vida situações altamente stressoras na infância e que depois são encaminhadas para instituições, muitas delas vazias de afecto e recheadas de impessoalidade, com um elevado número de adultos cuidadores, mas com os quais as crianças não conseguem estabelecer elos íntimos, podem vir a sofrer muitas vezes de distúrbios no seu desenvolvimento físico, psíquico e social.

Esta ausência de contactos íntimos e constantes no tempo com um adulto que proporcione à criança o sentimento de segurança necessário para que ela se desenvolva de forma harmoniosa, incrementa o risco de vir a apresentar dificuldades na estruturação da sua personalidade, nomeadamente na sua interacção com os outros (Sá, 2005; Strecht, 1999).

Ungar (2007) apresenta uma pequena síntese dos problemas que crianças a viverem em instituições costumam exibir, nomeadamente elevados padrões de problemas comportamentais, doença mental e delinquência infantil e juvenil, com dificuldades de vinculação, problemas de aprendizagem e stresse pós traumático, pelo que considera que cabe aos sistemas que envolvem a criança – numa primeira instância a instituição e depois à escola – proporcionar uma intervenção primária e sistemática de modo a colaborar no desenvolvimento positivo e adaptado da criança ou jovem institucionalizado.

Também Strecht (2003) chama a atenção que, uma vez conhecidas as origens dos problemas, seria importante intervir, o mais precocemente possível, de modo a prevenir uma evolução desastrosa. Acrescenta ainda que a morte psíquica é sempre precedida de uma sucessão de más experiências emocionais, que colaboram numa organização narcísica negativa, *«onde por ausência sistemática de experiências de amor, se instala progressivamente a tristeza, a zanga, a revolta, o ódio. São equivalentes o desejo de matar e o desejo de morrer, por exemplo. O de destruir para não ser mais destruído»* (Strecht, 2003, p. 38-39). É neste sentido que refere que as graves falhas emocionais precoces conduzem muitas vezes a uma estrutura psíquica imatura e frágil.

Na faixa etária que corresponde aos primeiros anos do Ensino Básico, as crianças passam por stressores a que Joseph (1994, citado por Oliveira, 2008) apelida de stressores normais: transição para a escola, trabalhos de casa, competição com os pares, notas na escola, desapontamentos inerentes às actividades extra-curriculares, troça dos pares, pressão de grupo, conflitos com os professores, apresentações orais, preocupação com os testes, entre outros.

Se a estes stressores se associar outros maiores como: a morte de pais, irmão, amigos ou familiares próximos, a doença grave – própria ou de entes chegados, traumas extraordinários como a guerra, abusos sexuais, entre outros, situações de divórcio ou outros problemas graves familiares como o desemprego ou o alcoolismo ou a prisão e mudanças bruscas originadas pela mudança de residência ou de padrão de vida (Joseph, 1999, citado por Oliveira, 2008) encontra-se um quadro cumulativo entre stressores maiores e stressores normais próprios da faixa etária e que concorrem, pelo seu valor multiplicativo, por colocar a criança em situação de risco e perigo.

Cóias e Simões (1995) e Srecht (1998, citados por Vilaverde, 2000) inventariam alguns padrões de comportamentos que as crianças institucionalizadas costumam exibir. Deste modo, são frequentes as relações interpessoais inadequadas, uma auto-imagem desvalorizada, sentimentos depressivos, agressividade destrutiva, índice de ansiedade muito elevado, baixa motivação, problemas ao nível do auto-conceito e da auto-estima, instabilidade emocional, fraco sentido de responsabilidade e incapacidade de resistência à frustração.

Amado e colaboradores (2003) apontam como principais dificuldades dos alunos institucionalizados a organização, a capacidade relacional, o absentismo e os graves problemas de indisciplina.

Num estudo realizado em 2004 por Dell’Aglío e Hurtz verificou-se que a existência de sintomas depressivos e baixo desempenho escolar das crianças institucionalizadas era consideravelmente superior comparativamente com as que viviam com a família.

Strecht (2003) refere ainda que muitas das crianças institucionalizadas apresentam graves problemas comportamentais, sendo estes o reflexo exterior das suas dificuldades emocionais, pois muitas vezes acabam também por passar de instituição em instituição, num ciclo vicioso de perdas, abandonos e separações sucessivas, que *«lhes reforçam a ideia de que não são queridos, amados, porque têm exclusivamente coisas más ou negativas»* (p. 45). É neste sentido que Strecht (1999) constata que a esperança destas crianças de superarem as suas vivências traumáticas e conseguirem adquirir novas competências que as torne felizes só terá um desfecho positivo se existirem nos seus caminhos adultos que acreditem nelas e que as ajudem a reparar o seu eu interior, o que constituirá uma ponte para que elas acreditem novamente nos outros e em si próprias.

A escola, e principalmente o docente, não podem demitir-se deste papel, uma vez que a vinculação ao professor, pode funcionar como reparadora dos problemas emocionais, sendo que a escola pode tornar-se num espaço e tempo de desenvolvimento pessoal, fundamental para trabalhar as dificuldades individuais e de inserção no grupo, promover a auto-imagem, combatendo a dificuldade de pensar, a rarefacção simbólica e a pobreza de linguagem (Srecht, 2003).

Face ao que é referenciado neste Enquadramento Teórico, pode constatar-se que as crianças institucionalizadas necessitam de um olhar mais aprofundado e uma

maior atenção às suas necessidades enquanto Seres Humanos em desenvolvimento. Mais do que um mero transmissor de conhecimentos, o professor dos primeiros anos de escolaridade assume, neste campo, um papel preponderante, na medida em que é talvez um dos adultos mais constantes no tempo e no espaço da vida destas crianças. É neste sentido que se pode questionar se uma relação educativa eficaz, consubstanciada em práticas que envolvam o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, poderá ou não influenciar o desenvolvimento da sua resiliência.

### III. Estudo Empírico

#### 1. Objectivos e Metodologia

Num momento em que foi apresentado todo o enquadramento teórico que serviu de base ao presente estudo, segue-se a delimitação da questão problema, apresenta-se o mapa conceptual que norteou a reformulação da mesma, os objectivos da investigação e as hipóteses que se pretendem testar. No presente capítulo explicita-se o percurso de construção do instrumento de análise e observação da relação educativa, assim como se realiza a descrição dos restantes instrumentos utilizados. Explicam-se também os procedimentos na recolha e tratamento dos dados.

##### 1.1. A investigação em Educação

No processo de construção de um projecto de investigação há que, em primeiro lugar, conhecer a realidade que se pretende estudar e sobre a qual se deseja actuar. Para a escolha da metodologia a adoptar num trabalho de investigação, tem que se ter em consideração os objectivos do estudo e a natureza das questões que se pretende ver respondidas.

Importa, assim, começar por precisar o que é a investigação. Segundo Tuckman (2000), «*é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões.*» (p. 5).

Neste âmbito, a investigação empírica tem como objectivo estabelecer relações entre duas ou mais variáveis. Estas surgem na mente do investigador após a revisão da literatura existente sobre a problemática e sobre a qual se constrói uma ou mais hipóteses, passíveis de serem estudadas através de uma recolha de dados sistemática, e da sua análise, da qual se extraem conclusões (Tuckman, 2000). As hipóteses são então respostas provisórias que a investigação vem confirmar ou refutar (Quivy & Campenhoudt, 1992).

A recolha de dados de uma investigação empírica pode ser feita através de dois tipos fundamentais de métodos: através de métodos quantitativos ou de métodos qualitativos. Também se poderá fazer uso de uma fórmula mista se, dessa forma, se atingir de forma mais eficaz os objectivos delineados para o estudo.

Para que esta seja considerada cientificamente válida, deve possuir características intrínsecas ao seu *design*, nomeadamente: a correcta definição das variáveis, a operacionalização da recolha dos dados de forma a garantir a validade interna e externa do instrumento utilizado, a análise dos resultados deverá obedecer a uma categorização das variáveis, que permita «*transformar a realidade empírica num constructo abstracto e conceptual*» (Tuckman, 2000, p. 19), entre outros aspectos que tornam possível e credível a investigação em educação.

Devido à natureza dos sujeitos envolvidos, o investigador deverá ainda ter em consideração alguns aspectos éticos de conduta. Deste modo, a investigação em educação deverá nortear-se por alguns princípios, nomeadamente: o direito à privacidade e à não participação, o direito ao anonimato e à confidencialidade dos dados recolhidos, assim como o direito de conhecer os objectivos traçados pela investigação na qual participam (Tuckman, 2000). No trabalho que se apresenta, todos estes princípios foram respeitados.

## 1.2. Desenho do estudo

### 1.2.1. Delimitação do problema e justificação do estudo

O presente estudo iniciou-se com a definição da problemática e com uma pesquisa bibliográfica cerceada pelos objectivos concretos desta investigação.

No que diz respeito às leituras realizadas constatou-se que existem já diversas pesquisas que apontam para a necessidade da criação explícita de um currículo para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, tal como o demonstra o documento elaborado pelo Ministério da Educação (2008): Fórum Educação para a Cidadania. Para além disso, também existem numerosos estudos sobre o impacto educacional que as escolas podem ter junto dos seus alunos, de modo a neles fomentar a sua resiliência (Benard, 1991; Branco, 2004; Dell’Aglia & Hurtz, 2004; Polleto & Koller, 2008; Rutter, 1995; Winfield, 1994). Todavia, verificou-se que os estudos sobre este tipo de constructos aplicados em escolas que acolhem crianças que residam em Instituições de Acolhimento, em Portugal, são praticamente inexistentes. É neste sentido que se pode considerar que esta investigação apresenta uma pertinência

significativa, até porque existem actualmente cerca de treze mil crianças a viverem em Instituições em Portugal.

Face ao exposto anteriormente e tendo como referencial todo o enquadramento teórico, define-se como pergunta de partida problematizante:

**Será que o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos residentes em Instituições de Acolhimento, através da relação educativa, pode contribuir para a sua resiliência?**

Tomando em consideração que uma criança, para se encontrar sob a guarda de Instituições de Acolhimento, teve de sofrer, no seu percurso de vida, graves incidentes e que estes podem representar factores de risco para o seu desenvolvimento harmonioso, faz sentido pensar-se que caminhos pode a escola encontrar para colaborar na construção do processo de resiliência destas pessoas.

Masten e Wright (2006); Pooley (1999) e Ungar (2007) são praticamente unânimes em referir que a capacidade de resolução de problemas, a comunicação adequada, ajustando o que se diz e a forma como se diz ao contexto, o domínio de estratégias de auto-controlo emocional e a auto-estima e auto-conceito elevados são características presentes nas crianças resilientes.

O Currículo Nacional prevê o desenvolvimento de Competências Transversais que são, na prática, competências que visam desenvolver a capacidade do indivíduo para se conhecer a si próprio e saber relacionar-se em sociedade – competências pessoais e sociais.

Muitos são os autores que defendem o desenvolvimento destas competências numa linha de prevenção, ou seja, de modo a evitar o desenvolvimento de atitudes e comportamentos desviantes e de risco (Abreu, 1992; Canha & Neves, 2008; Fonseca, 1999; Lopez, 2004; Matos, Simões & Carvalhosa, 2000).

Por se considerar a pergunta de partida problematizante ainda demasiado abrangente, elaborou-se uma grelha de tomada de decisões que permitisse operacionalizar um pouco mais a questão inicial, ou seja, para cada dimensão, foram identificados componentes e indicadores que permitissem observar os comportamentos passíveis de dar uma resposta à pergunta de partida (Quadro 5).

**Quadro 5 - Mapa conceptual**

<b>Conceitos</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Componentes</b>	<b>Indicadores</b>
<p><b>Relação educativa</b></p>	<p><u>Estratégias de desenvolvimento das competências pessoais</u></p>	<p><i>Comunicação</i></p>	<p>Existência de um espaço e tempo de partilha de ideias, opiniões, sentimentos</p> <p>Expressão verbal das expectativas positivas sobre aqueles alunos</p> <p>Opção por estratégias de aprendizagem cooperativa (entre pares e grupos)</p> <p>Valorização dos processos de aprendizagem e não apenas dos produtos</p> <p><i>Feedback</i> positivo</p> <p>Apresentação exequível de caminhos de superação de dificuldades</p>
	<p><u>Estratégias de desenvolvimento das competências sociais</u></p>	<p><i>Assertividade</i></p> <p><i>Auto-controlo</i></p> <p><i>Auto-conhecimento</i></p> <p><i>Empatia</i></p> <p><i>Aptidão social</i></p>	<p>Espaço de registo de situações de conflito</p> <p>Tempo de discussão e debate das situações de conflito</p> <p>Construção conjunta das regras e dos limites</p> <p>Técnicas de assertividade do comportamento</p> <p>Técnicas de auto-controlo e auto-domínio</p> <p>Trabalho tendo em vista objectivos a longo termo (adiar a recompensa)</p> <p>Explicitação das áreas fortes e fracas do aluno</p> <p>Promoção, do reconhecimento das suas angústias, medos, sentimentos e emoções</p> <p>Fomento de atitudes de atenção e compreensão pelos outros</p> <p>Incentivo ao uso de linguagem de conotação positiva</p> <p>Espaço de diálogo e debate sobre os problemas da turma e outros contextos: escola, meio local...</p> <p>Espaço de resolução de conflitos, através das estratégias de negociação, mediação e consenso</p>



	<u><b>Resiliência emocional</b></u>	<b>Auto-estima/ auto - conceito</b>  <b>Projecto de vida</b>	Sentido de humor  Atitudes de optimismo nas situações do dia-a-dia  Reconhecimento das suas áreas fortes /fracas  Projeção de si de forma positiva no futuro  Criação de objectivos a longo prazo
--	-------------------------------------	--	---

A delimitação do mapa conceptual apresentado permitiu tomar decisões importantes para o estudo.

A primeira opção tomada prendeu-se com a faixa etária dos alunos a estudar. Atendendo que é no 1º Ciclo que a intervenção do professor pode constituir-se como uma mais-valia profícua, na medida em que se efectua num momento em que a socialização possui um valor preponderante na formação da criança, e também pelo facto que decorre do número extenso de horas com que este docente trabalha com os alunos, pareceu que seria interessante escolher investigar esta fase da escolaridade. Por outro lado, optou-se por envolver de forma directa no estudo apenas os alunos de 3º e 4º anos que se encontrem a residir em Instituições de Acolhimento. Tal facto adveio de se considerar importante poder efectivar a triangulação dos dados e também porque se considerou adequado seleccionar apenas os alunos com idade suficiente que lhes permitisse ter uma capacidade de reflexão mais desenvolvida sobre estas questões.

Outra decisão importante tomada nesta fase, prendeu-se com o âmbito geográfico da população. Por condicionalismos de ordem pessoal e pelas dificuldades inerentes à realização de um estudo de âmbito nacional, optou-se por seleccionar o distrito de Faro como forma de delimitar a amostra pretendida.

A partir destas opções, elaborou-se a seguinte pergunta de partida reformulada que norteou o trabalho que se desenvolveu:

*Será que as estratégias escolhidas pelos professores do 1º Ciclo na construção da relação educativa com os alunos residentes em Instituições de Acolhimento, no sentido de estes desenvolverem competências pessoais e sociais, influenciam a sua resiliência académica e relações interpessoais?*

### 1.2.2. Objectivos e hipóteses

Considerando o problema atrás enunciado, delineou-se o seguinte objectivo geral:

**- Analisar se a relação educativa, orientada para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais está relacionada com a resiliência educacional dos alunos residentes em Instituições de Acolhimento.**

Deste objectivo geral emergem os seguintes objectivos específicos:

**- Identificar quais as práticas pedagógicas que os professores utilizam para o desenvolvimento de competências pessoais: comunicação, assertividade, auto-controlo, e auto-conhecimento nos alunos residentes em Instituições de Acolhimento;**

**- Identificar quais as práticas pedagógicas que os professores utilizam para o desenvolvimento de competências sociais: empatia e aptidão social nos alunos residentes em Instituições de Acolhimento;**

**- Analisar se os alunos institucionalizados apresentam bons níveis de resiliência;**

**- Identificar os recursos externos e internos que os alunos institucionalizados possuem e que contribuem para o processo de desenvolvimento da resiliência;**

**- Relacionar o uso de estratégias de desenvolvimento das competências pessoais e sociais e a capacidade de resiliência educacional dos alunos institucionalizados;**

**- Construir e validar um instrumento de auto-observação e análise da relação educativa que permita aos professores reflectirem e auto-avaliarem as suas práticas pedagógicas de desenvolvimento de competências pessoais e sociais.**

A partir da pergunta de partida reformulada e dos objectivos do presente trabalho, foi então possível delinear as hipóteses de investigação, tendo-se optado pela seguinte hipótese conceptual:

**H1 – O desenvolvimento de estratégias no âmbito das competências pessoais e sociais está relacionado com a resiliência dos alunos residentes em Instituições de Acolhimento.**

H0 – O desenvolvimento de estratégias no âmbito das competências pessoais e sociais não está relacionado com a resiliência dos alunos residentes em Instituições de Acolhimento.

A especificação desta hipótese levou à construção do modelo explicativo teórico que se apresenta a seguir.

**Figura 2- Modelo Explicativo Teórico**



Este Modelo resulta das diversas leituras efectuadas e que interligam a importância que o desenvolvimento de competências pessoais e sociais pode ter no processo de construção da resiliência nos indivíduos.

Considerou-se, por um lado, a opinião de diversos autores que vêem de primordial importância a opção pedagógica pelas estratégias que promovem quer o auto-conhecimento, o auto-controlo, a comunicação e a assertividade (competências designadas como pertencentes ao grupo das pessoais), quer a empatia e a aptidão social (competências do foro social) para a formação pessoal e cívica do aluno (Abrantes, Figueiredo & Simão, 2002; Abreu, 1992; Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004; Canha & Neves, 2008).

Por outro, tomou-se em linha de conta os investigadores que salientam como características da criança resiliente, as capacidades necessárias para obter sucesso em meio académico, apresentando: atitudes de autonomia, empenho nas actividades escolares, atitudes de persistência, uso de estratégias metacognitivas e capacidade de resolução de problemas e ainda capacidade de construir e manter relações interpessoais onde se tomou em consideração as relações interpessoais positivas e as competências sociais (Duncan, Burden & Bickel, 1996; Rew & Horner, 2003; Waxman, Huang & Padron, 1996, 1997).

A partir da elaboração deste modelo explicativo teórico foram posteriormente definidas as seguintes hipóteses operacionais:

**H1.1. – O uso de estratégias que promovam as competências pessoais dos alunos residentes em Instituições de Acolhimento, está relacionado com a sua resiliência académica.**

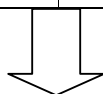
**H1.2. – O uso de estratégias que promovam as competências sociais dos alunos residentes em Instituições de Acolhimento, está relacionado com a sua resiliência nas relações interpessoais.**

Tendo em consideração o processo de formulação destas hipóteses, pode considerar-se que estas são de natureza hipotético-dedutiva, na medida em que «*A construção parte de um postulado como modelo de interpretação do fenómeno estudado. Este modelo gera, através de um trabalho lógico, hipóteses, conceitos e indicadores*» (Quivy & Campenhoudt, 1999, p. 144). Quanto ao seu nível de concretização, as mesmas serão estatísticas e de natureza dedutiva-experimental, no sentido em que se pretende encontrar relações entre conceitos pré-existentes.

Esquemáticamente, pode entender-se a formulação destas hipóteses do seguinte modo:

**Hipótese 1.1.**

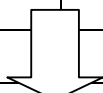
<i>Variável Independente</i>	Factores
<i>Estratégias de desenvolvimento de competências pessoais</i>	Comunicação
	Assertividade
	Auto – controlo
	Auto-conhecimento



<i>Variável Dependente</i>	Factores
<i>Resiliência Académica</i>	Empenho nas actividades escolares
	Atitudes de autonomia
	Atitudes de persistência
	Uso de estratégias metacognitivas
	Capacidades de resolução de problemas

**Hipótese 1.2.**

<i>Variável Independente</i>	Factores
<i>Estratégias de desenvolvimento das competências sociais</i>	Empatia
	Aptidão social



<i>Variável Dependente</i>	Factores
<i>Resiliência nas Relações Interpessoais</i>	Relações interpessoais positivas
	Competências Sociais

A partir do esquema acima transposto, pode considerar-se que as «estratégias de desenvolvimento das competências pessoais» e as «estratégias de desenvolvimento

das competências sociais» como variáveis independentes se dividem em factores, os quais se pode classificar do seguinte modo:

- Quanto à sua natureza: categorial politómica;
- Quanto ao estatuto: explicativa;
- Quanto ao nível de medida: ordinal;
- Quanto à sua operacionalização: independente activa.

Pode ainda utilizar-se o mesmo processo de classificação relativamente às variáveis «resiliência académica» e «resiliência nas relações interpessoais» e respectivos factores:

- Quanto à sua natureza: categorial politómica;
- Quanto ao estatuto: explicativa;
- Quanto ao nível de medida: ordinal;
- Quanto à sua operacionalização: dependente activa.

De realçar ainda que, sendo o objectivo principal deste estudo a análise da relação educativa e suas consequências na resiliência dos alunos, pode concluir-se que estas se tratam de variáveis endógenas à relação educativa.

Neste seguimento, e tomando como ponto de partida o propósito de recolher e analisar dados que se pretendem organizar estatisticamente, justifica-se assim a opção por uma investigação maioritariamente de natureza quantitativa.

### 1.2.3. Descrição e caracterização das Amostras

A aplicação do questionário aos docentes fez-se a uma amostra de conveniência e não probabilística constituída pela totalidade da população de professores do 1º Ciclo que leccionam, no Algarve, em turmas com alunos institucionalizados. A amostra perfaz 53 sujeitos ( $N=53$ ), dispersos por doze agrupamentos e dezasseis escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (Quadro 6). De assinalar que todos os concelhos que não estão representados não têm nas suas localidades Instituições de Acolhimento, enviando para os grandes centros as suas crianças.

**Quadro 6** – Agrupamentos e Escolas Básicas do 1º Ciclo participantes do estudo

<b>Concelho</b>	<b>Agrupamento</b>	<b>Escolas</b>
<i>Albufeira</i>	Agrupamento Vertical de Escolas Diamantino Negrão	<i>E.B. 1 das Fontainhas</i>
		<i>E.B. 1 Vale Carro</i>
<i>Faro</i>	Agrupamento Vertical de Escolas D. Afonso III	<i>E.B.1 Alto de Rodes</i>
		<i>E.B. 1 nº 2 de Faro</i>
	Agrupamento Vertical de Escolas Dr. Joaquim Magalhães	<i>E.B. 1 nº 1 de Faro</i> <i>E. B. 1 nº 3 de Faro</i>
<i>Lagos</i>	Agrupamento Vertical de Escolas de Lagos	<i>E.B. 1 nº 1 de Lagos</i>
		<i>E. B. 1 nº 3 de Lagos</i>
<i>Loulé</i>	Agrupamento Vertical de Escolas P. João Coelho Cabanita	<i>E.B. 1 nº 1 de Loulé</i>
<i>Olhão</i>	Agrupamento Vertical de Escolas Prof. Paula Nogueira	<i>E.B. 1 nº 5 de Olhão</i>
<i>Portimão</i>	Agrupamento Vertical de Escolas de Alvor	<i>E.B. 1 de Alvor</i>
	Agrupamento Vertical de Escolas Engº Nuno Mergulhão	<i>E.B. 1 Coca-Maravilhas</i>
	Agrupamento Vertical de Escolas Júdice Fialho	<i>E.B. 1 Pedra-Mourinha</i>
	Agrupamento Vertical de Escolas José Buísel	<i>E.B. 1 nº 1 de Portimão</i>
<i>Tavira</i>	Agrupamento Vertical de Escolas D. Manuel I	<i>E. B. 1 D. Manuel I</i>
	Agrupamento Vertical de Escolas D. Paio Peres Correia	<i>E. B. 1 Porta Nova</i>

Responderam ao questionário 44 docentes do 1º Ciclo, o que totaliza uma percentagem de retorno de 83%. No entanto, apenas 43 foram considerados válidos, pois um dos professores não preencheu a maioria dos itens.

Os docentes respondentes foram maioritariamente do sexo feminino ( $N=36$ ) o que perfaz 83,72%) e 16,28% do sexo masculino ( $N=7$ ).

A média de idades dos inquiridos é de 38,21 anos ( $D.P.= 7,67$ ). A idade mínima dos respondentes foi de 28 anos e a máxima de 56 anos.

Quanto ao tempo de serviço docente, os inquiridos possuem uma média de 13,95 anos ( $D.P. = 8,1$  anos). O tempo mínimo de serviço dos inquiridos é de 2 anos e o máximo de 32 anos.

A maior parte dos inquiridos estava colocado no Agrupamento desde o último concurso nacional, facto que fica comprovado pela média de 2,6 anos de serviço prestado naquele Agrupamento ( $D.P. = 1,1$ ).

Analisando a sua formação base, conclui-se que aproximadamente metade dos docentes possui ou o Curso do Magistério Primário e Complemento de Formação

(28%,  $N=12$ ) ou o Curso de Professores do Ensino Básico, variante do 1º Ciclo (20,9%,  $N=9$ ).

De notar que 28 dos respondentes (65,1%) já trabalharam com mais do que um aluno institucionalizado e 11 (25,6%) já trabalharam com mais do que dez alunos com estas características. Os restantes 4 docentes (9,3%) apenas têm como experiência o aluno da sua turma actual.

Um elevado número de respondentes ( $N=26$ , 60,4%) trabalha com os alunos institucionalizados da sua turma actual há mais de um ano, enquanto 15 dos inquiridos (34,9%) trabalham há menos de um ano. Apenas dois responderam que estas crianças são suas alunas há mais de 3 anos (4,7%) (tabela 1).

**Tabela 1-** Dados sócio-biográficos dos docentes

	N	%
<b>SEXO</b>		
Masculino	7	16,28
Feminino	36	83,72
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100</b>
<b>Formação Académica</b>		
Magistério Primário	2	4,70
Magistério Primário + Complemento de formação	10	23,3
Curso de Prof. Ensino Básico, variante 1º Ciclo	9	20,9
Curso de Prof. Ensino Básico, variante Português / Inglês	5	11,6
Curso de Prof. Ensino Básico, variante Português/Francês	4	9,30
Curso de Prof. do Ensino Básico, variante Matemática e Ciências da Natureza	6	14,00
Curso de Prof. Ensino Básico, variante Educação Física	5	11,60
Curso de Prof. Ensino Básico, variante Educação Visual	1	2,30
Sem informação	1	2,30
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100</b>
<b>Número de anos lectivos com alunos institucionalizados na sua turma</b>		
< 1 ano	15	34,90
1 a 3 anos	26	60,40
> 3 anos	2	4,70
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100</b>

Estes docentes, para além de responderem à parte do questionário que dizia respeito ao tipo de práticas que os mesmos levavam a cabo na sua sala de aula com o objectivo de desenvolver competências do foro pessoal e social nos seus alunos, foram também inquiridos sobre as atitudes que os alunos institucionalizados demonstravam, de modo a conseguir-se avaliar dos seus níveis de resiliência nos campos académico e nas relações interpessoais.

Deste modo, a terceira parte do questionário incidiu sobre a percepção que estes docentes apresentavam sobre a resiliência das crianças residentes em instituições de acolhimento suas alunas. Abrangeu uma amostra de 61 alunos do 1º Ciclo do

Ensino Básico, pois cada docente preenchia esta secção tantas vezes quantos os alunos que possuía nestas condições (tabela 2).

**Tabela 2** – Distribuição dos alunos por anos de escolaridade

Ano de escolaridade	N	%
1º ano	16	26,2
2º ano	15	24,6
3º ano	10	16,4
4º ano	20	32,8
<b>Total</b>	61	100

Como se verifica pela análise da tabela 2, é no 4º ano que se encontra a maior percentagem de alunos (32,8%), seguido do 1º com 26,2% dos alunos. Por oposição, é no 3º ano que se situam menos alunos (16,4%).

Para a aplicação da Escala *Healthy Kids Resilience Assessment Module* (Martins, 2005) e do questionário sócio-biográfico, a amostra foi constituída pelos alunos de 3º e 4º anos institucionalizados que frequentavam Escolas do 1º Ciclo no Algarve, o que perfazia, aquando do levantamento dos dados, 42 sujeitos ( $N=42$ ). No entanto, no tempo que permeou entre o levantamento da população junto dos Conselhos Executivos (entre Novembro de 2008 e Fevereiro de 2009) e a aplicação dos instrumentos (Abril a Junho de 2009), a população de alunos variou. Assim, dois mudaram de residência por mudança de instituição e um foi adoptado, pelo que só foram distribuídos 39 questionários.

Destes, apenas 29 responderam ao inquérito, o que fez uma percentagem de retorno de 74,35%. Contudo, 2 não foram considerados por incorrecto preenchimento, ficando então a amostra constituída por 27 sujeitos ( $N=27$ ).

Relativamente à caracterização desta amostra por género, a maioria são do sexo masculino ( $N=16$ ; 59,3%). A percentagem correspondente ao sexo feminino é inferior: 40,7% ( $N=11$ ) (tabela 3).

**Tabela 3** – Características demográficas da Amostra por Género

	Masculino		Feminino	
	N=16 (59,3%)		N=11 (40,7%)	
	N	%	N	%
<b>Nacionalidade</b>				
Portuguesa	15	93,7	10	90,90
Guineense	1	6,25	1	9,10
<b>Idade</b>				
7-8 anos	3	18,7	2	18,20
9-10 anos	10	62,5	5	45,45
11-12 anos	3	18,7	4	36,35
<b>Irmãos</b>				
Com irmãos	15	93,7	10	90,90
Sem irmãos	1	6,25	1	9,10
<b>Tempo de permanência na instituição</b>				
< 2 anos	5	31,2	1	9,10
> 2 anos	11	68,7	10	90,90
<b>Idas regulares a casa</b>				
Sim	11	68,7	8	72,7
Não	5	31,2	3	27,3
<b>Ano de frequência na escolaridade</b>				
2º ano	2	12,5	1	9,10
3º ano	8	50	2	18,20
4º ano	6	37,5	8	72,7
<b>Retenções</b>				
Sim	8	50	5	45,45
Não	8	50	6	54,55

A média da idade dos alunos é de 9,6 anos, sendo a idade máxima de 12 anos e a mínima de 7 (*D.P.*=1,4). Apenas dois alunos não são de nacionalidade portuguesa. Outro dado relevante é o tempo de permanência na instituição. Assim, enquanto um dos inquiridos apenas está na instituição há um mês, outro já lá reside há dez anos. No entanto, a maior percentagem de alunos (25,9%, *N*=7) vive na instituição há cerca de dois anos.

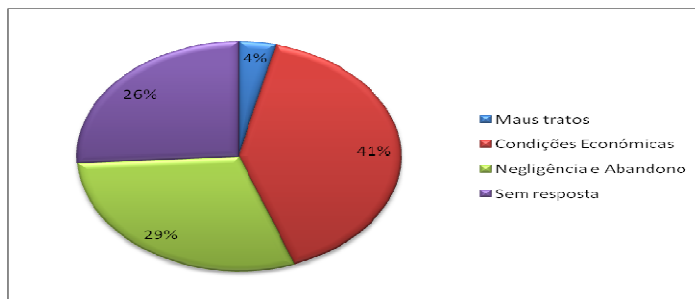
Interessante também o facto de 70,4% (*N*=19) dos alunos respondentes terem contactos com a família, dos quais, 42,1% (*N*=8) vão aos fins-de-semana e nas férias, 18,5% (*N*=5) apenas aos fins-de-semana e os restantes apenas nas férias (22,6%, *N*=6). De notar que, apesar de os inquéritos terem sido distribuídos em função das turmas, constatou-se que alguns professores distribuíram inquéritos a alunos que, por terem ficado retidos, integravam turmas de 3º ano, mas frequentavam o 2º ano. Como estes alunos preencheram a totalidade do questionário, decidiu-se inclui-los como válidos. Outro dado importante e relacionado com o acima descrito, é que cerca de metade (48,1%, *N*=13) dos respondentes já reprovaram, o que mostra uma elevada taxa de retenção nestes alunos.

Como se pode verificar pela análise da tabela, registam-se poucas diferenças entre o género masculino e o género feminino. As únicas que têm relevância prendem-se com: o tempo de permanência na instituição superior a dois anos, cuja percentagem é mais alta no caso do género feminino, atingindo os 90,9%; com as idas regulares a casa que também acontecem mais frequentemente no género feminino (72,7%) e com o ano de frequência na escolaridade. Neste último, metade dos rapazes (50%) encontrava-se a frequentar o 3º ano, enquanto 72,7% das raparigas estavam no 4º ano.

De ressaltar que a percentagem da taxa de retenção é similar (50% no género masculino e 45,45% no género feminino).

O questionário de levantamento de dados sócio-biográficos dos alunos institucionalizados do 3º e 4º ano continha ainda uma questão aberta que perguntava sobre o motivo que havia conduzido à institucionalização. As diversas respostas foram categorizadas em três (Apêndice 1), existindo uma elevada percentagem de alunos que desconheciam qual a razão da sua institucionalização ( $N=7$ ; 26%) e que foi categorizada como uma quarta resposta. As restantes categorias são: maus tratos; falta de condições económicas e negligência e abandono (gráfico 1).

**Gráfico 1 – Motivos de institucionalização**



#### 1.2.4. Instrumentos de recolha de dados

A presente investigação fundamentou-se em três instrumentos distintos. Por um lado, foi distribuído aos docentes um questionário elaborado e validado no âmbito curricular do presente Mestrado e, por outro, aos alunos do 3º e 4º anos residentes em Instituições de Acolhimento, aplicou-se a Escala *Healthy Kids Resilience Assessment Module* (Constantine, Bernard & Diaz, 1999), que é um instrumento utilizado para

avaliar as características resilientes das crianças e jovens e que foi traduzido e adaptado à população portuguesa por Martins (2005) e ainda um pequeno questionário que tinha como objectivo recolher os seus dados sócio-biográficos.

#### 1.2.4.1. Questionário aos docentes

Tendo este estudo o objectivo de ser empírico, ou seja, passível de ser testado e replicado, pretendeu-se estabelecer as relações entre os dois constructos gerais escolhidos para a nossa investigação: relação educativa e resiliência.

Em linha com o que foi dito, decidiu-se pelo estudo das estratégias de construção da relação educativa que os professores promovem junto dos seus alunos, de modo a neles desenvolverem competências pessoais e sociais.

Como o estudo da resiliência faz essencialmente sentido quando se trabalha com uma população alvo que foi sujeita a agressões físicas e psicológicas violentas, como é geralmente o caso das crianças institucionalizadas, optou-se por tentar perceber de que forma as práticas pedagógicas dos docentes podem conduzir ao seu desenvolvimento pessoal e social e influenciar a sua capacidade de resiliência.

Os dados a recolher devem resultar de uma reflexão pessoal de cada docente sobre as suas práticas e sobre os comportamentos exibidos pelos seus alunos. Deste modo, o objecto de observação incide sobre factos (estratégias de relação educativa efectivamente utilizadas pelo docente e comportamentos observáveis dos seus alunos), onde seriam enumerados atributos resultantes da visão introspectiva de cada docente do assunto em estudo (Quadro 7).

De assinalar que o questionário foi construído tendo como substrato teórico o enquadramento conceptual apresentado e que será posteriormente explanado de forma mais pormenorizada (Estudo 1).

**Quadro 7 - Construção dos itens do questionário aos docentes**

Dimensão	Variáveis	Objectivos	Itens do questionário
<b><u>Estratégias de desenvolvimento das Competências Pessoais</u></b>	<b>Comunicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as práticas dos docentes no que diz respeito à existência de um tempo e espaço para a comunicação;</li> <li>- Identificar práticas de <i>feed-back</i> positivo;</li> <li>- Conhecer hábitos de valorização de processos de aprendizagem;</li> <li>- Saber se os docentes apresentam aos alunos caminhos exequíveis de superação de dificuldades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>II.1. Dedicar um tempo à comunicação de novidades.</li> <li>2. Na sala de aula dispor de um espaço para os alunos registarem as suas vivências (diário/jornal de turma/caixinha das surpresas...)</li> <li>3. Expressar verbalmente as expectativas positivas que se tem sobre as capacidades dos alunos.</li> <li>4. Incentivar os alunos a fazer sempre o seu melhor.</li> <li>5. Valorizar os alunos que expressam as suas dificuldades.</li> <li>6. Dar <i>feedback</i> positivo aos alunos por cada pequena evolução nos seus processos de aprendizagem.</li> <li>7. Optar, com regularidade, pelo trabalho de pares e de grupo.</li> <li>8. Orientar o aluno na superação das suas dificuldades através do recurso a:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Leituras propostas;</li> <li>b) Ficheiros auto-correctivos;</li> <li>c) Aprendizagem inter-pares;</li> <li>d) Explicações directas</li> </ul> </li> <li>9. Organizar actividades de estudo individuais a desenvolver pelos alunos fora da sala de aula.</li> </ul>
	<b>Assertividade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as formas utilizadas pelos docentes para resolver as situações de conflito</li> <li>- Compreender a forma como as regras aparecem no contexto de sala de aula;</li> <li>- Saber quais as técnicas assertivas utilizadas pelo professor perante o comportamento dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>10. Semanalmente, dedicar tempo para debater com os alunos os conflitos existentes.</li> <li>11. Dispor de um local para os alunos registarem os seus conflitos com os colegas e/ou outros elementos da comunidade educativa.</li> <li>12. Os alunos propõem formas de resolução de conflitos.</li> <li>13. Os alunos participam na construção das regras da turma.</li> <li>14. Incentivar os alunos a debaterem e a expressarem os seus pontos de vista respeitando os outros na forma como comunicam.</li> <li>15. Incentivar os alunos a respeitarem sempre as regras estabelecidas em conjunto e não apenas na presença de adultos.</li> </ul>
	<b>Auto-controlo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar técnicas de auto-controlo e auto-domínio ensinadas aos alunos;</li> <li>- Saber se os docentes promovem trabalho tendo em vista objectivos a longo termo (adiar a recompensa)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>16. Trabalhar com os alunos técnicas de auto-controlo (respirar fundo, contagem mental, afastamento físico da situação de conflito).</li> <li>17. Utilizar estratégias de recompensa a longo termo. (Prémio para o melhor leitor do mês, para o que cumpriu todas as tarefas...)</li> </ul>
	<b>Auto-conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber se o docente explicita ao aluno as suas áreas fortes e fracas;</li> <li>- Conhecer hábitos de promoção do reconhecimento das suas angústias, medos, sentimentos e emoções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>18. Dizer a cada aluno quais as áreas em que ele tem mais facilidade e quais as que ele precisa de trabalhar mais.</li> <li>19. Incentivar os alunos a expressarem verbalmente o que os inquieta/angustia/preocupa.</li> <li>20. Falar com os alunos sobre os sentimentos do docente e incentivando-os a fazerem o mesmo.</li> </ul>
<b><u>Estratégias de desenvolvimento das Competências sociais</u></b>	<b>Empatia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber se os docentes fomentam nos alunos atitudes de atenção e compreensão pelos outros;</li> <li>- Conhecer quais os incentivos dados ao uso de linguagem de conotação positiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>21. Promover a ajuda entre colegas.</li> <li>22. Incentivar os alunos a brincarem uns com os outros.</li> <li>23. Fomentar atitudes de partilha (do lanche, dos brinquedos, dos materiais)</li> <li>24. Fomentar atitudes de solidariedade.</li> <li>25. Enaltecer os alunos que comunicam de forma educada e que são gentis uns com os outros.</li> </ul>
	<b>Aptidão social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber se existe um espaço de diálogo e debate sobre os problemas da turma e de outros contextos: escola,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>26. Existir um tempo semanal dedicado à discussão dos problemas sentidos pelos diferentes alunos da turma, nos seus diversos contextos de vida: família,</li> </ul>

		<p>meio local...</p> <p>-Conhecer a forma de resolução de conflitos, e se se faz uso das estratégias de negociação, mediação e consenso</p> <p>-Identificar práticas de distribuição de tarefas com vista à gestão do quotidiano da turma e da escola</p> <p>-Entender se existe oportunidade de participação dos alunos nas tomadas de decisão da turma.</p>	<p>escola, comunidade...</p> <p>27. Debater com os alunos adversidades que as pessoas podem enfrentar na vida.</p> <p>28. Falar sobre instituições e serviços da comunidade que prestam auxílio a quem precisa</p> <p>29. Praticar com os alunos formas de negociação de conflitos: negociação, mediação, consenso...</p> <p>30. Os alunos têm a responsabilidade de executar algumas tarefas relacionadas com a vida da turma e são depois avaliados pelos seus pares (ex: distribuição do leite, limpeza do quadro, registo de presenças...)</p> <p>31. Os alunos têm a oportunidade de participar nas tomadas de decisão sobre:</p> <p>a) Projectos que querem desenvolver com os colegas;</p> <p>b) Visitas de estudo a realizar;</p> <p>c) Organização de grupos de trabalho;</p> <p>d) Leituras que querem desenvolver;</p> <p>e) Regras da turma e subsequentes consequências;</p> <p>f) Distribuição de tarefas;</p> <p>g) Planificação / Avaliação</p>
<p><b><u>Resiliência académica</u></b></p>	<p><b>Empenho nas actividades escolares</b></p>	<p>Saber se o aluno:</p> <p>-Resolve as tarefas solicitadas pelo professor;</p> <p>-Não se frustra à primeira tentativa e tenta superar as suas dificuldades;</p> <p>- Se envolve nos projectos da turma e da escola.</p>	<p>III. 1. Revelar empenho nas tarefas solicitadas pelo professor.</p> <p>2. Denotar resistência à frustração.</p> <p>3. Tentar superar as suas dificuldades.</p> <p>4. Envolver-se nos projectos desenvolvidos pela turma e pela escola.</p>
	<p><b>Atitudes de autonomia (Auto-motivação)</b></p>	<p>Saber se o aluno apresenta:</p> <p>-Independência/ autonomia em relação ao professor;</p> <p>- Iniciativa e dá sugestões na resolução de problemas.</p>	<p>5. Trabalhar com autonomia (adequada à sua faixa etária)</p> <p>6. Tem iniciativa para propor e realizar actividades para si e para a turma.</p> <p>7. Propor estratégias diversificadas para a resolução de problemas.</p>
	<p><b>Atitudes de persistência (Auto-disciplina)</b></p>	<p>Saber se o aluno:</p> <p>- Persiste em vencer as suas dificuldades.</p>	<p>8. Persistir na concretização das tarefas até ultrapassar as dificuldades sentidas.</p>
	<p><b>Uso de estratégias metacognitivas (Auto-eficácia)</b></p>	<p>Saber se o aluno:</p> <p>- Diversifica as suas estratégias de regulação da aprendizagem.</p>	<p>9. Mobilizar diversos recursos para aprender (uso das tecnologias da informação e comunicação, exercícios, leituras...)</p>
	<p><b>Capacidade de resolução de problemas</b></p>	<p>Saber se o aluno:</p> <p>- Revela capacidade de resolver problemas diversificando as estratégias de resolução;</p> <p>- Solicita ajuda aos pares e a outros adultos.</p>	<p>10. Ser capaz de realizar as estratégias propostas para a resolução de problemas.</p> <p>11. Solicitar ajuda aos pares e a outros quando sente que não consegue resolver os problemas sozinho.</p>
<p><b><u>Resiliência nas relações interpessoais</u></b></p>	<p><b>Relações interpessoais positivas</b></p>	<p>Saber se o aluno é capaz de:</p> <p>- Cooperar em sala de aula;</p> <p>- Ser amável com os colegas e adultos;</p> <p>- Ser responsável na execução das tarefas e encargos da vida da turma.</p>	<p>12. Ser cooperativo com os colegas e com os restantes membros da comunidade educativa.</p> <p>13. Ser amável na forma como lida com os outros.</p> <p>14. Revelar responsabilidade pela execução das tarefas que lhe são atribuídas.</p>
	<p><b>Competências sociais</b></p>	<p>Conhecer as competências sociais do aluno, nomeadamente:</p> <p>- Rejeição de atitudes de</p>	<p>15. Ser capaz de brincar:</p> <p>a) Sozinho</p> <p>b) Apenas com um ou dois colegas</p> <p>c) Com vários colegas da turma</p>

		<p>isolamento;</p> <p>- Relacionamento positivo com os outros (pares e elementos da comunidade educativa);</p> <p>-Controlo da agressividade (Auto-regulação do seu comportamento);</p> <p>-Expressão de forma controlada dos seus sentimentos e opiniões;</p> <p>-Demonstração de sentimentos de empatia.</p>	<p>d) Com vários colegas da turma e da escola.</p> <p>16. Relacionar-se facilmente com os outros, resolvendo de forma adaptativa os conflitos.</p> <p>17. Controlar a expressão da sua agressividade.</p> <p>18. Exprimir de forma adequada as suas opiniões.</p> <p>19. Expressar verbalmente e adequadamente os seus sentimentos quando o magoam.</p> <p>20. Demonstrar sentimentos de empatia pelos outros.</p>
--	--	--	--

1.2.4.2. Questionário sócio demográfico aos alunos do 3º e 4º anos

Para além do anterior instrumento que foi elaborado no âmbito curricular do presente Mestrado, foi aplicado também um pequeno questionário (produzido no espaço da elaboração da dissertação) aos alunos institucionalizados de 3º e 4º ano que também preencheram o *Healthy Kids Resilience Assessment Module*, de modo a poder recolher alguns dos seus dados biográficos e que pretendeu constituir-se como uma mais-valia para ajudar a conhecer alguns aspectos da sua história de vida (Apêndice 2). Foram respeitados, na íntegra, os princípios da confidencialidade e do anonimato.

Este questionário é constituído por três blocos: Identificação, Instituição onde se encontram e escola onde estudam (Quadro 8).

**Quadro 8** - Construção dos itens do questionário sócio-demográfico

<b>Bloco</b>	<b>Variável</b>	<b>Objectivo</b>	<b>Itens</b>
<b>Identificação</b>	Data de Nascimento	Recolher a idade da criança	1. Data de nascimento: ___/___/___
	Sexo	Recolher o sexo da criança	2. Sexo: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>
	Nacionalidade	Recolher informação sobre a nacionalidade	3. Nacionalidade: <input type="text"/>
	Nº de irmãos	Recolher informação sobre o nº de irmãos	4. Número de irmãos: <input type="text"/>
<b>Instituição</b>	Nome da instituição	Conhecer o nome da instituição	1.Nome da instituição: <input type="text"/>
	Tempo de permanência	Recolher informação sobre o tempo de residência na instituição	2. Há quanto tempo vives na instituição? <input type="text"/>

	Visitas a casa	Saber se existe visitas à família de origem e quando é que estas ocorrem	3. Costumas ir a casa? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> 4. Se sim, quando? Aos fins-de-semana <input type="checkbox"/> Nas férias <input type="checkbox"/> Noutra altura <input type="checkbox"/> Qual? <input type="text"/>
	Irmãos a residir na Instituição	Saber se existem irmãos a residir na instituição	5. Tens irmãos a viverem contigo nesta instituição? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
	Irmãos a residir noutras instituições	Saber se existem irmãos a residir noutras instituições	6. E noutras instituições? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
	Razão de institucionalização	Conhecer quais as razões que conduziram à institucionalização da criança	7. Por que é que foste viver para a instituição? <input type="text"/>
Escola	Ano de frequência	Recolher informação sobre o ano de frequência	1. Frequentas o 3º ano <input type="checkbox"/> 4º ano <input type="checkbox"/>
	Retenções	Recolher informação sobre o número de retenções	2. Já alguma vez reprovaste? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
	Ajuda nos trabalhos de casa	Recolher informação sobre quem ajuda a criança	3. Quando tens dúvidas na realização dos trabalhos, a quem costumavas pedir ajuda? Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Irmãos <input type="checkbox"/> Amigos <input type="checkbox"/> Professor da escola <input type="checkbox"/> Professor/Educador da Instituição <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Quem? <input type="text"/>

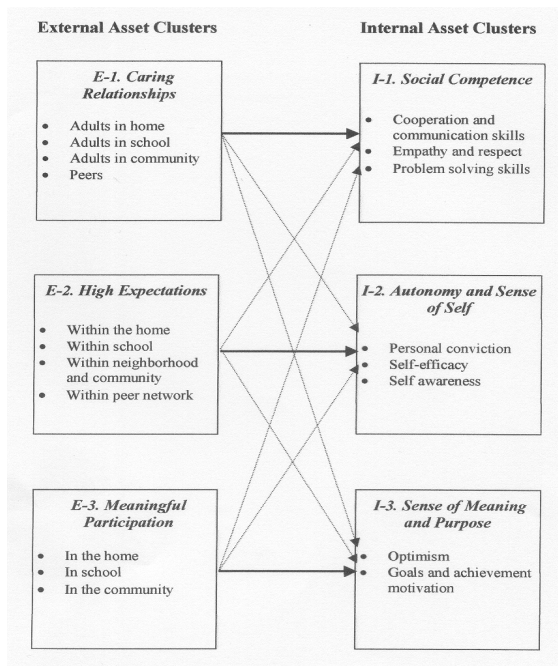
1.2.4.3. *Healthy Kids Resilience Assessment Module*

A Escala *Healthy Kids Resilience Assessment Module* (Anexo 1) foi criada com o objectivo de fazer «o levantamento das necessidades, de planeamento e de avaliação de programas educacionais pelo Departamento de Educação da Califórnia» (Constantine & Bernard, 2001, citado por Silva, 2008).

Este instrumento avalia os aspectos que os investigadores associaram de forma consistente com o desenvolvimento positivo e adaptado, tal como o sucesso académico. Para os estabelecimentos de ensino, este instrumento serve para avaliar de que forma os estudantes se encontram ligados à escola, de modo a que estes possam fazer as conexões necessárias com a comunidade e com as famílias, para assim promover o desenvolvimento dos factores protectores adequados.

Este instrumento foi construído a partir das pesquisas de Benard (1991, 1995), de Jessor e colaboradores (1995), de Coie e colaboradores (1993) e de Resnick e colaboradores (1997) (Constantine, Benard & Diaz, 1999), e pretendeu desenvolver um trabalho que articulasse uma visão multi-dimensional dos diversos factores promotores da resiliência, encontrando-se estes organizados em duas dimensões: factores de protecção (*external assets*) e características individuais resilientes (*internal assets*).

**Figura 3 -** Relações entre os *Factores de Protecção Externos e Internos*



(in Constantine, Benard & Diaz, 1999)

Tal como fica evidenciado na figura, os diversos componentes interligam-se e os autores afirmam que os factores protectores externos (que surgem a partir da casa/família, escola e comunidade) influenciam os traços resilientes internos.

Os factores de protecção externos aglutinam-se em três componentes: relações de afecto, expectativas elevadas e participação significativa. Os factores de protecção internos organizam-se também em torno de outros três componentes: competência social, autonomia e auto-conhecimento e, por fim, os objectivos e aspirações.

O conjunto de questões relacionado com os factores de protecção externos encontra-se subdividido em quatro:

- Envolvimento Escolar que resulta da média obtida das Expectativas Elevadas na Escola; das Relações Afectivas na Escola e da Participação Significativa na Escola;
- Envolvimento em casa cujo resultado vem da média obtida das Expectativas Elevadas em Casa; das Relações Afectivas em Casa e da Participação Significativa em Casa;
- Envolvimento na Comunidade em que o somatório provém da média obtida nas questões que envolvem as Expectativas Elevadas na Comunidade; das Relações Afectivas com os Adultos na Comunidade e da Participação Significativa na Comunidade;
- Envolvimento com o Grupo de Pares como produto da média obtida nos itens correspondentes às Relações Afectivas com os Pares e Expectativas elevadas: Pares Pró-Sociais.

A sub-escala Factores de Protecção Internos é constituída por um conjunto de seis factores: Cooperação e Comunicação; Auto-eficácia; Empatia; Resolução de Problemas; Auto-Conhecimento e Objectivos e Aspirações.

A sub-escala *Response-Set Breakers* integra um conjunto de sete itens e que são cotados em conjunto, baseados na *AKA Experimental Angst Scale* e relacionam-se com diversos contextos considerados relevantes para o desenvolvimento resiliente das crianças e jovens.

A versão portuguesa adaptada por Martins (2005) e utilizada no presente estudo integra dezassete factores de protecção (*external assets*) e seis características internas associadas à resiliência (*internal assets*).

O questionário é constituído por cinquenta e oito itens, aos quais o respondente atribui um valor de 1 a 4 numa escala tipo *likert*. O questionário encontra-se

organizado por grupos de questões. No primeiro grupo os inquiridos respondem numa escala que varia entre Discordo Totalmente, Discordo, Concordo e Concordo Totalmente, enquanto, nas restantes, as escalas variam entre Totalmente Falso, Um Pouco Certo, Bastante Certo e Muito Certo.

O questionário original foi validado através do *National Longitudinal Study of Adolescent Health* (Resnick *et al*, 1997, citados por Martins, 2005), numa população de 90 000 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos.

A análise psicométrica da escala na versão portuguesa, aplicada a uma amostra de 905 sujeitos, revelou um *alpha de Cronbach* de .9313 para a Escala Total, ou seja, muito próxima do valor obtido na escala original (.94).

Analisando-se as sub-escalas pré-determinadas pelo estudo americano, verifica-se que existe uma grande aproximação na sua quase totalidade entre ambos os estudos, apenas com destaque significativo para o conjunto dos *External Assets* e *Internal Assets* onde a versão portuguesa obtém valores superiores aos obtidos pelos autores do estudo, respectivamente, .8976 e .8419, enquanto que na escala original haviam sido de .82 e .81. Nos itens que compõem *Response Set-Breakers* sucede o inverso, ou seja, a versão portuguesa obtém um  $\alpha = .7231$ , enquanto a versão original obtém  $\alpha = .74$ .

Dentro destas sub-escalas existem ainda algumas diferenças, tal como se pode observar no quadro síntese (Anexo 2). Contudo, e de acordo com os resultados obtidos por Martins (2005) verifica-se que, apesar da existência de alguns valores menores que .7 (medida considerada mínima para validação interna) em algumas das sub-escalas, estas não interferem com o objectivo de avaliar a resiliência em cada uma das suas dimensões. Até porque revela dados importantes sobre os recursos que as crianças encontram na comunidade dando-se um enfoque relevante ao contexto escola, daí ter sido seleccionado para esta investigação.

#### 1.2.5. Procedimentos de recolha dos dados

Para perceber se seria possível efectuar o estudo, foi necessário contactar todos os Presidentes dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas do distrito de Faro, de modo a obter o número de turmas de 1º ciclo que integravam alunos residentes em Instituições de Acolhimento. Esse contacto foi, em primeiro lugar,

realizado por uma via informal (telefone) e posteriormente por via formal (*e-mail* dos conselhos executivos e *fax*).

Nesse levantamento de dados foi também solicitado o nome das instituições que acolhem estas crianças, de modo a contactá-las posteriormente de forma a obter a sua anuência para que os seus educandos pudessem participar neste trabalho.

Essa necessidade surgiu porque o estudo possuiu duas vias de recolha de dados: por um lado, a aplicação de um questionário aos professores (construído e validado no âmbito curricular do Mestrado e cujo processo será sumariamente descrito como Estudo I), por outro, o preenchimento de um pequeno questionário de caracterização sócio-biográfica e a aplicação da Escala *Healthy Kids Resilience Assessment Module* (Martins, 2005), tendo estes dois últimos sido preenchidos pelos alunos institucionalizados que frequentavam o 3º e 4º anos.

Antes de se iniciar os procedimentos de recolha dos dados junto das escolas, os instrumentos que se pretendiam aplicar foram submetidos à Direcção Geral de Inovação Curricular, tendo sido obtido o seu parecer favorável e necessária autorização (Anexo 3).

O passo seguinte consistiu na deslocação pessoal a cada Conselho Executivo, solicitando autorização para reunir com os docentes e os alunos a quem se pretendia aplicar os diversos questionários.

O primeiro Conselho Executivo contactado recebeu a investigadora de forma acolhedora, mas referiu que gostaria que os questionários aplicados aos alunos fossem entregues pelos professores das turmas e considerou, pela confidencialidade nas respostas, que os mesmos deveriam ser dados em contexto de sala de aula, com o seu professor, de modo a que a investigadora não tivesse qualquer contacto com os alunos envolvidos.

Face a esta exigência, e sempre que possível, decidiu-se adoptar a seguinte estratégia de aplicação dos questionários:

- Em primeiro lugar contactou-se pessoalmente os Conselhos Executivos solicitando a devida autorização para aplicar os instrumentos;
- Em segundo lugar, procedeu-se a uma breve reunião com o Coordenador do Estabelecimento do 1º Ciclo em causa e com os professores envolvidos, de modo a explicar os objectivos do estudo e para clarificar os passos na recolha dos dados junto dos alunos, nomeadamente o pedido prévio feito aos encarregados de educação, de

modo a que estes autorizassem a participação dos seus educandos. Nessa data era ainda combinado com os docentes um prazo para a recolha dos questionários;

- Por fim, ocorreu a recolha dos dados em cada escola.

No entanto, nem sempre este contacto directo com os professores foi possível, uma vez que, em dois Agrupamentos, os Órgãos de Gestão recolheram os questionários e fizeram questão de entregar eles próprios aos colegas que preenchiam as condições deste estudo.

De notar que, num desses Agrupamentos em que não foi dada autorização para reunir directamente com os professores, a adesão a este projecto foi muito reduzida (a adesão mais baixa de todas).

Em cada reunião realizada, entregou-se a cada docente um envelope constituído por um questionário ao professor (para os docentes do 1º e 2º anos) enquanto nos casos das turmas de 3º e 4º anos, os envelopes continham os três instrumentos. Os questionários aplicados aos alunos foram colocados em número coincidente com o número de alunos institucionalizados de cada turma.

No contacto directo com as escolas houve um acerto significativo a fazer, pois existiam alunos em turmas que os Conselhos Executivos não tinham considerado e outros já não existentes por terem sido transferidos de escola e Agrupamento.

De assinalar que nenhum Conselho Executivo impediu a aplicação dos instrumentos e que, apesar de não se ter obtido a aderência de todos os docentes, conseguiu-se que todas as Escolas, no Algarve, que tinham na sua população alunos institucionalizados, ficassem representadas.

Como última nota, de referir que uma Instituição não permitiu que os seus educandos participassem no estudo. Contactou-se pessoalmente a responsável máxima que se escusou em dar explicações, mas manteve firme a sua recusa.

Todo o trabalho de recolha dos dados foi realizado no ano lectivo de 2008/2009. Numa primeira fase, entre Novembro de 2008 e Fevereiro de 2009 (contacto com os Conselhos Executivos) e, numa segunda fase, entre Abril e Junho de 2009 (aplicação dos diversos instrumentos). Importa ainda salientar que a escolha do 3º Período para a realização dos questionários foi intencional, pois fazia sentido recolher os dados num momento do ano lectivo em que os professores já tinham um contacto e um conhecimento mais profundo dos seus alunos.

### 1.2.6. Procedimentos de análise e tratamento dos dados

Após a aplicação dos instrumentos, foi realizado o tratamento estatístico dos dados através dos programas *SPSS (versão 17)* e *Excell* (para a construção dos gráficos). A análise da questão aberta do questionário dos professores foi trabalhada a partir da metodologia da análise de conteúdo (Bardin, 1988).

Na tentativa de se obter o tratamento estatístico mais fiável possível e atendendo às características das amostras, procedeu-se do seguinte modo:

**- Estudo 1:**

*Alpha de Cronbach* para aferir da consistência interna do instrumento;  
Correlações lineares (*r* de *Spearman*).

**- Estudo 2:**

Teste da normalidade *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*, para a verificação da normalidade da distribuição dos dados obtidos, com o objectivo de decidir pela aplicação de testes paramétricos ou não paramétricos;

Análise dos gráficos Q-Q dos Resíduos para analisar o afastamento de certas observações da normalidade;

Análise dos histogramas para verificação da simetria, condição necessária para a decisão entre a aplicação dos testes dos sinais ou o teste de sinais de *Wilcoxon*;

Teste dos sinais para avaliar se existem diferenças estatisticamente significativas entre amostras emparelhadas para a análise dos dados obtidos quer através dos dados dos docentes quer da Escala de Resiliência, atendendo a não se ter encontrado uma distribuição simétrica;

Teste *Mann-Whitney* para duas amostras independentes à Escala *Healthy Kids Resilience Assessment Module*, uma vez que a amostra é constituída por um número inferior a 30 sujeitos.

**- Estudo 3:**

Correlações lineares (*r* de *Spearman*, pois os dados não apresentam uma distribuição normal).

No desenvolvimento deste terceiro estudo, para a análise das correlações lineares entre as estratégias aplicadas pelos docentes e os níveis de resiliência obtidos pelos alunos, para se poder comparar os dados obtidos através de dois instrumentos

com escalas diferentes, foi necessária a reconversão da escala de 1 a 5 do questionário aos docentes para 1 a 4, para deste modo se igualar à utilizada no H.K.R.A.M.

Esta transformação foi realizada a partir das médias e de acordo com a seguinte recodificação dos valores: 1-2 >1; 2-3 >2; 3-4 > 3; 3-4>4.

## 2. Apresentação dos resultados

No presente capítulo far-se-á a apresentação dos dados recolhidos através dos instrumentos aplicados. O Estudo 1 expõe o processo de construção e análise da validade e homogeneidade do instrumento construído no âmbito curricular do presente Mestrado. O Estudo 2 é constituído pela estatística descritiva dos dados obtidos sobre Relação Educativa e Resiliência e o Estudo 3 é um estudo correlacional que abarca estes dois constructos.

### 2.1. Estudo 1 – Questionário aos docentes

#### 2.1.1. Construção do questionário

Após a construção do modelo explicativo teórico, foram questionados três especialistas de áreas diferentes para averiguar da consistência epistemológica do modelo. Deste modo, foram feitas entrevistas exploratórias a um Psicólogo Educacional, a um especialista na área da Supervisão e ainda outro na área das Ciências da Educação. Todos foram unânimes na concordância com o modelo. Todavia, dois deles alertaram para a importância de se recorrer a técnicas que realizassem a triangulação dos dados, pois a recolha dos dados sobre a resiliência dos alunos institucionalizados apenas através das observações indirectas dos docentes poderia traduzir um enviesamento dos resultados. No entanto, a todos pareceu pertinente a problemática em estudo.

A opção pelo inquérito por questionário configurou-se como a mais adequada na medida em que *«visa a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem»* (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 188). Tem a vantagem de dar a conhecer a opinião de uma amostra vasta do universo e de quantificar os dados, podendo-se, deste modo, encontrar relações entre as variáveis consideradas. Ao ser preenchido em diferido, ou seja, poder ser respondido no momento em que o inquirido considera mais adequado e de ser anónimo, garante, em certa medida, a autenticidade dos dados recolhidos.

Como se explicitou anteriormente, a procura de relações entre variáveis levou à organização do questionário em três blocos: caracterização do docente, estratégias de desenvolvimento de competências pessoais e sociais e resiliência. Os dois primeiros blocos referem-se a variáveis relacionadas com o professor e o último com comportamentos exibidos pelos alunos residentes em instituições e observados pelo próprio docente.

Para a construção do questionário, foi tido como referencial quer a revisão da literatura efectuada sobre a problemática em estudo, quer a informação sobre construção de questionários. Em específico, foram tomadas em consideração as orientações descritas em Gall, Borg e Gall (1996). Deste modo, tentou-se que o questionário fosse o mais curto possível, que as instruções para o seu preenchimento fossem claras e precisas, e procurou evitar-se as afirmações negativas, que podiam operar transformações no uso da escala. Evitou-se também o uso de terminologia científica que podia não ser correctamente interpretada pelos respondentes.

De modo a melhor operacionalizar os indicadores, para cada componente foram elaborados itens (Apêndice 3) que depois foram transformados em perguntas do questionário. Estas tomaram a forma de afirmações, nas quais os inquiridos tinham de, por um lado, auto-reflectirem sobre as suas práticas e, por outro, avaliar a existência ou não de determinados comportamentos nos seus alunos residentes em Instituições de Acolhimento.

Com o intuito de melhor sequenciar o questionário, foi elaborada uma grelha onde se enquadra cada questão no respectivo factor/categoria que se pretende medir. (Apêndice 4).

Quer para o bloco das estratégias de desenvolvimento das competências pessoais e sociais, quer para o da resiliência foram construídas escalas tipo *Likert* em que dois correspondem a valores negativos, dois positivos e um outro neutro, querendo isto dizer indeciso quanto à resposta a dar.

Para o primeiro bloco que visava a caracterização da amostra, foram consideradas as seguintes variáveis: Sexo; Idade; Área/Curso de Formação Inicial; Número de anos de serviço; Número de anos de serviço na escola onde exerce actualmente funções; Número de alunos residentes em Instituições com que já trabalhou; Número de anos de acompanhamento destes alunos.

Quanto à forma das questões colocadas, optou-se essencialmente por serem de tipologia fechada.

## 2.1.2. Validação do questionário

### 2.1.2.1. Validação de conteúdo

«Content validity is determined systematically by content experts, who define in precise terms the universe (...) of specific content that the test is assumed to represent, and then determine how well that content universe is sampled by the test items» (Gall, Borg & Gall, 1996, p. 250)».

Após a construção da primeira versão do questionário, afigurou-se importante realizar a pré-testagem do mesmo, de modo a aferir da sua validade em termos de conteúdo.

Deste modo, escolheram-se cinco especialistas das áreas envolvidas nos constructos utilizados no presente trabalho (Ciências da Educação, Psicologia da Educação e Supervisão). A um entregou-se em mão e aos restantes quatro optou-se pelo envio por *e-mail*, com uma pequena carta que expunha os objectivos do estudo. Também se teve o cuidado de organizar as questões do instrumento por categorias, de modo a verificar se o que se perguntava pertencia àquela categoria específica. No final do questionário encontrava-se um grupo de questões que pretendia inquirir os especialistas sobre a clareza, extensão, adequabilidade e pertinência do instrumento face aos objectivos do estudo, onde se incluiu um campo aberto para se registarem sugestões e opiniões (Apêndice 5).

As respostas obtidas foram todas no sentido de anuência quanto à estrutura e adequabilidade do instrumento em relação aos fenómenos em análise. O primeiro especialista consultado, através da entrega em mão, fez algumas correcções no que respeita à classificação das questões, nomeadamente colocando algumas das inicialmente posicionadas na componente do auto-controlo, na assertividade. Também ajudou na clarificação da linguagem utilizada e efectuou sugestões no sentido de desmembrar alguns itens, por conterem duas afirmações numa.

Um dos especialistas consultados por via electrónica sugeriu apenas pequenas alterações à linguagem utilizada em alguns itens.

Um outro especialista considerou que seria também interessante acrescentar no questionário mais um conjunto de questões que permitisse saber a opinião do professor sobre os alunos e de que forma esta influencia o tipo de estratégias de relação educativa que estabelece com os mesmos. Esta opinião não foi contemplada, na medida em que se considerou que a mesma entrava no campo das representações do professor.

De salientar ainda o cuidado com que um dos especialistas consultados teve em realizar sugestões na clarificação da linguagem utilizada em relação às categorias do constructo da resiliência.

O último especialista indagado sugeriu ainda a alteração da questão I.6. que perguntava o número de anos que o docente leccionava com alunos oriundos de Instituições de acolhimento, aconselhando que se perguntasse antes com quantos alunos oriundos destas instituições, o professor já trabalhou, ao longo da sua experiência profissional.

De salientar que dois dos especialistas indagados discordaram do uso de uma escala ímpar, sugerindo a eliminação da classificação neutra.

Após a obtenção de algumas das respostas pelos especialistas, entregou-se em mão questionários (já reformulados com algumas das sugestões obtidas, atendendo a que, nesse momento, ainda não se dispunha de todas as respostas) a 10 representantes dos respondentes finais. Foi-lhes solicitado que os preenchessem e fizessem uma apreciação do mesmo quanto: à clareza das instruções, à linguagem utilizada, à extensão e, no fim, colocou-se um espaço aberto de modo a que cada respondente se sentisse livre para emitir a sua opinião e dar sugestões sobre o questionário que havia preenchido (Apêndice 6).

Os respondentes levaram, em média, cerca de 10 minutos a preenchê-lo. Os que levaram mais tempo apresentaram sugestões quanto a questões que consideravam pertinentes incluir, assim como deram também conselhos adicionais quanto à clareza da linguagem utilizada.

De notar que 2 dos respondentes sentiram dificuldade na aplicação da escala. Um apresentou uma sugestão que pareceu pertinente, pelo que decidiu-se adoptá-la, ou seja, alterou-se a nomenclatura da escala de modo a clarificá-la e a unificá-la nas duas partes do questionário. Deste modo, e seguindo-se a sugestão dada, 1 passou a

corresponder a Nunca, 2 a Poucas Vezes, 3 a Regularmente, 4 a Muitas Vezes e 5 a Sempre.

Um outro grupo de respondentes sentiu ainda falta de uma questão aberta que lhes permitisse explicar um pouco sobre a sua relação com aquelas crianças, pelo que se decidiu incluir este espaço na versão final do questionário.

Por último, atendeu-se às restantes considerações que se considerou importantes e elaborou-se a versão final do instrumento (Apêndice 7).

#### 2.1.2.2. Consistência Interna

Tendo como objectivo analisar a fidelidade do questionário construído, apresenta-se seguidamente a análise psicométrica efectuada.

Não obstante saber-se que o número de sujeitos presente no estudo é muito abaixo do desejável, optou-se por fazer o estudo da sua consistência interna.

A avaliação da fiabilidade dos factores que compõem cada sub-escala foi realizada com o recurso ao *alpha* de *Cronbach* para a consistência interna e através da correlação item-total da sub-escala e do item total da escala.

A análise efectuada traduziu-se num *alpha* de .836 para a escala respeitante às Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais, enquanto que para a Escala de Resiliência Académica e nas Relações Interpessoais obteve ainda um valor superior: ( $\alpha = .872$ ). Ambos os valores parecem traduzir um nível de consistência interna classificado como bom (Pestana & Gageiro, 2004), situando-se bastante acima do .70 considerado como valor razoável.

Ao avaliar-se a correlação dos itens com o total da sua respectiva escala, verifica-se que se encontram alguns itens com correlações inferiores a .30. Dentro da escala respeitante às estratégias de desenvolvimento de competências pessoais, apenas o item «*Organizo actividades de estudo individuais a desenvolver pelos alunos fora da sala de aula*» obteve uma correlação de .193. No entanto, ao se avaliar o índice de consistência interna do factor Comunicação se este item for eliminado, constata-se que a evolução é pouco significativa (de .844 para .855), pelo que se decidiu pela sua manutenção, a fim de evitar a perda de informação daí resultante (Apêndice 8).

Dentro do terceiro bloco do questionário, construído com o objectivo de medir a resiliência académica e nas relações interpessoais, constatou-se que na última sub-escala, mais especificamente no factor competências sociais obteve-se duas correlações negativas e um terceiro item com correlação baixa. Os itens são: «*Brinca sozinho*» (-.292); «*Brinca apenas com um colega*» (-.396) e «*Brinca com vários colegas da turma*» (.182). Nestes casos, a eliminação do respectivo item melhora o nível de coeficiente da escala, respectivamente para .736, .762 e .659. No entanto, os objectivos que precederam a sua inclusão do questionário elaborado prendiam-se com a identificação de comportamentos anti-sociais, pelo que parece não fazer sentido a sua eliminação e se optou pela sua permanência na escala (Apêndice 9).

As duas tabelas seguintes apresentam de modo sumário a avaliação de cada um dos factores respeitantes quer à sub-escala referente ao desenvolvimento de estratégias de desenvolvimento de competências pessoais e sociais (tabela 4), quer à sub-escala da resiliência académica e nas relações interpessoais (tabela 5).

**Tabela 4**– Consistência interna da Escala de Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais

	Nº de itens	alpha de Cronbach	Correlação item-total (Mínimo-Máximo)	Correlação item – total da escala
<b>Estratégias de desenvolvimento de competências pessoais</b>	4	0.78	0.44 - 0.74	0.72
<b>Comunicação</b>	13	0.84	0.19– 0.65	0.74
<b>Assertividade</b>	6	0.84	0.51- 0.81	0.67
<b>Auto-controlo</b>	2	0.46	0.30-0.30	0.44
<b>Auto-conhecimento</b>	3	0.76	0.56- 0.66	0.63
<b>Estratégias de desenvolvimento de competências sociais</b>	2	0.77	0.63-0.63	0.72
<b>Empatia</b>	5	0.83	0.52-0.71	0.63
<b>Aptidão Social</b>	12	0.84	0.33 -0.72	0.63
<b>Total da Escala</b>	2	0.83	0.72-0.72	

Ao se analisar os dados acima transcritos, constata-se que o factor Auto-controlo não apresenta níveis de consistência fiáveis ( $\alpha < 0,70$ ). No entanto, como a amostra possui dimensões aquém das desejáveis, considerou-se prematuro eliminar este factor e não o tomar em consideração. Para esta decisão concorreu também o

facto de que, ao se examinar as correlações com os restantes itens da escala estratégias de desenvolvimento de competências pessoais não se ter encontrado correlações inferiores a .30.

Passando-se para o terceiro bloco do questionário que apresenta os dados relativos à resiliência académica e resiliência nas relações interpessoais, verifica-se que os valores obtidos de consistência interna variam entre o Muito Bom na sub-escala resiliência académica e o Razoável na sub-escala resiliência nas relações interpessoais, de acordo com a classificação proposta por Pestana e Gageiro (2004).

No entanto, ao se analisar mais em pormenor os factores que constituem estas duas dimensões, constata-se que o factor Resolução de Problemas não apresenta o valor mínimo considerado, sendo o seu valor de alpha menor que 0,60. No entanto, como o valor encontrado se encontra na sua vizinhança decidiu-se pela sua manutenção.

Também o factor Competências Sociais apresenta valores de consistência internos considerados fracos (.65). Tal facto terá ficado a dever-se à manutenção de itens que se correlacionam negativamente com o factor em si e até com a sub-escala, mas a sua não conservação significava a eliminação de dados importantes da mesma.

**Tabela 5** – Consistência interna da Escala de Resiliência Académica e nas Relações Interpessoais

	Nº de itens	alpha de Cronbach	Correlação item-total (Mínimo-Máximo)	Correlação item – total da escala
<b>Resiliência Académica</b>	5	0.91	0.73 - 0.83	0.77
Empenho nas Actividades Escolares	4	0.86	0.59- 0.84	0.80
Autonomia	3	0.83	0.58- 0.79	0.77
Atitudes de Persistência	1		0.83	0.83
Uso de estratégias metacognitivas	1		0.75	0,75
Resolução de Problemas	2	0.58	0.41- 0.41	0.73
<b>Resiliência nas Relações Interpessoais</b>	2	0.73	0.67-0.67	0.77
Relações Interpessoais positivas	3	0.89	0.76-0.82	0.67
Competências Sociais	9	0.65	-0.39 -0.74	0.67
<b>Total da Escala</b>	2	0.87	0.77-0.77	

Apesar dos razoáveis valores obtidos de consistência interna, não se pode esquecer que este é apenas um estudo exploratório, pois a reduzida dimensão da

amostra não permitiu uma validação completa do instrumento. Teria sido igualmente relevante ter-se efectuado uma análise factorial, no entanto, e mais uma vez, o número reduzido da amostra inviabilizou tal opção.

### 2.1.2.3. Correlações item-total

Para além da consistência interna, considerou-se também importante analisar a homogeneidade dos itens através da unidade de cada um dos itens com o total de cada sub-escala, de forma a verificar se os itens que compõem cada sub-escala estão, ou não, correlacionados entre si, ou seja, se representam o mesmo constructo.

Como os dados recolhidos obtiveram uma distribuição não normal, optou-se pela utilização do *ró* de *Spearman*, com um nível significância mínimo de  $<0,05$ . Para a classificação das correlações, seguiu-se a proposta de Cohen e Holliday (1992, citado por Bryman & Cramer, 2003): «*abaixo de 0,19 é muito baixa; 0,20 a 0,39 é baixa; entre 0,40 e 0,69 é moderada; de 0,70 a 0,89 é alta; e de 0,90 a 1 é muito alta*» (p. 200).

#### 2.1.2.3.1. Estratégias de desenvolvimento de competências pessoais

Dos diversos itens que compõem o factor *Comunicação* todos apresentam uma correlação bastante positiva com o mesmo, variando entre moderada a alta, com excepção do item «*Organizo actividades de estudo a desenvolver pelos meus alunos fora da sala de aula*», com um índice de apenas .342, o que indica uma correlação baixa. Quando se avalia a sua associação à totalidade da dimensão Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais, verifica-se que este baixa o seu nível, para .182, ou seja, sem relevância estatística, o que poderá condicionar a sua futura inclusão numa outra aplicação do instrumento (tabela 6).

**Tabela 6** – Associação entre os itens do factor Comunicação e a dimensão Estratégias de desenvolvimento de competências pessoais

	Comunicação	Estratégias desenvolvimento competências pessoais
<b>Comunicação</b>	1,000	,808**
Destino tempo à comunicação de "novidades".	,621**	,357**
Na sala de aula disponho de um espaço para os alunos registarem as suas vivências (diário/jornal de turma/caixinha de surpresas...)	,724**	,587**
Exprimo verbalmente as expectativas positivas que tenho sobre as capacidades dos meus alunos.	,660**	,572**
Incentivo os meus alunos a fazer sempre o seu melhor	,645**	,603**
Estimulo os meus alunos a expressarem as suas dificuldades.	,582**	,560**
Dou feedback positivo aos meus alunos por cada pequena evolução nos seus processos de aprendizagem.	,442**	,469**
Opto, com regularidade, pelo trabalho de pares e de grupo.	,651**	,599**
Oriento o aluno na superação das suas dificuldades através do recurso a leituras propostas	,609**	,480**
Oriento o aluno na superação das suas dificuldades através do recurso a ficheiros auto-correctivos.	,683**	,625**
Oriento o aluno na superação das suas dificuldades através do recurso a exercícios de consolidação.	,679**	,560**
Oriento o aluno na superação das suas dificuldades através do recurso a aprendizagem inter-pares.	,748**	,679**
Oriento o aluno na superação das suas dificuldades através do recurso a apoio individualizado.	,569**	,315*
Organizo actividades de estudo individuais a desenvolver pelos alunos fora da sala de aula.	,342*	,189

\* p < 0,05 \*\* p < 0,01

O segundo factor (Assertividade) obteve índices de associação mais elevados entre cada item e o factor e sua dimensão, rondando os valores mais baixos numa escala considerada de moderada, revelando-se a escolha dos itens, *a priori*, mais adequada (tabela 7).

**Tabela 7** – Associação entre os itens do factor Assertividade e a dimensão Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais

	Assertividade	Estratégias desenvolvimento Competências Pessoais
<b>Assertividade</b>	1,000	,843**
Semanalmente dedico tempo para debater os conflitos existentes.	,782**	,641**
Os alunos dispõem de um local para registarem os seus conflitos com os colegas e / ou outros elementos da comunidade educativa.	,817**	,604**
Os alunos propõem formas de resolução de conflitos.	,643**	,625**
Incentivo os alunos a debaterem e a expressarem os seus pontos de vista, respeitando os outros na forma como comunicam.	,814**	,789**
Incentivo os alunos a respeitarem sempre as regras estabelecidas em conjunto e não apenas na presença de adultos.	,590**	,561**

\* p < 0,05 \*\* p < 0,001

O factor auto-controlo foi apenas medido através de dois itens que, apesar de tudo, revelam uma boa associação quer ao factor em si, quer à dimensão (tabela 8).

**Tabela 8** – Associação entre os itens do factor Auto-controlo e a dimensão Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais

	Auto-controlo	Estratégias desenvolvimento competências pessoais
<b>Auto-controlo</b>	1,000	,719**
Trabalho com os meus alunos técnicas de auto-controlo (respirar fundo, contagem mental, afastamento físico da situação de conflito).	,733**	,713**
Utilizo estratégias de recompensa a longo termo (Prémio do melhor leitor do mês, para o que cumpriu todas as tarefas).	,847**	,479**

\* p < 0,05 \*\* p < 0,01

O último factor que compõe a dimensão das estratégias de desenvolvimento de competências pessoais foi o da Auto-conhecimento que foi avaliado com recurso a três itens. Todos revelaram parâmetros de correlação item – factor e item – dimensão ao nível moderado e alto, pelo que também se considera que estão bem alocados (tabela 9).

**Tabela 9** – Associação entre os itens do factor Auto-conhecimento e a dimensão Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais

	Auto-conhecimento	Estratégias desenvolvimento competências pessoais
<b>Auto-conhecimento</b>	1,000	,785**
Digo a cada aluno quais as áreas em que ele tem mais facilidade e quais as que ele precisa trabalhar mais.	,861**	,711**
Incentivo os meus alunos a expressarem verbalmente o que os inquieta/angustia/preocupa.	,804**	,690**
Falo com os meus alunos sobre os sentimentos e emoções e incentivo-os a fazerem o mesmo.	,837**	,590**

\* p < 0,05 \*\* p < 0,01

#### 2.1.2.3.2. Estratégias de desenvolvimento de competências sociais

Esta dimensão do estudo continha apenas dois factores: Empatia e Aptidão Social. O factor Empatia foi avaliado com recurso a cinco itens. Todos eles obtiveram associações moderadas e altas com o factor em si e com a dimensão (tabela 10).

**Tabela 10** – Associação entre os itens do factor Empatia e a dimensão Estratégias de desenvolvimento de Competências Sociais

	Empatia	Estratégias desenvolvimento competências sociais
<b>Empatia</b>	1,000	,828**
Promovo a entreajuda entre colegas.	,703**	,699**
Incentivo os meus alunos a brincarem todos uns com os outros.	,751**	,684**
Fomento atitudes de partilha (do lanche, dos brinquedos, dos materiais).	,824**	,632**
Fomento atitudes de solidariedade.	,739**	,640**
Enalteço os alunos que comunicam de forma educada e que são gentis uns para com os outros.	,680**	,577**

\* p < 0,05 \*\* p < 0,01

Do factor Aptidão Social faziam parte um conjunto de doze itens, dos quais apenas um revelou associação baixa (,389) ao nível da significância de 0,01: «Os alunos têm a responsabilidade de executar algumas tarefas relacionadas com a vida da turma» (tabela 11).

**Tabela 11** – Associação entre os itens do factor Aptidão Social e a dimensão Estratégias de desenvolvimento de Competências Sociais

	Aptidão Social	Estratégias desenvolvimento competências sociais
<b>Aptidão Social</b>	1,000	,938**
Existe um tempo semanal dedicado à discussão dos problemas sentidos pelos diferentes alunos da turma, nos seus diversos contextos de vida: família, escola, comunidade.	,632**	,565**
Debate com os meus alunos adversidades que as pessoas podem enfrentar na vida.	,503**	,478**
Falo sobre as instituições e serviços da comunidade que prestam auxílio a quem precisa.	,502**	,457**
Pratico com os alunos estratégias de mediação de conflitos: negociação, mediação, consenso.	,729**	,740**
Os alunos têm a responsabilidade de executar algumas tarefas relacionadas com a vida da turma.	,389**	,366*
Os alunos têm a responsabilidade de avaliar os seus pares pelas tarefas executadas.	,561**	,514**
Os alunos têm a oportunidade de participar nas tomadas de decisão sobre: projectos que querem desenvolver com os colegas.	,808**	,726**
Os alunos têm a oportunidade de participar nas tomadas de decisão sobre: visitas de estudo a realizar.	,636**	,515**
Os alunos têm a oportunidade de participar nas tomadas de decisão sobre: leituras que querem desenvolver.	,660**	,688**
Os alunos têm a oportunidade de participar nas tomadas de decisão sobre: regras da turma e subsequentes consequências.	,695**	,658**
Os alunos têm a oportunidade de participar nas tomadas de decisão sobre: organização de grupos de trabalho.	,580**	,610**
Os alunos têm a oportunidade de participar nas tomadas de decisão sobre: distribuição de tarefas.	,647**	,615*

\* p < 0,05 \*\* p < 0,01

Pelos valores obtidos nas associações respeitantes ao grupo de questões que pretende avaliar as Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais e

Sociais, podemos presumir que este conjunto de itens possui alguma homogeneidade. No entanto, como se trata de uma amostra bastante reduzida de sujeitos ( $N=43$ ), não se pode afirmar, com certeza, que estes itens estão efectivamente associados.

#### 2.1.2.3.3. Resiliência académica

Para avaliarmos esta dimensão do questionário, os itens foram agrupados em cinco factores: Empenho nas Actividades Escolares, Autonomia, Persistência, Uso de Estratégias Metacognitivas e Resolução de Problemas.

Do primeiro factor constavam quatro itens, todos eles com níveis de associação moderados e altos (tabela 12).

**Tabela 12** – Associação entre os itens do factor Empenho nas Actividades Escolares e a dimensão Resiliência Académica

	Empenho nas Actividades Escolares	Resiliência Académica
<b>Empenho nas Actividades Escolares</b>	1,000	,837**
Revela empenho nas tarefas solicitadas pelo professor.	,876**	,741**
Denota resistência à frustração, persistindo na realização de tarefas, mesmo quando sente dificuldades.	,732**	,667**
Tenta superar as suas dificuldades.	,899**	,818**
Envolve-se nos projectos desenvolvidos pela turma e pela escola.	,867**	,683**

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Também os três itens que comportam o factor Autonomia revelam níveis de associação altos e muito altos (tabela 13).

**Tabela 13** – Associação entre os itens do factor Autonomia e a dimensão Resiliência Académica

	Autonomia	Resiliência Académica
<b>Autonomia</b>	1,000	,874**
Trabalha com autonomia adequada à sua faixa etária.	,825**	,797**
Tem iniciativa para propor e realizar actividades para si e para a turma.	,884**	,738**
Propõe estratégias diversificadas para a resolução de problemas.	,916**	,756**

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Os itens Persistência e Uso de Estratégias Metacognitivas foram medidos apenas através de um item cada, obtendo os seguintes níveis de correlação com a sub-escala Resiliência Académica: ,882 e ,855, respectivamente.

O factor Resolução de Problemas foi analisado com recurso a dois itens onde foram também encontradas associações moderadas e altas (tabela 14).

**Tabela 14** – Associação entre os itens do factor Resolução de Problemas e a dimensão Resiliência Académica

	Resolução de Problemas	Resiliência Académica
<b>Resolução de Problemas</b>	1,000	,798**
É capaz de realizar as estratégias propostas para a resolução de problemas.	,859**	,779**
Solicita ajuda aos pares e a outros quando sente que não consegue resolver os problemas sozinho.	,809**	,538**

\* p < 0,05 \*\* p < 0,01

#### 2.1.2.3.4. Resiliência nas relações interpessoais

Esta dimensão foi avaliada com recurso a dois factores: Relações Interpessoais Positivas e Competências Sociais. O primeiro agrupa um conjunto de três itens, enquanto o segundo inclui nove itens.

O factor Relações Interpessoais Positivas apresenta os valores de associação mais elevados de toda a escala, obtendo-se valores altos e muito altos, pelo que pode pensar-se que estes foram adequadamente escolhidos (tabela 15).

**Tabela 15** – Associação entre os itens do factor Relações Interpessoais Positivas e a dimensão Resiliência nas Relações Interpessoais

	Relações Interpessoais Positivas	Resiliência nas Relações Interpessoais
<b>Relações Interpessoais Positivas</b>	1,000	,965**
É cooperativo com os colegas e com os restantes membros da comunidade educativa.	,925**	,873**
É amável na forma como lida com os outros.	,912**	,892**
Revela responsabilidade pela execução das tarefas que lhe são atribuídas.	,892**	,873**

\* p < 0,05 \*\* p < 0,01

O último factor - Competências Sociais agrega um conjunto de nove itens, alguns dos quais eram desejáveis, pelo seu conteúdo, que se correlacionassem com ele negativamente, o que veio efectivamente a acontecer. É o que sucede nos itens: «*Brinca sozinho*» e «*Brinca apenas com um ou dois colegas*», pois este tipo de atitudes revela poucas competências sociais a quem as pratica com frequência.

Os restantes valores de associação, como se pode analisar pela tabela 16, são baixos, moderados e altos, verificando-se uma maior flutuação entre os valores encontrados.

**Tabela 16** – Associação entre os itens do factor Competências Sociais e a dimensão Resiliência nas Relações Interpessoais

	Competências Sociais	Resiliência nas relações Interpessoais
<b>Competências Sociais</b>	1,000	,840**
Brinca sozinho.	-,227	-,217
Brinca apenas com um ou dois colegas.	-,230	-,332*
Brinca com vários colegas da turma.	,425**	,296*
Brinca com vários colegas da turma e da escola.	,531**	,485**
Relaciona-se facilmente com os outros, resolvendo de forma adaptativa os conflitos.	,815**	,819**
Controla a expressão da sua agressividade.	,820**	,704**
Expressa verbalmente e adequadamente os sentimentos quando o magoam.	,618**	,612**
Exprime de forma adequada as suas opiniões.	,813**	,706**
Demonstra sentimentos de empatia pelos outros.	,763**	,625**

\* p < 0,05 \*\* p < 0,01

Para finalizar, de assinalar que, numa primeira abordagem, praticamente todos os itens possuem níveis de associação que variam entre o moderado e o muito alto com o seu respectivo factor e com a dimensão que pretende medir.

Da aplicação destes dois testes estatísticos (*alpha* de *Cronbach* e correlação *r* de *Spearman*) parece poder concluir-se que o instrumento apresenta boas características psicométricas, pelo que o mesmo poderá ser utilizado em futuros estudos. No entanto, a inclusão do factor Auto-controlo e seus respectivos itens deverá ser cuidadosamente repensada, na medida em que, nesta primeira aplicação, os valores de *alpha* obtidos não se consideram aceitáveis.

## 2.2. Estudo 2 – Estatística descritiva dos Questionários

Tal como foi referido anteriormente, a presente investigação baseou-se na aplicação de dois instrumentos distintos. Deste modo, o Estudo 2 apresenta os resultados da aplicação do questionário aos docentes e da Escala de Resiliência *Healthy Kids Resilience Assessment Module*.

### 2.2.1. Análise descritiva dos dados obtidos no questionário aos docentes

O referido instrumento encontra-se dividido em três blocos. Um de caracterização biográfica do docente de 1º Ciclo envolvido no estudo, um segundo grupo de levantamento de práticas pedagógicas que cada docente aplica na sua sala de aula com vista ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais e um terceiro bloco de questões, preenchido tantas vezes quantas o número de alunos institucionalizados que cada docente possui na sua turma, e que pretende avaliar as características resilientes dos alunos residentes em Instituições de Acolhimento. De notar que existia um docente com quatro alunos nestas condições numa turma.

Nesta terceira parte do questionário foram considerados todos os alunos, ou seja, foram analisados os dados relativos aos alunos desde o 1º ao 4º ano de escolaridade. Deste modo, a amostra abrangia, de forma indirecta, 61 alunos.

#### 2.2.1.1. Estratégias de desenvolvimento de competências pessoais

Neste grupo de questões encontram-se agrupados quatro factores: Comunicação, Assertividade, Auto-Controlo e Auto-Conhecimento.

Analisando factor a factor, constata-se que a média superior se encontra nas estratégias de promoção do auto-conhecimento: 4,03 (*D.P.* = 0,69), com os valores a variarem entre 2,67 (valor mínimo) e os 5,00 (valor máximo).

O factor com valor médio inferior é o das estratégias de Auto-controlo, com uma média de 3,46 (*D.P.* = 0,89) e valores mínimos e máximos bastante diferenciados: 1,50, valor mínimo e 5,00, valor máximo, o que mostra que existe uma grande discrepância entre a importância que cada docente atribui ao desenvolvimento deste tipo de estratégias (tabela 17).

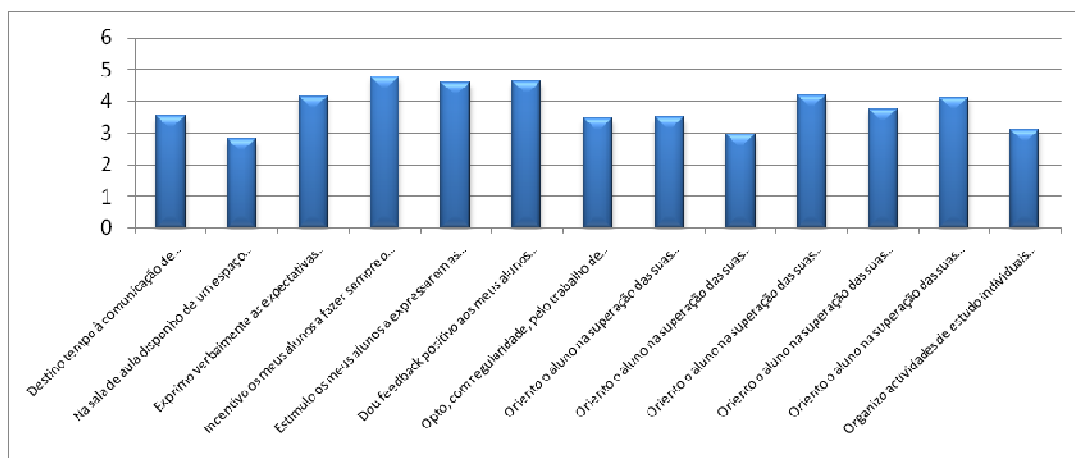
**Tabela 17-** Síntese da estatística descritiva  
Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
<b>Comunicação</b>	43	3,81	0,50	2,85	4,77
<b>Assertividade</b>	43	4,01	0,70	2,33	5,00
<b>Auto-controlo</b>	43	3,46	0,89	1,50	5,00
<b>Auto-conhecimento</b>	43	4,03	0,69	2,67	5,00
<b>Estratégias de desenvolvimento de competências pessoais</b>	43	3,83	0,55	2,83	4,94

Todavia, importa realçar que, dentro de cada factor, existem estratégias que são utilizadas por um número reduzido de docentes, obtendo, por isso mesmo, médias muito inferiores, enquanto outras são mais utilizadas.

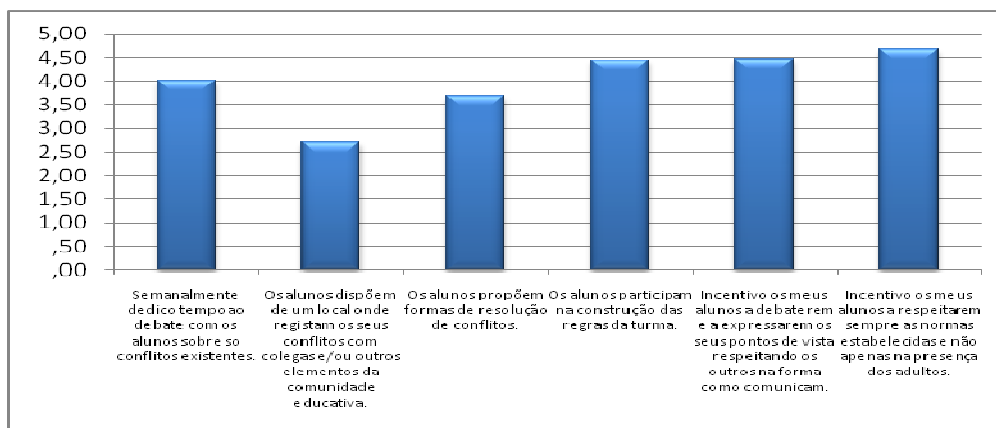
Começando pelo factor Comunicação, este inclui um conjunto de 13 itens, dos quais o que obtém uma média inferior 2,81 (*D.P.*= 1,385) é o item «*Na sala de aula disponho de um espaço para os alunos registarem as suas vivências*», enquanto o item «*Incentivo os meus alunos a fazer o seu melhor*» obtém uma média bastante elevada 4,77 (*D.P.* =0,698) (gráfico 2).

**Gráfico 2 – Análise das médias dos itens que compõem o factor Comunicação**



Quanto ao factor Assertividade, como se pode observar no gráfico 3, este foi medido através de seis itens. Destes, o item 11 «*Os alunos dispõem de um local onde registam os seus conflitos com os colegas e/ou outros elementos da comunidade educativa*» foi o que obteve a média mais baixa, com 2,70, enquanto o item 15 «*Incentivo os alunos a respeitarem sempre as normas estabelecidas e não apenas na presença dos adultos*» obteve a média mais elevada com 4,67.

**Gráfico 3- Média dos itens que compõem o factor Assertividade**



Os factores Auto-controlo e Auto-conhecimento foram analisados através de dois itens no primeiro caso e de três itens no segundo. Os itens que compõem o factor Auto-controlo não apresentam diferenças significativas quanto ao seu valor médio (gráfico 4). O mesmo não acontece quanto aos itens que compõem o factor Auto-conhecimento, onde o item 20 «*Falo com os meus alunos sobre os meus sentimentos e emoções e incentivo-os a fazerem o mesmo*» obtém uma média mais baixa (3,86), comparativamente com o valor médio do factor Auto-conhecimento (4,03), enquanto que o item 19 «*Incentivo os meus alunos a expressarem verbalmente o que os preocupa, angustia e inquieta*» obtém uma média superior (4,26) (gráfico 5).

Gráfico 4 - Média dos itens do factor Auto-controlo

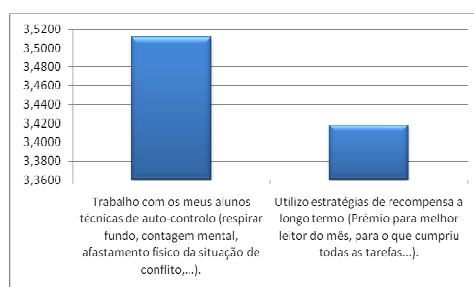
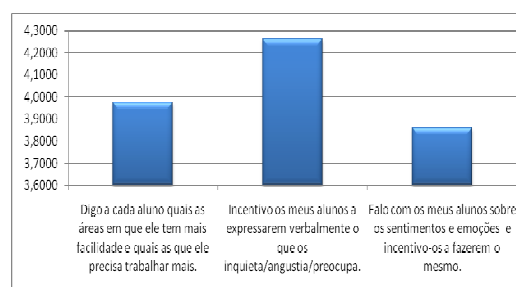


Gráfico 5 - Média dos itens do factor Auto-conhecimento



No cálculo final dos valores obtidos, encontra-se como média da aplicação de estratégias de desenvolvimento pessoal o valor de 3,83 (*D.P.* = 0,55). Este valor traduz uma preocupação acentuada com o desenvolvimento deste tipo de estratégias em sala de aula.

Considerando-se que os dados da amostra não possuem uma distribuição normal, procedeu-se à realização do teste dos sinais entre as variáveis em estudo, de modo a aferir se existem diferenças com significância estatística entre elas.

Como para se rejeitar a hipótese nula de não existência de diferenças com significância estatística entre as variáveis o valor de *p* deverá ser >0,05, considera-se que existe desigualdade entre os pares de variáveis: Auto-controlo e Assertividade ( $z=-2,688$ ,  $p<0,01$ ) e Auto-conhecimento e Auto-controlo ( $z=-2,959$ ,  $p<0,01$ ). Quando comparamos cada uma destas variáveis com a respectiva sub-escala (Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais), verificam-se diferenças estatisticamente significativas com as variáveis Assertividade ( $z=-2,006$ ,  $p<0,05$ ), Auto-controlo ( $z=-2,006$ ,  $p<0,05$ ) e Auto-conhecimento ( $z=-2,440$ ,  $p<0,05$ ). Daqui se conclui que apenas na variável comunicação não se encontram diferenças estatisticamente significativas<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> A compilação de todos os resultados do teste dos sinais às variáveis do questionário aos docentes encontra-se no Apêndice 10.

## 2.2.1.2. Estratégias de desenvolvimento de competências sociais

Na análise das estratégias de desenvolvimento de competências sociais foram considerados os itens relativos aos factores empatia e aptidão social.

Da simbiose destes dois factores resulta a média de 4,15 ( $D.P.= 0,51$ ) para as estratégias de desenvolvimento de competências sociais. É de notar que é uma média elevada, o que mostra que, também neste aspecto, existe uma clara tendência para o uso deste tipo de estratégias por parte dos docentes do 1º Ciclo (tabela 18).

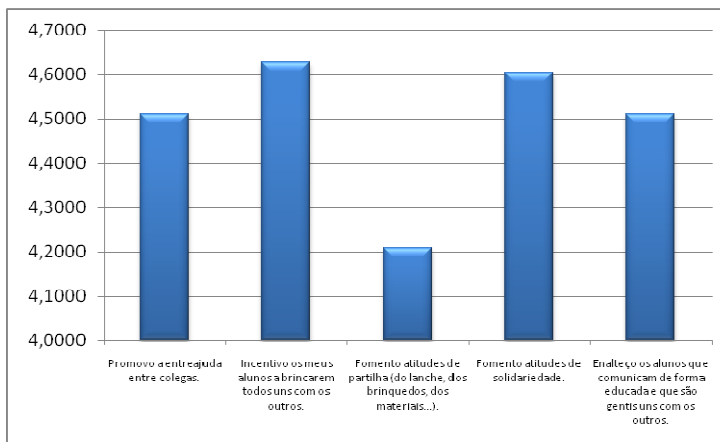
**Tabela 18-** Síntese da estatística descritiva das Estratégias de desenvolvimento de Competências Sociais

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
<b>Empatia</b>	43	4,49	0,55	3,00	5,00
<b>Aptidão Social</b>	43	3,81	0,58	2,50	4,92
<b>Estratégias de desenvolvimento de competências sociais</b>	43	4,15	0,51	2,75	4,96

Da análise dos dados é possível verificar que o factor empatia possui uma média de 4,49 ( $D.P. = 0,55$ ), mas não se pode deixar de referir que a moda é de 5,00, o que traduz uma elevada percentagem de respondentes (27,9%,  $N=12$ ) a escolher *Sempre* nos diversos itens que compõem este factor. O valor mínimo encontrado é o correspondente à escala *Regularmente*, ou seja, 3.

Dos 5 itens que compõem este factor, pode-se observar que «*Fomento atitudes de partilha (do lanche, dos brinquedos, dos materiais)*» aparece com um valor inferior à média dos restantes itens e do próprio factor. No entanto, considerando-se que a escala máxima é de 5, este item obtém, mesmo assim, uma média muito elevada (gráfico 6).

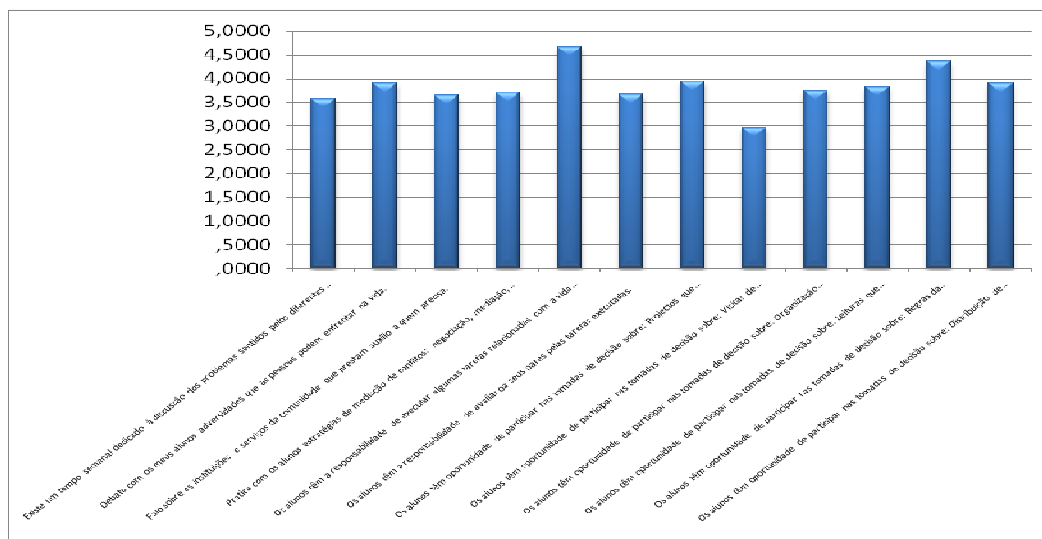
**Gráfico 6- Média dos itens do factor Empatia**



As estratégias que pretendem promover o desenvolvimento das Aptidões Sociais possuem uma média mais baixa, mais precisamente de 3,81 (D.P.= 0,58). O valor mínimo também é inferior, justamente de 2,5 enquanto o valor máximo é de 4,92.

Da observação dos 12 itens que o compõem, verifica-se que apenas o item «*Os alunos têm oportunidade de participar nas tomadas de decisão sobre as visitas a realizar*» obtém uma média abaixo da categoria 3 «Regularmente» (gráfico 7).

**Gráfico 7 - Média dos itens que compõem o factor Aptidão Social**



Ao aplicar-se o teste dos sinais entre as variáveis em estudo, verifica-se que existem diferenças com significância estatística entre o seu uso visto que o valor de *p* é inferior a 0,000 entre todas elas, ou seja, dever-se-á considerar esta variação de média no estudo dos resultados.

## 2.2.1.3. Resiliência académica

Ao se analisar os dados obtidos através dos questionários aos docentes onde estes registaram os comportamentos que observam nos alunos institucionalizados, verifica-se que os resultados que atribuem à resiliência académica dos alunos são baixos (tabela 19).

É de referir que, em quatro factores associados à resiliência académica se encontram médias abaixo do valor médio - 3 (Autonomia = 2,58, *D.P.*=0,99; Persistência = 2,45, *D.P.* = 1,1; Uso de estratégias metacognitivas = 2,80, *D.P.* = 1,07 e Resolução de Problemas = 2,97, *D.P.*= 0,81).

No entanto, ao analisar-se os valores mínimos e máximos associados a estes factores, comprova-se que existe uma grande dispersão de resultados, com valores desde o 1,00 como valor mínimo, ao 5,00 como valor máximo.

Apenas no que diz respeito aos valores encontrados no factor “*Empenho nas Actividades Escolares*”, verificamos que a média é um pouco superior: 3,00 (*D.P.* = 0,86). Contudo, a grande amplitude nos valores máximos e mínimos mantém-se (1,00 – valor mínimo e 4,75 valor máximo).

Deste modo, e segundo as opiniões expressas pelos docentes, a amostra da alunos analisada no presente estudo apresenta valores baixos de resiliência académica, com uma média de 2,76 (*D.P.* = 0,84), existindo uma dispersão muito grande de resultados (valor mínimo - 1,00 e o valor máximo - 4,68).

**Tabela 19-** Síntese da estatística descritiva dos resultados obtidos na dimensão Resiliência Académica

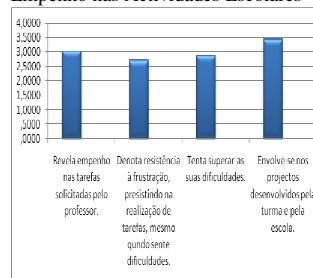
	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
<b>Empenho nas actividades escolares</b>	61	3,00	0,86	1,00	4,75
<b>Autonomia</b>	61	2,58	0,99	1,00	4,67
<b>Persistência</b>	61	2,45	1,13	1,00	5,00
<b>Uso de estratégias metacognitivas</b>	61	2,80	1,07	1,00	5,00
<b>Capacidade de resolução de problemas</b>	61	2,97	0,81	1,50	5,00
<b>Resiliência Académica</b>	61	2,76	0,84	1,10	4,68

Os quadros seguintes apresentam as médias obtidas em cada item e sua comparação com o respectivo factor, de modo a se conseguir perceber quais os

aspectos em que os alunos apresentam melhores desempenhos e quais são aqueles que os seus professores consideram mais frágeis. De notar que os factores «*Atitudes de Persistência*» e «*Uso de estratégias metacognitivas*» foram analisados apenas através de um item, daí que não se apresente nenhum quadro resumo.

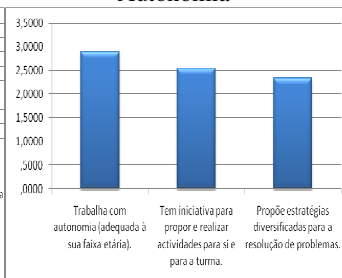
**Gráfico 8– Média dos itens do factor**

Empenho nas Actividades Escolares



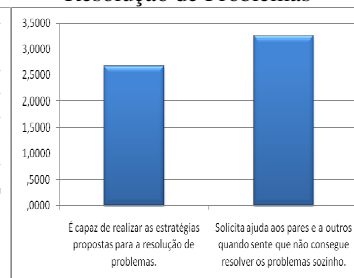
**Gráfico 9– Média dos itens do factor**

Autonomia



**Gráfico 10– Média dos itens do factor**

Resolução de Problemas



Dos diversos aspectos avaliados, apenas os itens «*Envolve-se nos projectos desenvolvidos pela turma e pela escola*» (gráfico 8) e «*Solicita ajuda aos pares e a outros quando sente que não consegue resolver os problemas sozinho*» (gráfico 10) obtêm um resultado ligeiramente superior ao valor médio, todos os outros situam-se abaixo, o que deixa perceber que os professores destes alunos avaliam negativamente o desempenho dos seus alunos nestes vários aspectos.

O teste dos sinais associado à análise dos factores que compõem a dimensão da resiliência académica permite concluir que também existe variação significativa entre vários pares de variáveis, ou seja, que as diferenças encontradas nas médias entre os seguintes pares de variáveis são de considerar na discussão dos resultados, nomeadamente entre os factores Resolução de Problemas e Autonomia ( $z=-3,571$ ;  $p < 0,01$ ); Autonomia e Empenho nas Actividades Escolares ( $z=-3,444$ ;  $p < 0,01$ ); Persistência e Empenho nas Actividades Escolares ( $z=-3,444$ ;  $p < 0,01$ ); Uso de Estratégias Metacognitivas e Empenho nas Actividades Escolares ( $z=-2,586$ ;  $p = 0,01$ ); Uso de Estratégias Metacognitivas e Persistência ( $z=-3,104$ ;  $p < 0,01$ ) e, por último, Resolução de Problemas e Persistência ( $z=-3,876$ ;  $p < 0,01$ ).

Quando comparado com a dimensão correspondente, encontram-se diferenças estatisticamente significativas entre a dimensão resiliência académica e quatro dos factores que a compõem, nomeadamente com o factor Autonomia ( $z=-2,195$ ;  $p < 0,05$ );

com o factor Empenho nas Actividades Escolares ( $z=-3,808$ ;  $p < 0,01$ ); Persistência ( $z=-3,545$ ;  $p < 0,01$ ) e Resolução de Problemas ( $z=-2,711$ ;  $p < 0,01$ ).

De notar que, à excepção da diferença de média entre a variável uso de estratégias metacognitivas e a respectiva sub-escala, onde o valor encontrado não é estatisticamente significativo, todas as restantes diferenças de média entre cada um dos factores e a respectiva sub-escala são estatisticamente significativas, visto  $p < 0,05$ , no caso do factor autonomia e  $p < 0,01$  no caso dos factores empenho nas actividades escolares, persistência e resolução de problemas.

#### 2.2.1.4. Resiliência nas relações interpessoais

Na análise dos resultados da avaliação da resiliência nas Relações Interpessoais foram tomados em consideração dois factores: as Relações Interpessoais Positivas e as Competências Sociais.

Globalmente, os resultados da resiliência nas relações interpessoais obtêm uma média de 3,14 ( $D.P. = 0,74$ ). O valor mínimo não é tão baixo como na dimensão anterior, ficando pelos 1,91 enquanto o valor máximo se situa nos 4,61. Isto leva a concluir que, neste domínio, os professores consideraram que os seus alunos apresentam características mais elevadas de resiliência (tabela 20).

**Tabela 20-** Síntese da estatística descritiva dos resultados obtidos na dimensão Resiliência nas Relações Interpessoais

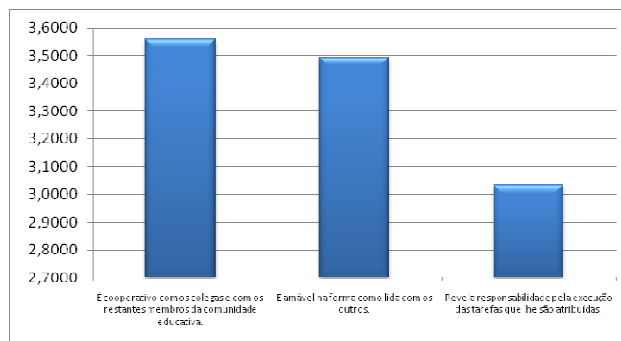
	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Relações Interpessoais	61	3,36	1,03	1,67	5,00
Competências Sociais	61	2,92	0,57	1,83	4,22
Resiliência nas Relações Interpessoais	61	3,14	0,74	1,91	4,61

Da análise de cada factor que compõe esta dimensão, observa-se que nas Relações Interpessoais, a média alcançada é de 3,36 ( $D.P.=1,03$ ), sendo a resposta mais frequente o valor 4 (Muitas vezes), com uma percentagem de 16,4% ( $N=10$ ).

Este factor, composto por 3 itens, apresenta uma média ligeiramente inferior no item 14 «Revela responsabilidade pela execução das tarefas que lhe são atribuídas»

(3,03) e relativamente superior no item 12 «*É cooperativo com os colegas e com os restantes membros da comunidade educativa*» (3,55) (gráfico 11).

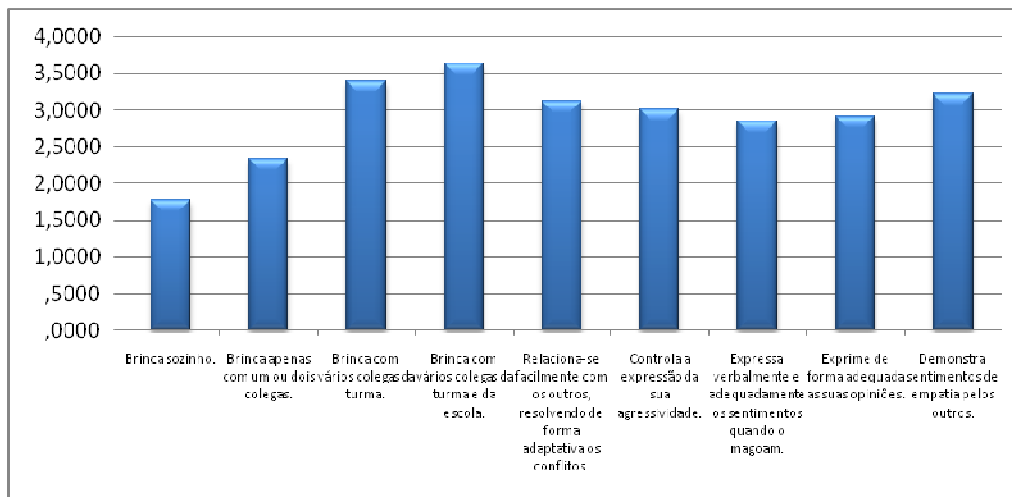
**Gráfico 11-** Média dos itens que compõem o factor Relações Interpessoais Positivas



No outro factor que envolve esta dimensão, as competências sociais, onde estão incluídos itens como o controlo da agressividade e demonstração de sentimentos de empatia, os alunos (na perspectiva dos seus professores) não obtiveram tão bons resultados, ficando-se a média pelos 2,92 (*D.P.* = 0,57).

As competências sociais são medidas através de um conjunto de 9 itens, que obtêm a distribuição de médias que se pode observar no gráfico 12.

**Gráfico 12-** Média dos itens que compõem o factor Competências Sociais



De considerar positivo, o facto do item «*Brinca com vários colegas da turma e da escola*» possuir a média mais elevada do factor (3,63).

A fim de averiguar se as diferenças encontradas entre cada um dos factores que compõem esta sub-escala possuíam significância estatística, aplicou-se o teste dos

sinais. Assim, verifica-se que em todos os pares de variáveis em estudo se obtém um valor de significação estatística bastante elevado ( $p < 0,01$ ), o que leva a concluir que existem diferenças estatisticamente relevantes entre todas elas.

#### 2.2.1.5. Análise de conteúdo da questão aberta

A necessidade de criar um espaço de liberdade aos docentes respondentes onde cada um pudesse exprimir um pouco mais particularmente aquilo que pensava sobre o tema em análise, nomeadamente sobre as suas percepções sobre as crianças institucionalizadas, originou a criação de uma pergunta aberta na terceira parte do questionário. Assim, deixou-se uma área de resposta com a seguinte sugestão: *«Coloque aqui qualquer comentário/observação que considere pertinente sobre os seus alunos residentes em Instituições de Acolhimento.»*.

Esta questão foi respondida apenas por 19 dos 43 sujeitos envolvidos no estudo, perfazendo uma percentagem de respondentes de 44,2%, o que corresponde a menos de metade da presente amostra.

Refira-se contudo que, como esta questão pertencia à terceira parte do questionário, secção esta que o docente tinha de preencher tantas vezes quantas o número de alunos que possuía na sua turma. Assim, dos 61 estudantes abrangidos, obteve-se comentários apenas sobre 26, o que corresponde a uma percentagem ainda inferior: 42,6%.

Para o tratamento da questão aberta, foi aplicado o procedimento de análise *«a posteriori»*, onde se analisou a frequência de ocorrência de vocábulos (Bardin, 1995) de forte valor semântico, nomeadamente substantivos e adjectivos. Verificou-se que a palavra *«dificuldades»* surge em seis contextos diferentes e referindo-se a seis sujeitos distintos. É o vocábulo com maior valor absoluto de ocorrência, o que parece sugerir uma forte associação destas crianças às dificuldades de aprendizagem.

Os substantivos *«carinho»*, *«amor»* e *«atenção»* surgem identificados como necessidades destes alunos e possuem uma frequência de ocorrência respectiva de 4, 2 e 3. Em duas situações distintas, as três palavras surgem em simultâneo. Estas palavras parecem traduzir uma acentuada preocupação dos docentes sobre o bem-estar emocional destas crianças.

A análise da classe dos adjectivos, permite encontrar a palavra «*carentes*» com duas ocorrências em sujeitos distintos, o que faz pensar que pelo menos dois docentes reconhecem que estas crianças têm necessidades afectivas específicas.

Após esta primeira fase de análise de frequência de ocorrência de determinados vocábulos, procedeu-se ao estudo da relação/avaliação psicológica que os docentes faziam dos seus alunos institucionalizados.

Foram encontrados cinco núcleos de sentido, correspondentes a cinco categorias. Estas resultaram da «*classificação analógica e progressiva dos elementos*» encontrados e pretendeu-se que respeitassem os princípios da «*exclusão múltipla*», da «*homogeneidade*», da «*pertinência*», da «*objectividade e fidelidade*» e da «*produtividade*» (Bardin, 1995, p. 119-120).

As afirmações dos docentes foram ainda cotadas segundo as atitudes avaliativas subjacentes, ou seja, procurou-se entender se as afirmações continham uma valoração negativa ou positiva.

No geral, verifica-se que quase todos os docentes produzem afirmações que permitem inferir que existe uma preocupação acrescida dos professores para com estes alunos. Este cuidado inscreve as dimensões abaixo descritas no âmbito dos processos psicológicos das emoções, do pensamento e da avaliação.

Estas preocupações dividem-se por cinco áreas distintas: na relação que estes alunos estabelecem com a instituição que frequentam, na relação destes com os outros colegas, nas necessidades relacionais que estas crianças exibem perante os seus professores, nas atitudes e comportamentos que evidenciam em contexto escolar e na construção da sua identidade enquanto pessoas, ou seja, a forma como se relacionam consigo próprias, como se pode observar na tabela 21.

**Tabela 21** - Categorias da questão aberta

<b>Categorias</b>	<b>Conotação</b>	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>Nº de Palavras</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Relação aluno-instituição</b>	Positiva	1	41	«Não tenho qualquer queixa a fazer sobre o apoio dado pela instituição, os alunos sempre foram muito bem cuidados, e sempre que algo foi solicitado o apoio foi quase imediato.» (1102)
	Negativa	2	47	«A instituição não consegue dar apoio necessário às crianças, pela falta de recursos humanos e devido à grande variação de idades existente.» (102)

<b>Relação aluno-colegas</b>	Positiva	3	22	«relaciona-se de modo positivo com os seus pares» (111) «relaciona-se facilmente com os adultos e colegas.» (402)
	Negativa	3	29	«Gostava de gozar/zombar de situações sérias ou outras.» (401) «demonstra muita dificuldade de socialização, é agressivo (por vezes), com os colegas»(612)
<b>Relação aluno-professor</b>	Positiva	8	144	«esses alunos necessitam de mais carinho, atenção e compreensão devido ao seu histórico familiar, dando-lhes sempre reforço positivo.»(302) «Estarmos sempre atentos e prontos para que não lhe falte o essencial: Amor, Atenção, Carinho...»(1001) «Estes alunos são sempre muito carentes e precisam de atenção por parte da professora, precisam de espaço e de tempo da professora, o que muitas vezes é difícil conseguir. Porque não somos todos iguais, às vezes é difícil atender a todos, gerir os conflitos,...e ficamos sempre com a ideia de que poderíamos ter feito melhor. Com estes alunos também é difícil definir até que ponto devemos ser exigentes ou permissivos.» (1008)
	Negativa	2	26	«Alunos em que os factores "afecto e diálogos" estão em 1º lugar, todas as outras aprendizagens parecem ser secundárias».(808)
<b>Relação com a aprendizagem</b>	Positiva	3	46	«Esta aluna é extremamente empenhada e participativa». (609) «Devo realçar que um desses alunos até já deu provas de que o sucesso pode ser alcançado, não importando, tão pouco o meio envolvente.» (303)
	Negativa	7	82	«É uma aluna que "bloqueia" quando encontra dificuldades.» (610) «...falta de empenho pelas tarefas escolares» (602) «E fazem o mínimo de esforços para ultrapassar as dificuldades que sentem.» (401)
<b>Relação às atitudes e comportamentos</b>	Positiva	0		
	Negativa	7	90	«Todos os alunos que tenho tido, residentes em Instituições de Acolhimento, são crianças muito carentes e que reagem muito mal à frustração.»(901) «Da minha experiência o que noto é que na maioria das vezes são alunos pouco reflexivos» (706). «Noutros dias recusa-se a trabalhar, reage de forma violenta e faz birras.»(112)
<b>Relação consigo próprio</b>	Positiva	0		
	Negativa	5	40	«...estar afastado da sua Família é uma grande Angústia.»(1002) «...apenas a sua auto-estima é muito baixa, possui grandes dificuldades em aceitar-se como é.»(609)

Numa primeira análise dos dados recolhidos através da questão aberta, conclui-se que são duas as categorias nas quais se centram as principais preocupações destes docentes para com os alunos institucionalizados: por um lado as relações que estabelecem com o professor e, por outro lado, as relações com a aprendizagem.

Todavia, se se pode considerar positiva a conotação que está subjacente à preocupação com a relação que as crianças institucionalizadas estabelecem com os

seus professores (oito em dez), é notório o elevado contraste com as conotações negativas existentes quando se fala da relação destes alunos com a aprendizagem (sete em dez).

Seguidamente especificou-se as categorias acima descritas em sub-categorias a partir das palavras-chave subjacentes às respostas dos docentes, com o objectivo de conhecer um pouco melhor de que forma é que as crianças institucionalizadas são percebidas pelos seus docentes e quais as suas preocupações com as mesmas. De notar que os algarismos que representam cada sujeito não configuram um número cardinal, mas antes são a junção de dois códigos: o primeiro ou os dois primeiros dígitos (consoante os casos) correspondem ao Agrupamento a que pertencem os docentes e os dois últimos referem-se à turma em que leccionam.

Da preocupação relacional entre os docentes e os alunos institucionalizados surgem quatro sub-categorias (tabela 22), sendo a mais expressiva o cuidado com as necessidades emocionais destes alunos demonstrado por parte de vários docentes que tentam dar-lhes algum do afecto que lhes poderá eventualmente faltar em casa. Existe ainda um professor que refere a necessidade de contacto físico que estas crianças revelam.

Dois docentes mencionam também as relações interpessoais positivas que estabeleceram com estes alunos.

Na quarta sub-categoria, gestão das regras, um dos docentes desabafa inclusive o dilema por que passa ao lidar com estes seus alunos, pois vive dividido entre a compreensão, o tempo que ele sente que nunca chega para com eles conversar, e o tentar evitar ser demasiado condescendente (Sujeito 1008).

**Tabela 22** – Relação aluno-professor

<b>Sub-categorias</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<i>Necessidades emocionais</i>	201; 302; 701; 902; 1001;1002; 1003;1008	«É necessário muito carinho...» «...esses alunos necessitam de mais carinho, atenção e compreensão, (...) dando-lhes sempre reforço positivo.» «Alunos em que os factores “afectos e diálogo” estão em 1º lugar» «Estarmos sempre atentos e prontos para que não lhe falte o essencial: Amor, Atenção, Carinho...»
<i>Necessidade contactos físicos</i>	901	«Necessitam e procuram muito o contacto físico.»
<i>Relações interpessoais positivas</i>	701;402	«É uma aluna muito meiga e carinhosa.» «...relaciona-se facilmente com os adultos e colegas.»
<i>Gestão das regras</i>	201; 1008	«...e regras bem definidas.» «Com estes alunos também é difícil definir até que ponto devemos ser exigentes ou permissivos.»

Porém, há que referir que um dos docentes caracteriza esta necessidade relacional e afectiva destas crianças como algo que as impede de conseguirem preocupar-se com a sua aprendizagem, dando-lhe, por isso, uma conotação negativa (Sujeito 808). Até porque a apreensão que os docentes sentem na relação que estas crianças estabelecem com a aprendizagem é a segunda categoria com mais ocorrências. Das opiniões recolhidas, constata-se a presença de cinco sub-categorias: Necessidades Educativas Especiais; dificuldades de aprendizagem e falta de interesse e empenho, por um lado e, por outro, bons resultados escolares e interesse e participação positivos (tabela 23).

Deste modo, um conjunto de docentes considera que estes alunos são pouco empenhados, recusando-se a executar tarefas propostas; dedicam pouco esforço e atenção à sua aprendizagem e desistem quando enfrentam dificuldades. Estas representações pouco abonatórias podem contribuir para baixar as expectativas que estes docentes projectam sobre os alunos, o que por sua vez, num ciclo vicioso, trará aos alunos envolvidos a sensação de que não se acredita neles. Contudo, um outro conjunto menor de professores salienta pela positiva os resultados e o interesse demonstrado pela aprendizagem por parte destes alunos.

**Tabela 23 -** Relação aluno-aprendizagem

<b>Sub-categorias</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<i>Necessidades Educativas Especiais</i>	111; 902	«O aluno beneficia de um currículo específico individual» «A aluna tem deficiência mental»
<i>Dificuldades de aprendizagem</i>	112; 402; 610	«... revela algumas dificuldades de aprendizagem, mas tem capacidade para as ultrapassar» «...bloqueia quando encontra dificuldades»
<i>Falta de interesse e empenho</i>	112; 401; 601; 602	«...recusa-se a trabalhar...» «Fazem o mínimo de esforços para ultrapassar as dificuldades que sentem.» «...falta de empenho nas tarefas escolares»
<i>Bons resultados escolares</i>	303	«...deu provas de que o sucesso pode ser alcançado»
<i>Interesse e participação positivos</i>	609;706	«Esta aluna é extremamente empenhada e participativa» «...por vezes trabalhadores.»

A terceira categoria com mais ocorrências (7) prende-se com as preocupações que os docentes sentem face às atitudes e comportamentos exibidos por estes alunos. Deste modo, pode-se dividir esta em três sub-categorias: atitudes agressivas; dificuldades comunicativas e atitudes pouco reflexivas. Todas as respostas têm neste campo uma conotação negativa, surgindo expressões como “*agressividade*”,

“imaturidade”, “dificuldades de socialização”, “birras”, ou seja, comportamentos e atitudes desadequadas ao desejado dentro do contexto de sala de aula (tabela 24).

**Tabela 24** - Relação aluno-atitudes e comportamentos

<b>Sub-categorias</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Unidades de Registo</b>
Atitudes agressivas	112; 601; 612; 901	«...reage de forma violenta e faz birras» «...revelam... agressividade» «...reagem mal à frustração»
Dificuldades comunicativas	612; 701	«... praticamente nunca demonstra o que sente» «nem sempre verbaliza os seus sentimentos e frustrações»
Atitudes pouco reflexivas	706	«...são alunos pouco reflexivos»

No relacionamento com os colegas, percebe-se que não existe apenas uma vertente. Deste modo, dos seis docentes que referiram a relação destas crianças com os outros alunos, três afirmaram que estes interagem de forma adequada e outros três, de forma desadequada. Deste modo, foram referidos pelos docentes quer dificuldades de socialização entre pares e a existência de relações entre colegas muito conflituosas, quer as relações interpessoais positivas (tabela 25).

**Tabela 25** - Relação aluno-colegas

<b>Sub-categorias</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<i>Dificuldades de socialização</i>	612	«...demonstra muita dificuldade de socialização...»
<i>Relações conflituosas</i>	112;401	«...têm conflitos entre eles, em particular devido a provocações...» «Gostava de zombar situações sérias ou outras.»
<i>Relações interpessoais positivas</i>	111;701; 402	«...relaciona-se de modo positivo com os seus pares.» «...relaciona-se facilmente com os adultos e colegas.»

Com quatro referências, todas elas negativas, encontra-se a categoria relacionada com a forma como as crianças institucionalizadas lidam com a sua individualidade. Deste modo, são citados pelos professores duas sub-categorias: problemas com a auto-estima, que aparece em mais do que uma situação, e com a construção da identidade, ou seja, de não se aceitarem como são (tabela 26).

**Tabela 26** - Relação aluno - consigo próprio

<b>Sub-categorias</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<i>Problemas de auto-estima</i>	609 ;610; 901	«...apenas a sua auto-estima é muito baixa»
<i>Problemas de identidade</i>	703	«...pela dificuldade em sentirem a sua própria identidade»

Por último há que referir que três docentes mencionaram a relação que estes alunos estabelecem com a instituição que as acolhe. Das respostas surgem três sub-

categorias: a falta de recursos humanos, a falta de recursos materiais e, por oposição, o bom apoio dado por uma instituição às necessidades dos alunos. Duas são claramente negativas, a terceira positiva. Um docente comenta, inclusive, que a construção da individualidade do seu aluno está comprometida, devido à ausência quer de apoios humanos, quer materiais por parte da instituição que acolhe estes alunos (tabela 27).

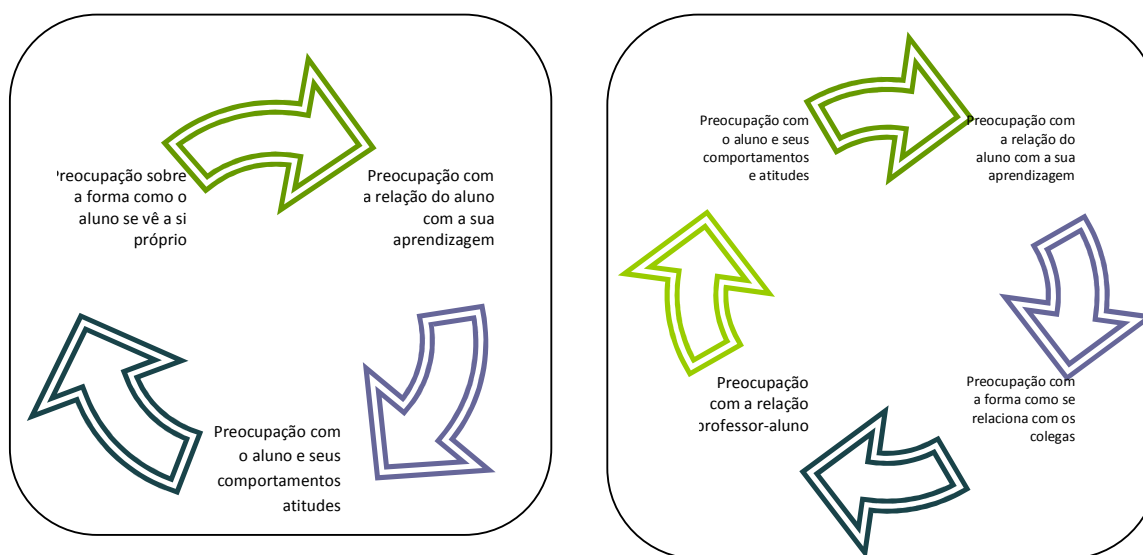
**Tabela 27** - Relação aluno-instituição

Sub-categorias	Sujeitos	Unidades de Registo
<i>Falta de recursos humanos da instituição</i>	102	«A instituição não consegue dar apoio necessário às crianças, pela falta de recursos humanos»
<i>Falta de recursos materiais</i>	703	«A falta de material, vestuário, entre outros aspectos...»
<i>Apoio às necessidades dos alunos</i>	1102	«...o apoio das dificuldades dos alunos foi bem sucedido»

De tudo isto, a reter que apenas obtém uma classificação positiva as preocupações relacionadas com a necessidade que os docentes sentem na construção da sua relação com as crianças institucionalizadas. Nas restantes categorias, encontram-se sempre em maior número, os exemplos de conotação negativa.

Ao se analisar as co-ocorrências entre as categorias constata-se que em 13 das 26 respostas à questão aberta se verifica a existência de mais do que uma categoria, chegando a surgir três categorias numa única resposta. Ao se agrupar estas co-ocorrências, pode-se construir os seguintes diagramas:

**Figura 4** – Co-ocorrências das categorias da questão aberta



Através de uma rápida visualização dos diagramas, constata-se que a preocupação com a relação que o aluno estabelece com a sua aprendizagem se encontra nos dois grupos. Isto porque é uma categoria que nunca aparece isoladamente nas respostas dos docentes, ou seja, a aprendizagem nunca surge como única preocupação dos professores.

O primeiro diagrama sintetiza quatro das co-ocorrências (30,7%) surgidas nas respostas e representa uma visão do professor centrada no desenvolvimento do aluno, na sua vertente emocional e cognitiva. É o caso do sujeito 609 que diz: «*Esta aluna é extremamente empenhada e participativa, apenas a sua auto-estima é muito baixa, possui grande dificuldade em aceitar-se como é*».

O segundo diagrama integra sete co-ocorrências (53,8%) e revela uma visão da docente mais preocupada com a vivência de sala de aula e a forma como interage com os outros, com os colegas e como exhibe o seu comportamento. É o exemplo do sujeito 701: «*É uma aluna muito meiga e carinhosa e muito autónoma. É carente afectivamente e nem sempre verbaliza os seus sentimentos e frustrações*».

As restantes duas co-ocorrências (13,5%) não se integram no presente diagrama e encontram-se isoladas, pelo que não foram consideradas pertinentes.

A reter desta análise à questão aberta onde os docentes eram convidados a expressarem os seus comentários e observações sobre os seus alunos residentes em Instituições de Acolhimento, o facto de os docentes terem manifestado, na maioria dos aspectos, uma visão bastante negativa destas crianças, não deixando, no entanto de mostrar uma profunda preocupação pelo seu futuro e pelo seu bem-estar.

### 2.2.2. Análise descritiva dos dados obtidos através da Escala *Healthy Kids Resilience Assessment Module*

A aplicação da Escala *Healthy Kids Resilience Assessment Module* teve como objectivo efectuar a triangulação dos dados, de modo a melhor conhecer o que os próprios alunos pensam sobre o que se está a passar com eles.

Tal como foi descrito anteriormente, a escala foi aplicada ao conjunto de alunos institucionalizados que frequentam os 3º e 4º anos no distrito do Algarve.

Os resultados obtidos sobre a resiliência dos alunos através da aplicação desta escala são substancialmente diferentes dos dados recolhidos com o anterior

instrumento. A contribuir para isto concorre o facto de que os dados provêm dos próprios alunos e não das atribuições comportamentais e representações dos docentes. A observação da tabela 28, no que diz respeito ao valor médio obtido pelos sujeitos da amostra ( $N = 27$ ) nesta Escala verifica-se que obtêm um valor elevado: 3,16 (valor máximo = 4,00). Estes resultados parecem evidenciar boas capacidades no que diz respeito à construção de um percurso de vida resiliente.

Analisando cada um dos grupos que constituem esta Escala, verifica-se que para este resultado global que evidencia um processo resiliente, alguns factores protectores parecem evidenciar uma maior contribuição.

A tabela 28 descreve a síntese da estatística descritiva entre as diversas sub-escalas que compõe a *Healthy Kids Resilience Assessement Module*.

**Tabela 28** – Síntese da análise descritiva dos resultados obtidos na Escala *Healthy Kids Resilience Assessment Module*

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
<b>Resiliência Total</b>	27	3,16	0,47	2,04	3,92
<b>External Assets</b>	27	3,12	0,53	1,89	3,92
<b>Internal Assets</b>	27	3,05	0,56	2,00	4,00
<b>Response- Set Breakers</b>	27	3,31	0,48	1,86	4,00

Da análise da tabela percebe-se que a média mais elevada corresponde à sub-escala *Response-Set Breakers* e que este conjunto de alunos obtém a média menos elevada nos recursos internos.

De forma a verificar se existiam diferenças estatisticamente relevantes entre as médias das diversas sub-escalas que compõem a escala *Helthy Kids Resilience Assessment Module*, aplicou-se o teste dos sinais e constatou-se que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre elas.<sup>3</sup>

#### 2.2.2.1. Factores de Protecção Externos

Desta sub-escala fazem parte os factores Envolvimento Escolar, Envolvimento em Casa, Envolvimento na Comunidade e Envolvimento com o Grupo de Pares.

<sup>3</sup> A compilação de todos os resultados do teste dos sinais às variáveis da Escala de Resiliência encontra-se no Apêndice 11.

No seu conjunto, ao se analisar os valores obtidos nos diversos factores que compõem os factores de protecção externos pelos sujeitos envolvidos no estudo, constata-se que obtêm uma média de 3,12 (*D.P.* = 0,53), o que nos mostra que existem recursos externos aos quais estes respondentes sentem que podem recorrer (tabela 29).

**Tabela 29** – Síntese da análise descritiva dos resultados obtidos nos *Factores de Protecção Externos*

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Relações Afectivas na Escola	27	3,53	0,56	2,00	4,00
Elevadas Expectativas na Escola	27	3,44	0,59	2,00	4,00
Participação Significativa na Escola	27	3,06	0,74	1,67	4,00
<b>Envolvimento Escolar</b>	<b>27</b>	<b>3,34</b>	<b>0,55</b>	<b>1,89</b>	<b>4,00</b>
Relações Afectivas em Casa	25	3,66	0,76	1,67	4,00
Elevadas Expectativas em Casa	25	3,50	0,70	1,67	4,00
Participação Significativa em Casa	25	3,00	0,92	1,00	4,00
<b>Envolvimento em Casa</b>	<b>25</b>	<b>3,22</b>	<b>0,75</b>	<b>1,67</b>	<b>4,00</b>
Relações Afectivas na Comunidade	25	3,32	0,74	1,67	4,00
Elevadas Expectativas na Comunidade	25	3,59	0,60	2,00	4,00
Participação Significativa na Comunidade	25	2,73	0,79	1,33	4,00
<b>Envolvimento na Comunidade</b>	<b>25</b>	<b>3,16</b>	<b>0,65</b>	<b>1,33</b>	<b>4,00</b>
Relações Afectivas Pares	27	3,00	0,89	1,00	4,00
Elevadas Expectativas: Pares Pró-Sociais	27	2,66	0,61	2,00	4,00
<b>Envolvimento com o Grupo de Pares</b>	<b>27</b>	<b>2,66</b>	<b>0,65</b>	<b>1,50</b>	<b>4,00</b>
<b>External Assets</b>	<b>27</b>	<b>3,12</b>	<b>0,53</b>	<b>1,89</b>	<b>3,92</b>

Ao se proceder à análise de cada um destes factores, constata-se que o Envolvimento Escolar é aquele que apresenta uma média mais elevada ( $M = 3,34$ ;  $D.P.=0,55$ ). De notar que o valor mais frequente se situa no valor máximo, ou seja, 4,00 numa percentagem de 22,2 % ( $N=6$ ).

Salienta-se também que são as Relações Afectivas na Escola que mais contribuem para o valor elevado deste factor ( $M= 3,53$ ;  $D.P.= 0,76$ ), seguido das

Elevadas Expectativas na Escola ( $M= 3,44$ ;  $D.P.= 0,59$ ) e, por último, da Participação Significativa ( $M= 3,06$ ;  $D.P.= 0,55$ ). Principalmente neste, observa-se uma discrepância significativa entre os valores mínimos e máximos (mínimo = 1,67 e máximo = 4,00).

Por oposição, o factor Envolvimento com o Grupo de Pares é aquele que apresenta um valor mais baixo e inferior àquele que é contabilizado como média da escala. Deste modo, este factor possui um valor médio de 2,66 ( $D.P.= 0,65$ ).

A colaborar para estes resultados estão as Expectativas Elevadas: Pares Pró-Sociais, cujo item obtém uma média de 2,66 ( $D.P. = 0,61$ ). As Relações Afectivas no Grupo de Pares obtém, no entanto, uma média consideravelmente elevada ( $M= 3,00$ ;  $D.P.= 0,89$ ).

Quanto ao Envolvimento em Casa e ao Envolvimento na Comunidade dois dos sujeitos não responderam a nenhum item destes dois factores, tendo, no entanto, preenchido a totalidade das restantes questões, pelo que foram incluídos na nossa amostra.

O factor Envolvimento em Casa obtém uma média de 3,22 ( $D.P. = 0,75$ ), o que é, ainda um valor bastante elevado e representativo no que toca à existência de adultos cuidadores eficazes que circundam estas crianças. Até porque é nas Relações Afectivas em Casa que se obtém a média mais elevada ( $M= 3,66$ ;  $D.P.= 0,76$ ) de toda a sub-escala. Seguem-se as Elevadas Expectativas Casa ( $M= 3,50$ ;  $D.P.= 0,70$ ) e a Participação em Casa ( $M= 3,00$ ;  $D.P.= 0,92$ ). Neste último, o valor mínimo encontrado é de 1 (que corresponde ao valor mais baixo de todos) e o máximo de 4 (que também corresponde à avaliação mais elevada da escala, o que traduz uma grande heterogeneidade de casos).

No que diz respeito ao factor Envolvimento na Comunidade, a média obtida pelos respondentes é de 3,16 ( $D.P. = 0,65$ ), o que também evidencia a existência de recursos na Comunidade que se traduzem em fontes de resiliência para estas crianças. De forma sintética, o item a obter melhor média é o das Elevadas Expectativas na Comunidade ( $M= 3,59$ ;  $D.P.= 0,60$ ), seguido Relações Afectivas na Comunidade ( $M= 3,32$ ;  $D.P.= 0,74$ ) e, por último, com uma média inferior, a Participação Significativa na Comunidade ( $M= 3,73$ ;  $D.P.= 0,79$ ).

Através da aplicação do teste dos sinais, verificou-se que é apenas de considerar a diferença superior da média do factor Envolvimento Escolar, quando comparada à média total da sub-escala ( $z=-2,157$ ;  $p<0,05$ ).

#### 2.2.2.2. Factores de Protecção Internos

O resultado final desta sub-escala é um pouco inferior ao da sub-escala anterior. Assim, o resultado médio obtido por estes sujeitos é de 3,05 ( $D.P. = 0,56$ ), o que não deixa, no entanto, de ser ainda um valor elevado, tomando em consideração que o valor máximo da escala corresponde a 4 (tabela 30).

**Tabela 30** – Síntese da análise descritiva dos resultados obtidos nos Factores de Protecção Internos

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Cooperação e Comunicação	27	3,27	0,57	2,00	4,00
Auto-eficácia	27	2,98	0,67	1,67	4,00
Empatia	27	2,83	0,70	1,67	4,00
Resolução de Problemas	27	3,24	0,68	1,33	4,00
Auto-conhecimento	27	2,96	0,72	1,67	4,00
Objectivos e Aspirações	27	2,99	0,77	1,67	4,00
<b>Internal Assets</b>	<b>27</b>	<b>3,05</b>	<b>0,56</b>	<b>2,00</b>	<b>4,00</b>

Ao se observar os diversos factores que compõem esta sub-escala, constata-se que os sujeitos obtêm melhor média no factor Cooperação e Comunicação, com uma média bastante elevada ( $M=3,27$ ;  $D.P.=0,57$ ), o que indica que estes jovens apresentam boas capacidades nestes níveis.

Segue-se o factor Resolução de Problemas, com uma média de 3,24 ( $D.P. =0,68$ ). No entanto, é aqui que se encontra a maior amplitude entre o valor mínimo e o valor máximo: mínimo = 1,33 e máximo= 4,00.

Interessante é notar que o factor com uma média inferior é o da Empatia, com uma média de 2,83 ( $D.P. = 0,70$ ), o que poderá indicar alguma imaturidade deste conjunto de sujeitos em se colocar no lugar do outro.

Os restantes factores: Auto-eficácia, Auto-conhecimento e Objectivos e Aspirações obtêm uma média bastante próxima: respectivamente, 2,98 (*D.P.*= 0,67); 2,96 (*D.P.*= 0,72) e 2,99 (*D.P.*= 0,77).

Ao se aplicar a estatística do teste dos sinais às médias dos diversos factores que compõem esta sub-escala, verifica-se que a variação é superior, ou seja, existem mais diferenças nas médias com significado estatístico nos diversos componentes dos Factores de Protecção Internos. Estas diferenças situam-se em torno de dois factores. Por um lado, o factor Cooperação e comunicação em relação tanto com a sub-escala *Internal Assets* ( $z=-3,550$ ), como com os factores Auto-eficácia ( $z=-2,973$ ), Empatia ( $z=-3,444$ ) e Auto-conhecimento ( $z=-3,151$ ), apresentando um valor de  $p < 0,01$ . Por outro lado, o factor Resolução de Problemas, apresenta níveis de significância  $p < 0,05$  na relação com os factores Auto-eficácia ( $z= -2,207$ ) e Auto-conhecimento ( $z= -2,381$ ) e  $p < 0,01$  na relação com o factor Empatia ( $z= -2,887$ ) e a subescala *Internal Assets* ( $z= -2,715$ ).

### 2.2.2.3. *Response-Set Breakers*

Neste conjunto de questões, os sujeitos da amostra obtiveram também uma média bastante elevada: 3,31 (*D.P.* = 0,48).

**Tabela 31** – Síntese da análise descritiva dos resultados obtidos nos *Response-set Breakers*

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
<b>Response-set Breakers</b>	27	3,31	0,48	1,86	4,00

### 2.2.3. Análise dos resultados obtidos através da Escala

*Healthy Kids Resilience Assessment Module* com variáveis sócio-demográficas

Tendo como objectivo uma análise mais aprofundada sobre os resultados obtidos através da aplicação desta Escala de Resiliência, aplicou-se o teste *Mann-Whitney*, no sentido de se tentar perceber se existiam diferenças estatisticamente relevantes entre as médias obtidas em cada uma das sub-escalas e as variáveis sócio-

demográficas: Sexo, Ano de Escolaridade, Existência ou não de Retenções, Idas a Casa e Tempo de Permanência na Instituição.

#### 2.2.3.1. Análise dos resultados obtidos com a variável demográfica sexo

Apesar das aparentes diferenças entre as médias encontradas nas várias sub-escalas entre ambos os sexos, a aplicação do teste *Mann-Whitney* permite concluir que as mesmas não têm significância estatística em quase todos os parâmetros avaliados. As exceções encontram-se nos factores Relações Afectivas na Escola ( $U = 38,50$ ;  $p = 0,01$ ), Elevadas Expectativas na Escola ( $U = 36,00$ ;  $p = 0,007$ ) e Envolvimento na Escola ( $U = 44,50$ ;  $p = 0,03$ ).

É importante referir que o género masculino da nossa amostra obtém melhores médias em cada uma das sub-escalas e no valor da Resiliência Total (tabela 32).

Tabela 32 – *Healthy Kids Resilience Assessment Module* e variável Sexo

	Sexo:	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>D.P.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Resiliência Total	Masculino	16	3,271	,36	63,00	,217
	Feminino	11	3,009	,57		
Relações Afectivas na escola	Masculino	16	3,791	,29	38,50	,010
	Feminino	11	3,1515	,65		
Elevadas expectativas na escola	Masculino	16	3,708	,41	36,00	,007
	Feminino	11	3,060	,61		
Participação na escola	Masculino	16	3,145	,78	70,00	,368
	Feminino	11	2,939	,69		
Envolvimento na Escola	Masculino	16	3,548	,42	44,50	,030
	Feminino	11	3,050	,60		
Relações afectivas em casa	Masculino	14	3,404	,78	66,00	,805
	Feminino	10	3,333	,78		
Elevadas em expectativas em casa	Masculino	14	3,261	,64	56,00	,402
	Feminino	10	3,366	,82		
Participação em casa	Masculino	14	2,8333	,95	70,00	,699
	Feminino	11	2,7273	,91		
Envolvimento em casa	Masculino	14	3,1667	,70	74,00	,869
	Feminino	11	3,0606	,83		
Relações afectivas na comunidade	Masculino	16	3,4375	,73	52,00	,238
	Feminino	9	3,1111	,76		
Elevadas expectativas na comunidade	Masculino	16	3,7396	,37	53,50	,248
	Feminino	9	3,3333	,83		
Participação significativa na comunidade	Masculino	16	2,7708	,73	72,00	,669
	Feminino	10	2,6667	,91		
Envolvimento na Comunidade	Masculino	16	3,3160	,46	55,50	,195
	Feminino	10	2,9108	,83		
Relações afectivas com o Grupo de Pares	Masculino	16	3,0000	,98	84,00	,869
	Feminino	11	3,1212	,77		
Elevadas Expectativas: Pares Pró-sociais	Masculino	16	2,7917	,64	73,00	,452
	Feminino	11	2,6061	,57		
Envolvimento com o Grupo de Pares	Masculino	16	2,8958	,70	87,00	,960
	Feminino	11	2,8636	,59		
External Assets	Masculino	16	3,2448	,44	66,00	,277
	Feminino	11	2,9615	,61		
Cooperação e Comunicação	Masculino	16	3,3125	,53	83,00	,800
	Feminino	11	3,2121	,63		
Auto-eficácia	Masculino	16	3,0000	,62	87,00	,960
	Feminino	11	2,9697	,78		
Empatia	Masculino	16	2,9375	,71	69,00	,342
	Feminino	11	2,6970	,69		
Resolução de problemas	Masculino	16	3,2917	,67	77,00	,579
	Feminino	11	3,1818	,73		
Auto-conhecimento	Masculino	16	3,1042	,68	63,00	,207
	Feminino	11	2,7576	,76		
Objectivos e aspirações	Masculino	16	3,0729	,73	76,50	,564
	Feminino	11	2,8788	,84		
Internal Assets	Masculino	16	3,1198	,52	73,00	,459
	Feminino	11	2,9495	,62		
Response-Set Breakers	Masculino	16	3,4491	,34	56,00	,113
	Feminino	11	3,1169	,59		

*n* - Tamanho dos subconjuntos; *M* - Média; *D.P.* - desvio padrão; *U* - teste Mann-Whitney; *p* - probabilidade de significância bilateral (2-tailed)

### 2.2.3.2. Análise dos resultados obtidos com a variável demográfica ano de escolaridade

Outra das variáveis que se considerou pertinente cruzar com os dados de resiliência obtidos foi o ano de frequência na escolaridade destes alunos.

Ao se analisar de forma sumária a tabela 33, conclui-se que os alunos do 3º ano obtêm melhores médias de resiliência em todos os factores, em relação aos seus colegas do 4º ano. De notar que esta diferença de médias superiores nos alunos que frequentam o 3º ano é estatisticamente relevante nas «*Relações Afectivas na Escola*» ( $M= 3,43$ ;  $D.P. = 0,35$ ;  $U= 38,00$ ;  $p= 0,049$ ); «*Participação Significativa na Comunidade*» ( $M= 3,20$ ;  $D.P. = 0,61$ ;  $U= 21,00$ ;  $p= 0,006$ ); «*Envolvimento na Comunidade*» ( $M= 3,43$ ;  $D.P. = 0,38$ ;  $U= 27,00$ ;  $p= 0,018$ ); «*Elevadas Expectativas: Pares Pró-Sociais*» ( $M= 3,10$ ;  $D.P. = 0,62$ ;  $U= 29,00$ ;  $p= 0,015$ ) e na sub-escala «*External Assets*» ( $M= 3,36$ ;  $D.P. = 0,34$ ;  $U= 31,50$ ;  $p= 0,024$ ).

Estes dados sugerem que os alunos que frequentam o 3º ano da amostra são mais sensíveis aos Recursos Externos que encontram à sua volta.

**Tabela 33 – Healthy Kids Resilience Assessment Module e variável Ano de Escolaridade**

	Ano de escolaridade	N	Média	D.P	U	p																																																																																																																																																																																																																																																																					
Resiliência Total	3º Ano	10	3,338	,30	37,00	,053																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	14	2,965	,50			Relações Afectivas na escola	3º Ano	10	3,766	,35	38,00	,049	4º Ano	14	3,285	,63	Elevadas expectativas na escola	3º Ano	10	3,433	,52	66,50	,833	4º Ano	14	3,333	,65	Participação na escola	3º Ano	10	3,033	,79	63,50	,701	4º Ano	14	2,928	,71	Envolvimento na Escola	3º Ano	9	3,411	,42	53,50	,331	4º Ano	13	3,182	,62	Relações afectivas em casa	3º Ano	9	3,629	,42	49,00	,503	4º Ano	13	3,256	,87	Elevadas em expectativas em casa	3º Ano	9	3,481	,33	54,50	,785	4º Ano	14	3,205	,85	Participação em casa	3º Ano	9	3,074	,99	40,00	,144	4º Ano	14	2,547	,84	Envolvimento em casa	3º Ano	10	3,395	,50	44,50	,243	4º Ano	12	2,944	,82	Relações afectivas na comunidade	3º Ano	10	3,400	,78	44,00	,278	4º Ano	12	3,083	,72	Elevadas expectativas na comunidade	3º Ano	10	3,716	,31	49,50	,458	4º Ano	13	3,388	,77	Participação significativa na comunidade	3º Ano	10	3,200	,61	21,00	,006	4º Ano	13	2,282	,69	Envolvimento na Comunidade	3º Ano	10	3,438	,38	27,00	,018	4º Ano	14	2,820	,70	Relações afectivas com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,300	,88	44,50	,127	4º Ano	14	2,738	,86	Elevadas Expectativas: Pares Pró-sociais	3º Ano	10	3,100	,62	29,00	,015	4º Ano	14	2,452	,48	Envolvimento com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,200	,65	37,50	,056	4º Ano	14	2,595	,57	External Assets	3º Ano	10	3,369	,34	31,50	,024	4º Ano	14	2,879	,56	Cooperação e Comunicação	3º Ano	10	3,466	,42	46,00	,148	4º Ano	14	3,095	,61	Auto-eficácia	3º Ano	10	2,933	,62	63,50	,698	4º Ano	14	3,023	,76	Empatia	3º Ano	10	2,966	,67	59,00	,513	4º Ano	14	2,761	,69	Resolução de problemas	3º Ano	10	3,366	,45	53,00	,309	4º Ano	14	3,023	,80	Auto-conhecimento	3º Ano	10	3,233	,54	42,00	,094	4º Ano	14	2,738	,78	Objectivos e aspirações	3º Ano	10	3,200	,77	47,00	,170	4º Ano	14	2,797	,71	Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241	4º Ano	14	2,906	,61	Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano
Relações Afectivas na escola	3º Ano	10	3,766	,35	38,00	,049																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	14	3,285	,63			Elevadas expectativas na escola	3º Ano	10	3,433	,52	66,50	,833	4º Ano	14	3,333	,65	Participação na escola	3º Ano	10	3,033	,79	63,50	,701	4º Ano	14	2,928	,71	Envolvimento na Escola	3º Ano	9	3,411	,42	53,50	,331	4º Ano	13	3,182	,62	Relações afectivas em casa	3º Ano	9	3,629	,42	49,00	,503	4º Ano	13	3,256	,87	Elevadas em expectativas em casa	3º Ano	9	3,481	,33	54,50	,785	4º Ano	14	3,205	,85	Participação em casa	3º Ano	9	3,074	,99	40,00	,144	4º Ano	14	2,547	,84	Envolvimento em casa	3º Ano	10	3,395	,50	44,50	,243	4º Ano	12	2,944	,82	Relações afectivas na comunidade	3º Ano	10	3,400	,78	44,00	,278	4º Ano	12	3,083	,72	Elevadas expectativas na comunidade	3º Ano	10	3,716	,31	49,50	,458	4º Ano	13	3,388	,77	Participação significativa na comunidade	3º Ano	10	3,200	,61	21,00	,006	4º Ano	13	2,282	,69	Envolvimento na Comunidade	3º Ano	10	3,438	,38	27,00	,018	4º Ano	14	2,820	,70	Relações afectivas com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,300	,88	44,50	,127	4º Ano	14	2,738	,86	Elevadas Expectativas: Pares Pró-sociais	3º Ano	10	3,100	,62	29,00	,015	4º Ano	14	2,452	,48	Envolvimento com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,200	,65	37,50	,056	4º Ano	14	2,595	,57	External Assets	3º Ano	10	3,369	,34	31,50	,024	4º Ano	14	2,879	,56	Cooperação e Comunicação	3º Ano	10	3,466	,42	46,00	,148	4º Ano	14	3,095	,61	Auto-eficácia	3º Ano	10	2,933	,62	63,50	,698	4º Ano	14	3,023	,76	Empatia	3º Ano	10	2,966	,67	59,00	,513	4º Ano	14	2,761	,69	Resolução de problemas	3º Ano	10	3,366	,45	53,00	,309	4º Ano	14	3,023	,80	Auto-conhecimento	3º Ano	10	3,233	,54	42,00	,094	4º Ano	14	2,738	,78	Objectivos e aspirações	3º Ano	10	3,200	,77	47,00	,170	4º Ano	14	2,797	,71	Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241	4º Ano	14	2,906	,61	Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano	14	3,110	,50								
Elevadas expectativas na escola	3º Ano	10	3,433	,52	66,50	,833																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	14	3,333	,65			Participação na escola	3º Ano	10	3,033	,79	63,50	,701	4º Ano	14	2,928	,71	Envolvimento na Escola	3º Ano	9	3,411	,42	53,50	,331	4º Ano	13	3,182	,62	Relações afectivas em casa	3º Ano	9	3,629	,42	49,00	,503	4º Ano	13	3,256	,87	Elevadas em expectativas em casa	3º Ano	9	3,481	,33	54,50	,785	4º Ano	14	3,205	,85	Participação em casa	3º Ano	9	3,074	,99	40,00	,144	4º Ano	14	2,547	,84	Envolvimento em casa	3º Ano	10	3,395	,50	44,50	,243	4º Ano	12	2,944	,82	Relações afectivas na comunidade	3º Ano	10	3,400	,78	44,00	,278	4º Ano	12	3,083	,72	Elevadas expectativas na comunidade	3º Ano	10	3,716	,31	49,50	,458	4º Ano	13	3,388	,77	Participação significativa na comunidade	3º Ano	10	3,200	,61	21,00	,006	4º Ano	13	2,282	,69	Envolvimento na Comunidade	3º Ano	10	3,438	,38	27,00	,018	4º Ano	14	2,820	,70	Relações afectivas com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,300	,88	44,50	,127	4º Ano	14	2,738	,86	Elevadas Expectativas: Pares Pró-sociais	3º Ano	10	3,100	,62	29,00	,015	4º Ano	14	2,452	,48	Envolvimento com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,200	,65	37,50	,056	4º Ano	14	2,595	,57	External Assets	3º Ano	10	3,369	,34	31,50	,024	4º Ano	14	2,879	,56	Cooperação e Comunicação	3º Ano	10	3,466	,42	46,00	,148	4º Ano	14	3,095	,61	Auto-eficácia	3º Ano	10	2,933	,62	63,50	,698	4º Ano	14	3,023	,76	Empatia	3º Ano	10	2,966	,67	59,00	,513	4º Ano	14	2,761	,69	Resolução de problemas	3º Ano	10	3,366	,45	53,00	,309	4º Ano	14	3,023	,80	Auto-conhecimento	3º Ano	10	3,233	,54	42,00	,094	4º Ano	14	2,738	,78	Objectivos e aspirações	3º Ano	10	3,200	,77	47,00	,170	4º Ano	14	2,797	,71	Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241	4º Ano	14	2,906	,61	Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano	14	3,110	,50																			
Participação na escola	3º Ano	10	3,033	,79	63,50	,701																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	14	2,928	,71			Envolvimento na Escola	3º Ano	9	3,411	,42	53,50	,331	4º Ano	13	3,182	,62	Relações afectivas em casa	3º Ano	9	3,629	,42	49,00	,503	4º Ano	13	3,256	,87	Elevadas em expectativas em casa	3º Ano	9	3,481	,33	54,50	,785	4º Ano	14	3,205	,85	Participação em casa	3º Ano	9	3,074	,99	40,00	,144	4º Ano	14	2,547	,84	Envolvimento em casa	3º Ano	10	3,395	,50	44,50	,243	4º Ano	12	2,944	,82	Relações afectivas na comunidade	3º Ano	10	3,400	,78	44,00	,278	4º Ano	12	3,083	,72	Elevadas expectativas na comunidade	3º Ano	10	3,716	,31	49,50	,458	4º Ano	13	3,388	,77	Participação significativa na comunidade	3º Ano	10	3,200	,61	21,00	,006	4º Ano	13	2,282	,69	Envolvimento na Comunidade	3º Ano	10	3,438	,38	27,00	,018	4º Ano	14	2,820	,70	Relações afectivas com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,300	,88	44,50	,127	4º Ano	14	2,738	,86	Elevadas Expectativas: Pares Pró-sociais	3º Ano	10	3,100	,62	29,00	,015	4º Ano	14	2,452	,48	Envolvimento com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,200	,65	37,50	,056	4º Ano	14	2,595	,57	External Assets	3º Ano	10	3,369	,34	31,50	,024	4º Ano	14	2,879	,56	Cooperação e Comunicação	3º Ano	10	3,466	,42	46,00	,148	4º Ano	14	3,095	,61	Auto-eficácia	3º Ano	10	2,933	,62	63,50	,698	4º Ano	14	3,023	,76	Empatia	3º Ano	10	2,966	,67	59,00	,513	4º Ano	14	2,761	,69	Resolução de problemas	3º Ano	10	3,366	,45	53,00	,309	4º Ano	14	3,023	,80	Auto-conhecimento	3º Ano	10	3,233	,54	42,00	,094	4º Ano	14	2,738	,78	Objectivos e aspirações	3º Ano	10	3,200	,77	47,00	,170	4º Ano	14	2,797	,71	Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241	4º Ano	14	2,906	,61	Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano	14	3,110	,50																														
Envolvimento na Escola	3º Ano	9	3,411	,42	53,50	,331																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	13	3,182	,62			Relações afectivas em casa	3º Ano	9	3,629	,42	49,00	,503	4º Ano	13	3,256	,87	Elevadas em expectativas em casa	3º Ano	9	3,481	,33	54,50	,785	4º Ano	14	3,205	,85	Participação em casa	3º Ano	9	3,074	,99	40,00	,144	4º Ano	14	2,547	,84	Envolvimento em casa	3º Ano	10	3,395	,50	44,50	,243	4º Ano	12	2,944	,82	Relações afectivas na comunidade	3º Ano	10	3,400	,78	44,00	,278	4º Ano	12	3,083	,72	Elevadas expectativas na comunidade	3º Ano	10	3,716	,31	49,50	,458	4º Ano	13	3,388	,77	Participação significativa na comunidade	3º Ano	10	3,200	,61	21,00	,006	4º Ano	13	2,282	,69	Envolvimento na Comunidade	3º Ano	10	3,438	,38	27,00	,018	4º Ano	14	2,820	,70	Relações afectivas com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,300	,88	44,50	,127	4º Ano	14	2,738	,86	Elevadas Expectativas: Pares Pró-sociais	3º Ano	10	3,100	,62	29,00	,015	4º Ano	14	2,452	,48	Envolvimento com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,200	,65	37,50	,056	4º Ano	14	2,595	,57	External Assets	3º Ano	10	3,369	,34	31,50	,024	4º Ano	14	2,879	,56	Cooperação e Comunicação	3º Ano	10	3,466	,42	46,00	,148	4º Ano	14	3,095	,61	Auto-eficácia	3º Ano	10	2,933	,62	63,50	,698	4º Ano	14	3,023	,76	Empatia	3º Ano	10	2,966	,67	59,00	,513	4º Ano	14	2,761	,69	Resolução de problemas	3º Ano	10	3,366	,45	53,00	,309	4º Ano	14	3,023	,80	Auto-conhecimento	3º Ano	10	3,233	,54	42,00	,094	4º Ano	14	2,738	,78	Objectivos e aspirações	3º Ano	10	3,200	,77	47,00	,170	4º Ano	14	2,797	,71	Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241	4º Ano	14	2,906	,61	Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano	14	3,110	,50																																									
Relações afectivas em casa	3º Ano	9	3,629	,42	49,00	,503																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	13	3,256	,87			Elevadas em expectativas em casa	3º Ano	9	3,481	,33	54,50	,785	4º Ano	14	3,205	,85	Participação em casa	3º Ano	9	3,074	,99	40,00	,144	4º Ano	14	2,547	,84	Envolvimento em casa	3º Ano	10	3,395	,50	44,50	,243	4º Ano	12	2,944	,82	Relações afectivas na comunidade	3º Ano	10	3,400	,78	44,00	,278	4º Ano	12	3,083	,72	Elevadas expectativas na comunidade	3º Ano	10	3,716	,31	49,50	,458	4º Ano	13	3,388	,77	Participação significativa na comunidade	3º Ano	10	3,200	,61	21,00	,006	4º Ano	13	2,282	,69	Envolvimento na Comunidade	3º Ano	10	3,438	,38	27,00	,018	4º Ano	14	2,820	,70	Relações afectivas com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,300	,88	44,50	,127	4º Ano	14	2,738	,86	Elevadas Expectativas: Pares Pró-sociais	3º Ano	10	3,100	,62	29,00	,015	4º Ano	14	2,452	,48	Envolvimento com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,200	,65	37,50	,056	4º Ano	14	2,595	,57	External Assets	3º Ano	10	3,369	,34	31,50	,024	4º Ano	14	2,879	,56	Cooperação e Comunicação	3º Ano	10	3,466	,42	46,00	,148	4º Ano	14	3,095	,61	Auto-eficácia	3º Ano	10	2,933	,62	63,50	,698	4º Ano	14	3,023	,76	Empatia	3º Ano	10	2,966	,67	59,00	,513	4º Ano	14	2,761	,69	Resolução de problemas	3º Ano	10	3,366	,45	53,00	,309	4º Ano	14	3,023	,80	Auto-conhecimento	3º Ano	10	3,233	,54	42,00	,094	4º Ano	14	2,738	,78	Objectivos e aspirações	3º Ano	10	3,200	,77	47,00	,170	4º Ano	14	2,797	,71	Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241	4º Ano	14	2,906	,61	Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano	14	3,110	,50																																																				
Elevadas em expectativas em casa	3º Ano	9	3,481	,33	54,50	,785																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	14	3,205	,85			Participação em casa	3º Ano	9	3,074	,99	40,00	,144	4º Ano	14	2,547	,84	Envolvimento em casa	3º Ano	10	3,395	,50	44,50	,243	4º Ano	12	2,944	,82	Relações afectivas na comunidade	3º Ano	10	3,400	,78	44,00	,278	4º Ano	12	3,083	,72	Elevadas expectativas na comunidade	3º Ano	10	3,716	,31	49,50	,458	4º Ano	13	3,388	,77	Participação significativa na comunidade	3º Ano	10	3,200	,61	21,00	,006	4º Ano	13	2,282	,69	Envolvimento na Comunidade	3º Ano	10	3,438	,38	27,00	,018	4º Ano	14	2,820	,70	Relações afectivas com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,300	,88	44,50	,127	4º Ano	14	2,738	,86	Elevadas Expectativas: Pares Pró-sociais	3º Ano	10	3,100	,62	29,00	,015	4º Ano	14	2,452	,48	Envolvimento com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,200	,65	37,50	,056	4º Ano	14	2,595	,57	External Assets	3º Ano	10	3,369	,34	31,50	,024	4º Ano	14	2,879	,56	Cooperação e Comunicação	3º Ano	10	3,466	,42	46,00	,148	4º Ano	14	3,095	,61	Auto-eficácia	3º Ano	10	2,933	,62	63,50	,698	4º Ano	14	3,023	,76	Empatia	3º Ano	10	2,966	,67	59,00	,513	4º Ano	14	2,761	,69	Resolução de problemas	3º Ano	10	3,366	,45	53,00	,309	4º Ano	14	3,023	,80	Auto-conhecimento	3º Ano	10	3,233	,54	42,00	,094	4º Ano	14	2,738	,78	Objectivos e aspirações	3º Ano	10	3,200	,77	47,00	,170	4º Ano	14	2,797	,71	Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241	4º Ano	14	2,906	,61	Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano	14	3,110	,50																																																															
Participação em casa	3º Ano	9	3,074	,99	40,00	,144																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	14	2,547	,84			Envolvimento em casa	3º Ano	10	3,395	,50	44,50	,243	4º Ano	12	2,944	,82	Relações afectivas na comunidade	3º Ano	10	3,400	,78	44,00	,278	4º Ano	12	3,083	,72	Elevadas expectativas na comunidade	3º Ano	10	3,716	,31	49,50	,458	4º Ano	13	3,388	,77	Participação significativa na comunidade	3º Ano	10	3,200	,61	21,00	,006	4º Ano	13	2,282	,69	Envolvimento na Comunidade	3º Ano	10	3,438	,38	27,00	,018	4º Ano	14	2,820	,70	Relações afectivas com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,300	,88	44,50	,127	4º Ano	14	2,738	,86	Elevadas Expectativas: Pares Pró-sociais	3º Ano	10	3,100	,62	29,00	,015	4º Ano	14	2,452	,48	Envolvimento com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,200	,65	37,50	,056	4º Ano	14	2,595	,57	External Assets	3º Ano	10	3,369	,34	31,50	,024	4º Ano	14	2,879	,56	Cooperação e Comunicação	3º Ano	10	3,466	,42	46,00	,148	4º Ano	14	3,095	,61	Auto-eficácia	3º Ano	10	2,933	,62	63,50	,698	4º Ano	14	3,023	,76	Empatia	3º Ano	10	2,966	,67	59,00	,513	4º Ano	14	2,761	,69	Resolução de problemas	3º Ano	10	3,366	,45	53,00	,309	4º Ano	14	3,023	,80	Auto-conhecimento	3º Ano	10	3,233	,54	42,00	,094	4º Ano	14	2,738	,78	Objectivos e aspirações	3º Ano	10	3,200	,77	47,00	,170	4º Ano	14	2,797	,71	Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241	4º Ano	14	2,906	,61	Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano	14	3,110	,50																																																																										
Envolvimento em casa	3º Ano	10	3,395	,50	44,50	,243																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	12	2,944	,82			Relações afectivas na comunidade	3º Ano	10	3,400	,78	44,00	,278	4º Ano	12	3,083	,72	Elevadas expectativas na comunidade	3º Ano	10	3,716	,31	49,50	,458	4º Ano	13	3,388	,77	Participação significativa na comunidade	3º Ano	10	3,200	,61	21,00	,006	4º Ano	13	2,282	,69	Envolvimento na Comunidade	3º Ano	10	3,438	,38	27,00	,018	4º Ano	14	2,820	,70	Relações afectivas com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,300	,88	44,50	,127	4º Ano	14	2,738	,86	Elevadas Expectativas: Pares Pró-sociais	3º Ano	10	3,100	,62	29,00	,015	4º Ano	14	2,452	,48	Envolvimento com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,200	,65	37,50	,056	4º Ano	14	2,595	,57	External Assets	3º Ano	10	3,369	,34	31,50	,024	4º Ano	14	2,879	,56	Cooperação e Comunicação	3º Ano	10	3,466	,42	46,00	,148	4º Ano	14	3,095	,61	Auto-eficácia	3º Ano	10	2,933	,62	63,50	,698	4º Ano	14	3,023	,76	Empatia	3º Ano	10	2,966	,67	59,00	,513	4º Ano	14	2,761	,69	Resolução de problemas	3º Ano	10	3,366	,45	53,00	,309	4º Ano	14	3,023	,80	Auto-conhecimento	3º Ano	10	3,233	,54	42,00	,094	4º Ano	14	2,738	,78	Objectivos e aspirações	3º Ano	10	3,200	,77	47,00	,170	4º Ano	14	2,797	,71	Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241	4º Ano	14	2,906	,61	Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano	14	3,110	,50																																																																																					
Relações afectivas na comunidade	3º Ano	10	3,400	,78	44,00	,278																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	12	3,083	,72			Elevadas expectativas na comunidade	3º Ano	10	3,716	,31	49,50	,458	4º Ano	13	3,388	,77	Participação significativa na comunidade	3º Ano	10	3,200	,61	21,00	,006	4º Ano	13	2,282	,69	Envolvimento na Comunidade	3º Ano	10	3,438	,38	27,00	,018	4º Ano	14	2,820	,70	Relações afectivas com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,300	,88	44,50	,127	4º Ano	14	2,738	,86	Elevadas Expectativas: Pares Pró-sociais	3º Ano	10	3,100	,62	29,00	,015	4º Ano	14	2,452	,48	Envolvimento com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,200	,65	37,50	,056	4º Ano	14	2,595	,57	External Assets	3º Ano	10	3,369	,34	31,50	,024	4º Ano	14	2,879	,56	Cooperação e Comunicação	3º Ano	10	3,466	,42	46,00	,148	4º Ano	14	3,095	,61	Auto-eficácia	3º Ano	10	2,933	,62	63,50	,698	4º Ano	14	3,023	,76	Empatia	3º Ano	10	2,966	,67	59,00	,513	4º Ano	14	2,761	,69	Resolução de problemas	3º Ano	10	3,366	,45	53,00	,309	4º Ano	14	3,023	,80	Auto-conhecimento	3º Ano	10	3,233	,54	42,00	,094	4º Ano	14	2,738	,78	Objectivos e aspirações	3º Ano	10	3,200	,77	47,00	,170	4º Ano	14	2,797	,71	Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241	4º Ano	14	2,906	,61	Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano	14	3,110	,50																																																																																																
Elevadas expectativas na comunidade	3º Ano	10	3,716	,31	49,50	,458																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	13	3,388	,77			Participação significativa na comunidade	3º Ano	10	3,200	,61	21,00	,006	4º Ano	13	2,282	,69	Envolvimento na Comunidade	3º Ano	10	3,438	,38	27,00	,018	4º Ano	14	2,820	,70	Relações afectivas com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,300	,88	44,50	,127	4º Ano	14	2,738	,86	Elevadas Expectativas: Pares Pró-sociais	3º Ano	10	3,100	,62	29,00	,015	4º Ano	14	2,452	,48	Envolvimento com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,200	,65	37,50	,056	4º Ano	14	2,595	,57	External Assets	3º Ano	10	3,369	,34	31,50	,024	4º Ano	14	2,879	,56	Cooperação e Comunicação	3º Ano	10	3,466	,42	46,00	,148	4º Ano	14	3,095	,61	Auto-eficácia	3º Ano	10	2,933	,62	63,50	,698	4º Ano	14	3,023	,76	Empatia	3º Ano	10	2,966	,67	59,00	,513	4º Ano	14	2,761	,69	Resolução de problemas	3º Ano	10	3,366	,45	53,00	,309	4º Ano	14	3,023	,80	Auto-conhecimento	3º Ano	10	3,233	,54	42,00	,094	4º Ano	14	2,738	,78	Objectivos e aspirações	3º Ano	10	3,200	,77	47,00	,170	4º Ano	14	2,797	,71	Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241	4º Ano	14	2,906	,61	Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano	14	3,110	,50																																																																																																											
Participação significativa na comunidade	3º Ano	10	3,200	,61	21,00	,006																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	13	2,282	,69			Envolvimento na Comunidade	3º Ano	10	3,438	,38	27,00	,018	4º Ano	14	2,820	,70	Relações afectivas com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,300	,88	44,50	,127	4º Ano	14	2,738	,86	Elevadas Expectativas: Pares Pró-sociais	3º Ano	10	3,100	,62	29,00	,015	4º Ano	14	2,452	,48	Envolvimento com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,200	,65	37,50	,056	4º Ano	14	2,595	,57	External Assets	3º Ano	10	3,369	,34	31,50	,024	4º Ano	14	2,879	,56	Cooperação e Comunicação	3º Ano	10	3,466	,42	46,00	,148	4º Ano	14	3,095	,61	Auto-eficácia	3º Ano	10	2,933	,62	63,50	,698	4º Ano	14	3,023	,76	Empatia	3º Ano	10	2,966	,67	59,00	,513	4º Ano	14	2,761	,69	Resolução de problemas	3º Ano	10	3,366	,45	53,00	,309	4º Ano	14	3,023	,80	Auto-conhecimento	3º Ano	10	3,233	,54	42,00	,094	4º Ano	14	2,738	,78	Objectivos e aspirações	3º Ano	10	3,200	,77	47,00	,170	4º Ano	14	2,797	,71	Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241	4º Ano	14	2,906	,61	Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano	14	3,110	,50																																																																																																																						
Envolvimento na Comunidade	3º Ano	10	3,438	,38	27,00	,018																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	14	2,820	,70			Relações afectivas com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,300	,88	44,50	,127	4º Ano	14	2,738	,86	Elevadas Expectativas: Pares Pró-sociais	3º Ano	10	3,100	,62	29,00	,015	4º Ano	14	2,452	,48	Envolvimento com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,200	,65	37,50	,056	4º Ano	14	2,595	,57	External Assets	3º Ano	10	3,369	,34	31,50	,024	4º Ano	14	2,879	,56	Cooperação e Comunicação	3º Ano	10	3,466	,42	46,00	,148	4º Ano	14	3,095	,61	Auto-eficácia	3º Ano	10	2,933	,62	63,50	,698	4º Ano	14	3,023	,76	Empatia	3º Ano	10	2,966	,67	59,00	,513	4º Ano	14	2,761	,69	Resolução de problemas	3º Ano	10	3,366	,45	53,00	,309	4º Ano	14	3,023	,80	Auto-conhecimento	3º Ano	10	3,233	,54	42,00	,094	4º Ano	14	2,738	,78	Objectivos e aspirações	3º Ano	10	3,200	,77	47,00	,170	4º Ano	14	2,797	,71	Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241	4º Ano	14	2,906	,61	Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano	14	3,110	,50																																																																																																																																	
Relações afectivas com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,300	,88	44,50	,127																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	14	2,738	,86			Elevadas Expectativas: Pares Pró-sociais	3º Ano	10	3,100	,62	29,00	,015	4º Ano	14	2,452	,48	Envolvimento com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,200	,65	37,50	,056	4º Ano	14	2,595	,57	External Assets	3º Ano	10	3,369	,34	31,50	,024	4º Ano	14	2,879	,56	Cooperação e Comunicação	3º Ano	10	3,466	,42	46,00	,148	4º Ano	14	3,095	,61	Auto-eficácia	3º Ano	10	2,933	,62	63,50	,698	4º Ano	14	3,023	,76	Empatia	3º Ano	10	2,966	,67	59,00	,513	4º Ano	14	2,761	,69	Resolução de problemas	3º Ano	10	3,366	,45	53,00	,309	4º Ano	14	3,023	,80	Auto-conhecimento	3º Ano	10	3,233	,54	42,00	,094	4º Ano	14	2,738	,78	Objectivos e aspirações	3º Ano	10	3,200	,77	47,00	,170	4º Ano	14	2,797	,71	Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241	4º Ano	14	2,906	,61	Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano	14	3,110	,50																																																																																																																																												
Elevadas Expectativas: Pares Pró-sociais	3º Ano	10	3,100	,62	29,00	,015																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	14	2,452	,48			Envolvimento com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,200	,65	37,50	,056	4º Ano	14	2,595	,57	External Assets	3º Ano	10	3,369	,34	31,50	,024	4º Ano	14	2,879	,56	Cooperação e Comunicação	3º Ano	10	3,466	,42	46,00	,148	4º Ano	14	3,095	,61	Auto-eficácia	3º Ano	10	2,933	,62	63,50	,698	4º Ano	14	3,023	,76	Empatia	3º Ano	10	2,966	,67	59,00	,513	4º Ano	14	2,761	,69	Resolução de problemas	3º Ano	10	3,366	,45	53,00	,309	4º Ano	14	3,023	,80	Auto-conhecimento	3º Ano	10	3,233	,54	42,00	,094	4º Ano	14	2,738	,78	Objectivos e aspirações	3º Ano	10	3,200	,77	47,00	,170	4º Ano	14	2,797	,71	Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241	4º Ano	14	2,906	,61	Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano	14	3,110	,50																																																																																																																																																							
Envolvimento com o Grupo de Pares	3º Ano	10	3,200	,65	37,50	,056																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	14	2,595	,57			External Assets	3º Ano	10	3,369	,34	31,50	,024	4º Ano	14	2,879	,56	Cooperação e Comunicação	3º Ano	10	3,466	,42	46,00	,148	4º Ano	14	3,095	,61	Auto-eficácia	3º Ano	10	2,933	,62	63,50	,698	4º Ano	14	3,023	,76	Empatia	3º Ano	10	2,966	,67	59,00	,513	4º Ano	14	2,761	,69	Resolução de problemas	3º Ano	10	3,366	,45	53,00	,309	4º Ano	14	3,023	,80	Auto-conhecimento	3º Ano	10	3,233	,54	42,00	,094	4º Ano	14	2,738	,78	Objectivos e aspirações	3º Ano	10	3,200	,77	47,00	,170	4º Ano	14	2,797	,71	Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241	4º Ano	14	2,906	,61	Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano	14	3,110	,50																																																																																																																																																																		
External Assets	3º Ano	10	3,369	,34	31,50	,024																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	14	2,879	,56			Cooperação e Comunicação	3º Ano	10	3,466	,42	46,00	,148	4º Ano	14	3,095	,61	Auto-eficácia	3º Ano	10	2,933	,62	63,50	,698	4º Ano	14	3,023	,76	Empatia	3º Ano	10	2,966	,67	59,00	,513	4º Ano	14	2,761	,69	Resolução de problemas	3º Ano	10	3,366	,45	53,00	,309	4º Ano	14	3,023	,80	Auto-conhecimento	3º Ano	10	3,233	,54	42,00	,094	4º Ano	14	2,738	,78	Objectivos e aspirações	3º Ano	10	3,200	,77	47,00	,170	4º Ano	14	2,797	,71	Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241	4º Ano	14	2,906	,61	Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano	14	3,110	,50																																																																																																																																																																													
Cooperação e Comunicação	3º Ano	10	3,466	,42	46,00	,148																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	14	3,095	,61			Auto-eficácia	3º Ano	10	2,933	,62	63,50	,698	4º Ano	14	3,023	,76	Empatia	3º Ano	10	2,966	,67	59,00	,513	4º Ano	14	2,761	,69	Resolução de problemas	3º Ano	10	3,366	,45	53,00	,309	4º Ano	14	3,023	,80	Auto-conhecimento	3º Ano	10	3,233	,54	42,00	,094	4º Ano	14	2,738	,78	Objectivos e aspirações	3º Ano	10	3,200	,77	47,00	,170	4º Ano	14	2,797	,71	Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241	4º Ano	14	2,906	,61	Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano	14	3,110	,50																																																																																																																																																																																								
Auto-eficácia	3º Ano	10	2,933	,62	63,50	,698																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	14	3,023	,76			Empatia	3º Ano	10	2,966	,67	59,00	,513	4º Ano	14	2,761	,69	Resolução de problemas	3º Ano	10	3,366	,45	53,00	,309	4º Ano	14	3,023	,80	Auto-conhecimento	3º Ano	10	3,233	,54	42,00	,094	4º Ano	14	2,738	,78	Objectivos e aspirações	3º Ano	10	3,200	,77	47,00	,170	4º Ano	14	2,797	,71	Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241	4º Ano	14	2,906	,61	Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano	14	3,110	,50																																																																																																																																																																																																			
Empatia	3º Ano	10	2,966	,67	59,00	,513																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	14	2,761	,69			Resolução de problemas	3º Ano	10	3,366	,45	53,00	,309	4º Ano	14	3,023	,80	Auto-conhecimento	3º Ano	10	3,233	,54	42,00	,094	4º Ano	14	2,738	,78	Objectivos e aspirações	3º Ano	10	3,200	,77	47,00	,170	4º Ano	14	2,797	,71	Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241	4º Ano	14	2,906	,61	Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano	14	3,110	,50																																																																																																																																																																																																														
Resolução de problemas	3º Ano	10	3,366	,45	53,00	,309																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	14	3,023	,80			Auto-conhecimento	3º Ano	10	3,233	,54	42,00	,094	4º Ano	14	2,738	,78	Objectivos e aspirações	3º Ano	10	3,200	,77	47,00	,170	4º Ano	14	2,797	,71	Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241	4º Ano	14	2,906	,61	Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano	14	3,110	,50																																																																																																																																																																																																																									
Auto-conhecimento	3º Ano	10	3,233	,54	42,00	,094																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	14	2,738	,78			Objectivos e aspirações	3º Ano	10	3,200	,77	47,00	,170	4º Ano	14	2,797	,71	Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241	4º Ano	14	2,906	,61	Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano	14	3,110	,50																																																																																																																																																																																																																																				
Objectivos e aspirações	3º Ano	10	3,200	,77	47,00	,170																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	14	2,797	,71			Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241	4º Ano	14	2,906	,61	Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano	14	3,110	,50																																																																																																																																																																																																																																															
Internal Assets	3º Ano	10	3,194	,49	50,00	,241																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	14	2,906	,61			Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088	4º Ano	14	3,110	,50																																																																																																																																																																																																																																																										
Response-Set Breakers	3º Ano	10	3,450	,33	41,00	,088																																																																																																																																																																																																																																																																					
	4º Ano	14	3,110	,50																																																																																																																																																																																																																																																																							

n- Tamanho dos subconjuntos; M –Média; D.P. – desvio padrão; U – teste Mann-Whitney; p – probabilidade de significância bilateral (2-tailed)

### 2.2.3.3. Análise dos resultados obtidos com a variável retenções

Numa primeira análise dos valores obtidos através da variável retenções, verifica-se, tal como seria de certo modo expectável, que os alunos que ainda não repetiram o ano de escolaridade revelam melhores valores de resiliência em cada um dos parâmetros avaliados. Deste modo, na presente amostra, pode associar-se a não existência de retenções com um melhor nível de resiliência.

Os únicos factores onde isto não acontece são: «*Elevadas Expectativas na Escola*» e «*Resolução de problemas*», ou seja, parece demonstrado neste conjunto de sujeitos que a retenção não influencia a sua capacidade de resiliência nestes aspectos.

Porém, ao se analisar em pormenor estes dados, verifica-se que as diferenças encontradas entre as médias entre os alunos que já ficaram retidos e os que não possuem nenhuma retenção não é estatisticamente significativa (tabela 34).

Tabela 34 – *Healthy Kids Resilience Assessment Module* e variável Retenções

	Retenções:		N	Média	D.P	U	p
	Sim	Não					
Resiliência Total	Sim	13	3,037	,40	65,00	,207	
	Não	14	3,282	,51			
Relações Afectivas na escola	Sim	13	3,410	,56	62,00	,137	
	Não	14	3,642	,56			
Elevadas expectativas na escola	Sim	13	3,461	,63	87,50	,859	
	Não	14	3,428	,57			
Participação na escola	Sim	13	2,871	,72	66,00	,219	
	Não	14	3,238	,74			
Envolvimento na Escola	Sim	13	3,247	,55	74,50	,419	
	Não	14	3,436	,56			
Relações afectivas em casa	Sim	12	3,333	,72	62,00	,542	
	Não	12	3,416	,84			
Elevadas em expectativas em casa	Sim	12	3,277	,61	62,50	,575	
	Não	12	3,333	,81			
Participação em casa	Sim	13	2,564	,90	57,00	,249	
	Não	12	3,027	,91			
Envolvimento em casa	Sim	13	2,991	,67	56,00	,230	
	Não	12	3,259	,82			
Relações afectivas na comunidade	Sim	12	3,111	,78	54,00	,174	
	Não	13	3,512	,68			
Elevadas expectativas na comunidade	Sim	12	3,527	,75	77,00	,952	
	Não	13	3,653	,43			
Participação significativa na comunidade	Sim	12	2,722	,72	80,50	,855	
	Não	14	2,738	,87			
Envolvimento na Comunidade	Sim	12	3,120	,58	71,00	,502	
	Não	14	3,194	,72			
Relações afectivas com o Grupo de Pares	Sim	13	2,974	,81	76,50	,469	
	Não	14	3,119	,98			
Elevadas Expectativas:	Sim	13	2,641	,49	84,00	,730	
	Não	14	2,785	,71			
Envolvimento com o Grupo de Pares	Sim	13	2,807	,52	78,00	,526	
	Não	14	2,952	,76			
External Assets	Sim	13	3,029	,42	72,00	,356	
	Não	14	3,222	,61			
Cooperação e Comunicação	Sim	13	3,153	,42	63,50	,171	
	Não	14	3,381	,67			
Auto-eficácia	Sim	13	2,871	,56	75,50	,441	
	Não	14	3,095	,76			
Empatia	Sim	13	2,717	,59	76,50	,476	
	Não	14	2,952	,79			
Resolução de problemas	Sim	13	3,256	,47	86,00	,804	
	Não	14	3,238	,86			
Auto-conhecimento	Sim	13	2,769	,53	67,00	,234	
	Não	14	3,142	,84			
Objectivos e aspirações	Sim	13	2,871	,67	73,00	,374	
	Não	14	3,107	,86			
Internal Assets	Sim	13	2,940	,39	73,50	,395	
	Não	14	3,152	,68			
Response-Set Breakers	Sim	13	3,142	,53	59,50	,125	
	Não	14	3,472	,38			

n- Tamanho dos subconjuntos; M –Média; D.P. – desvio padrão; U – teste Mann-Whitney; p – probabilidade de significância bilateral (2-tailed)

#### 2.2.3.4. Análise dos resultados obtidos com a variável demográfica idas a casa

Através da caracterização da amostra dos alunos de 3º e 4º anos a residir em instituições de acolhimento, verificou-se que cerca de dois terços destes alunos costuma ir com regularidade a casa, pelo que se considerou pertinente avaliar os níveis de resiliência em cada um dos factores que compõem a escala *Healthy Kids Resilience Assessment Module* com esta variável demográfica.

Dos dados colhidos da amostra, constata-se que os alunos que não costumam ir a casa obtêm melhores níveis de resiliência em quase todos os parâmetros. No entanto, não foi possível encontrar significância estatística em grande parte destes resultados, tal como fica demonstrado na tabela 35.

Da análise da tabela, pode ainda apurar-se que, na amostra em estudo, os contactos com os familiares parecem influir negativamente nos níveis de resiliência destas crianças. Estes dados assumem particular importância nos factores «*Elevadas Expectativas em Casa*» ( $M= 3,833$ ;  $D.P = 0,27$ ;  $U= 19,00$ ;  $p= 0,017$ ); «*Auto-eficácia*» ( $M= 3,413$ ;  $D.P = 0,66$ ;  $U= 32,00$ ;  $p= 0,017$ ) e «*Auto-conhecimento*» ( $M= 3,375$ ;  $D.P = 0,51$ ;  $U= 37,00$ ;  $p= 0,034$ ) onde as melhores médias são obtidas por aqueles que nunca vão a casa.

Tabela 35 – *Healthy Kids Resilience Assessment Module* e variável *Idas a Casa*

		<b>Idas a casa:</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>D.P</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
<b>Resiliência Total</b>	Sim		19	3,098	,50	57,00	,313
	Não		8	3,321	,35		
<b>Relações Afectivas na escola</b>	Sim		19	3,473	,60	60,00	,369
	Não		8	3,666	,47		
<b>Elevadas expectativas na escola</b>	Sim		19	3,368	,63	58,00	,319
	Não		8	3,625	,45		
<b>Participação na escola</b>	Sim		19	2,982	,72	58,50	,347
	Não		8	3,250	,81		
<b>Envolvimento na Escola</b>	Sim		19	3,274	,59	58,50	,349
	Não		8	3,513	,43		
<b>Relações afectivas em casa</b>	Sim		18	3,240	,82	34,00	,159
	Não		6	3,777	,40		
<b>Elevadas em expectativas em casa</b>	Sim		18	3,129	,72	19,00	,017
	Não		6	3,833	,27		
<b>Participação em casa</b>	Sim		19	2,719	,87	44,50	,422
	Não		6	3,000	1,11		
<b>Envolvimento em casa</b>	Sim		19	2,988	,77	32,50	,118
	Não		6	3,537	,53		
<b>Relações afectivas na comunidade</b>	Sim		17	3,215	,75	48,00	,224
	Não		8	3,541	,73		
<b>Elevadas expectativas na comunidade</b>	Sim		17	3,598	,58	67,50	,974
	Não		8	3,583	,68		
<b>Participação significativa na comunidade</b>	Sim		18	2,574	,83	45,50	,135
	Não		8	3,083	,61		
<b>Envolvimento na Comunidade</b>	Sim		18	3,052	,69	48,00	,181
	Não		8	3,402	,50		
<b>Relações afectivas com o Grupo de Pares</b>	Sim		19	2,964	,89	60,50	,397
	Não		8	3,250	,90		
<b>Elevadas Expectativas: Pares Pró-sociais</b>	Sim		19	2,789	,61	56,00	,281
	Não		8	2,541	,61		
<b>Envolvimento com o Grupo de Pares</b>	Sim		19	2,877	,68	74,00	,915
	Não		8	2,895	,62		
<b>External Assets</b>	Sim		19	3,040	,56	53,00	,222
	Não		8	3,340	,37		
<b>Cooperação e Comunicação</b>	Sim		19	3,140	,59	43,00	,072
	Não		8	3,583	,38		
<b>Auto-eficácia</b>	Sim		19	2,807	,61	32,00	,017
	Não		8	3,416	,66		
<b>Empatia</b>	Sim		19	2,807	,71	65,00	,554
	Não		8	2,916	,70		
<b>Resolução de problemas</b>	Sim		19	3,122	,74	50,00	,158
	Não		8	3,541	,43		
<b>Auto-conhecimento</b>	Sim		19	2,789	,73	37,00	,034
	Não		8	3,375	,51		
<b>Objectivos e aspirações</b>	Sim		19	3,043	,75	67,50	,646
	Não		8	2,875	,85		
<b>Internal Assets</b>	Sim		19	2,951	,58	48,00	,137
	Não		8	3,284	,46		
<b>Response-Set Breakers</b>	Sim		19	3,303	,52	73,00	,873
	Não		8	3,339	,39		

*n* - Tamanho dos subconjuntos; *M* - Média; *D.P.* - desvio padrão; *U* - teste *Mann-Whitney*; *p* - probabilidade de significância bilateral (2-tailed)

### 2.2.3.5. Análise dos resultados obtidos com a variável demográfica tempo de permanência na instituição

Como última análise neste cruzamento de dados escolheu-se a variável «*Tempo de permanência na instituição*», por ser importante constatar que aspectos da resiliência podem sofrer interferências com a prolongada permanência numa Instituição.

Agrupou-se as diversas informações prestadas pelos alunos em duas categorias: tempo de permanência inferior ou igual a dois anos e superior a dois anos. Como se pode observar pela tabela 36, todos os parâmetros estão melhor pontuados quando a criança está institucionalizada há menos de dois anos, pelo que se pode inferir que, neste conjunto de sujeitos, o elevado tempo de institucionalização traduz-se em parâmetros menos positivos de resiliência.

Quando se observa os dados através da aplicação do teste *Mann-Whitney*, conclui-se que existem diversos factores para os quais a diferença nas médias encontradas assume significância estatística. Deste modo, as crianças com tempo inferior de permanência na instituição onde residem apresentam melhores níveis de Participação Significativa na Comunidade ( $M= 3,025$ ;  $D.P = 0,70$ ;  $U= 46,00$ ;  $p= 0,045$ ); de Relações Afectivas com o Grupo de Pares ( $M= 3,435$ ;  $D.P = 0,74$ ;  $U= 47,50$ ;  $p= 0,030$ ); de Envolvimento com o Grupo de Pares ( $M= 3,166$ ;  $D.P = 0,58$ ;  $U= 49,00$ ;  $p= 0,040$ ) e no conjunto dos factores de protecção externos ( $M= 3,357$ ;  $D.P = 0,37$ ;  $U= 50,50$ ;  $p= 0,049$ ).

**Tabela 36 – Healthy Kids Resilience Assessment Module e variável Tempo de Permanência na Instituição**

Tempo de permanência na instituição:		N	Média	D.P.	U	p
Resiliência Total	<2anos	13	3,310	0,33	63,00	.174
	>2anos	14	3,029	0,55		
Relações Afectivas na escola	<2anos	13	3,717	0,38	63,00	.151
	>2anos	14	3,357	0,66		
Elevadas expectativas na escola	<2anos	13	3,666	0,45	55,50	.075
	>2anos	14	3,238	0,65		
Participação na escola	<2anos	13	3,205	0,73	70,50	.314
	>2anos	14	2,928	0,76		
Envolvimento na Escola	<2anos	12	3,529	0,40	60,50	.136
	>2anos	12	3,174	0,63		
Relações afectivas em casa	<2anos	12	3,472	0,63	69,50	.879
	>2anos	12	3,277	0,91		
Elevadas em expectativas em casa	<2anos	12	3,416	0,51	67,00	.768
	>2anos	13	3,194	0,87		
Participação em casa	<2anos	12	3,055	1,00	49,50	.118
	>2anos	13	2,538	0,80		
Envolvimento em casa	<2anos	13	3,314	0,63	55,00	.210
	>2anos	12	2,940	0,83		
Relações afectivas na comunidade	<2anos	13	3,487	0,66	58,50	.269
	>2anos	12	3,138	0,82		
Elevadas expectativas na comunidade	<2anos	13	3,641	0,60	69,00	.589
	>2anos	13	3,541	0,62		
Participação significativa na comunidade	<2anos	13	3,025	0,70	46,00	.045
	>2anos	13	2,435	0,80		
Envolvimento na Comunidade	<2anos	13	3,384	0,49	52,50	.099
	>2anos	14	2,935	0,73		
Relações afectivas com o Grupo de Pares	<2anos	13	3,435	0,74	47,50	.030
	>2anos	14	2,690	0,89		
Elevadas Expectativas: Pares Pró-sociais	<2anos	13	2,897	0,64	62,50	.160
	>2anos	14	2,547	0,55		
Envolvimento com o Grupo de Pares	<2anos	13	3,166	0,58	49,00	.040
	>2anos	14	2,619	0,62		
External_Assets	<2anos	13	3,357	0,37	50,50	.049
	>2anos	14	2,917	0,58		
Cooperação e Comunicação	<2anos	13	3,384	0,51	75,00	.426
	>2anos	14	3,166	0,62		
Auto-eficácia	<2anos	13	3,051	0,52	82,50	.673
	>2anos	14	2,928	0,81		
Empatia	<2anos	13	2,974	0,62	64,50	.193
	>2anos	14	2,714	0,77		
Resolução de problemas	<2anos	13	3,461	0,48	62,00	.150
	>2anos	14	3,047	0,80		
Auto-conhecimento	<2anos	13	3,179	0,66	58,00	.102
	>2anos	14	2,761	0,74		
Objectivos e aspirações	<2anos	13	3,294	0,65	51,50	.051
	>2anos	14	2,714	0,79		
Internal Assets	<2anos	13	3,224	0,44	58,00	.109
	>2anos	14	2,888	0,63		
Response-Set Breakers	<2anos	13	3,349	0,37	88,50	.903
	>2anos	14	3,280	0,58		

n- Tamanho dos subconjuntos; M –Média; D.P. – desvio padrão; U – teste Mann-Whitney; p – probabilidade de significância bilateral (2-tailed)

### 2.3. Estudo 3 – Estudos correlacionais

Esta última parte do presente estudo pretendeu investigar a existência de correlações entre as práticas pedagógicas dos docentes e as capacidades resilientes demonstradas pelos alunos que residem em instituições de acolhimento.

Para além das correlações entre as práticas dos docentes e a avaliação da capacidade de resiliência que os docentes fazem dos seus alunos, julgou-se pertinente proceder também a correlações com alguns factores da escala *Healthy Kids Resilience Assessment Module*, nomeadamente com os diversos componentes dos *Internal Assets* e com o parâmetro Envolvimento Escolar. Isto deveu-se ao facto de os dados obtidos através da Escala de Resiliência provirem de uma fonte directa, ou seja, são os próprios alunos que se auto-avaliam, o que aumenta a fiabilidade do que se pretende estudar.

Para tal, e tal como foi explicitado anteriormente, foi necessário proceder à alteração da escala ordinal do primeiro instrumento de 5 categorias para 4, mantendo-se, no entanto, a mesma ordem ascendente de valoração.

#### 2.3.1. Análise das relações existentes entre Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais e Resiliência Académica

Iniciou-se o processo de cálculo das correlações entre os diversos factores que compõem a dimensão das Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais e os vários componentes da Resiliência Académica. Estes valores foram avaliados a partir dos questionários distribuídos aos docentes e com recurso ao teste *ró* de *Spearman*, atendendo a que os dados recolhidos não revelarem uma distribuição normal.

**Tabela 37** – Correlações entre Estratégias de desenvolvimento de competências pessoais e Resiliência Académica

<i>Correlações</i>		<i>Factores da Resiliência Académica</i>					<i>Resiliência Académica</i>	<i>Resiliência Total</i>
		Empenho nas actividades escolares	Autonomia	Persistência	Uso de estratégias metacognitivas	Resolução de Problemas		
<b>Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais</b>	Comunicação	,342**	,183	,103	,223	,204	,242	,245
	Assertividade	,155	-,009	,118	,078	,084	,097	,092
	Auto-controlo	-,152	-,076	-,224	-,247	-,180	-,201	-,228
	Auto-conhecimento	,223	,022	,103	,134	,002	,133	,115
<b>Estratégias de desenvolvimento de competências pessoais</b>		,136	,021	,000	,010	,006	,050	,038

\* p < 0,05 \*\* p < 0,01

Como se pode verificar através da leitura dos dados organizados na tabela 37, alguns dos factores que envolvem o desenvolvimento de Estratégias de Competências Pessoais, estão correlacionados positivamente com os factores associados à Resiliência Académica. Deste modo, encontram-se valores fracos de correlação entre o factor Comunicação e Resiliência Académica ( $r=,242$ ) e Resiliência Total ( $r=,245$ ) e valores muito fracos entre o factor Assertividade e Resiliência Académica ( $r=,097$ ) e Resiliência Total ( $r=,092$ ) e ainda entre o factor Auto-conhecimento e Resiliência Académica ( $r=,133$ ) e Resiliência Total ( $r=,115$ ). Todos estes valores não apresentam significância estatística.

De notar também que o factor Auto-Controlo está negativamente associado a todos os factores de Resiliência Académica, assim como ao valor de Resiliência Total.

De modo geral, os valores obtidos são excessivamente baixos, pois a maioria situa-se num nível inferior a 0,19, não tendo por isso grande significado estatístico.

A única excepção parecem ser as estratégias que envolvem a Comunicação em sala de aula que estão positivamente correlacionadas com os diversos factores da Resiliência Académica, revelando-se o maior impacto no factor «*Empenho nas Actividades Escolares*» ( $r=0,342$ ;  $p=0,01$ ). No entanto, todas estas correlações encontram-se situadas num nível baixo, não sendo possível inferir uma associação forte entre o desenvolvimento de competências pessoais e a Resiliência Académica.

### 2.3.2. Análise das relações existentes entre estratégias de desenvolvimento de competências pessoais e Envolvimento Escolar e Factores de Protecção Internos

A apresentação dos dados da Escala de Resiliência levou a que se concluísse que os alunos possuíam níveis mais elevados de resiliência do que aqueles que os seus professores referem. Deste modo, no sentido de efectuar a triangulação dos dados, procedeu-se à correlação entre os factores de desenvolvimento de Estratégias de Competências Pessoais e os factores Envolvimento Escolar da sub-escala *External Assets* e os vários factores dos *Internal Assets*.

**Tabela 38** – Correlações entre Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais Envolvimento Escolar – *Healthy Kids Resilience Assessment Module*

	<i>Correlações</i>	<i>Envolvimento Escolar</i>			<i>Envolvimento Escolar</i>	<i>External Assets</i>
		Relações Afectivas na Escola	Elevadas Expectativas na Escola	Participação na Escola		
<b>Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais</b>	Comunicação	,240	,354	,355	,367	,274
	Assertividade	,251	,558**	,245	,404*	-,014
	Auto-controlo	-,073	,015	-,303	-,191	-,439*
	Auto-conhecimento	,125	,136	,125	,145	-,033
<b>Estratégias de desenvolvimento de competências pessoais</b>		,231	,464*	,183	,338	,049

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Ao analisar-se globalmente os dados obtidos através do cruzamento dos dois instrumentos utilizados no presente estudo (tabela 38), constata-se que as estratégias de desenvolvimento de competências pessoais estão positivamente correlacionadas com os diversos factores que compõem a sub-escala Envolvimento Escolar, à excepção do factor Auto-controlo que mantém uma correlação negativa, sendo esta especialmente significativa quando associada aos valores totais dos Factores de Protecção Externos.

Os valores atingem o nível moderado no cruzamento do factor Assertividade com as Elevadas Expectativas na Escola ( $r=,558$ ;  $p<0,01$ ) e, subsequentemente com o Envolvimento Escolar ( $r=,404$ ;  $p<0,05$ ).

Os factores Comunicação e Assertividade são os que obtêm correlações mais elevadas, variando os seus valores de associação entre resultados baixos e moderados. As correlações do factor Comunicação aproximam-se dos valores moderados quando cruzamos com os factores Elevadas Expectativas na Escola ( $r=,354$ ), Participação na Escola ( $r=,355$ ) e Envolvimento Escolar ( $r=,367$ ). No entanto, nenhum revela significância estatística.

As estratégias que promovem o Auto-conhecimento não obtêm correlações com sentido estatístico, uma vez obterem resultados muito baixos, pois todas se encontram abaixo do valor de ,190.

De notar que as correlações entre Auto-Controlo e Envolvimento Escolar obtêm uma correlação negativa, sendo esta estatisticamente significativa quando se faz o seu cruzamento com os Factores de Protecção Externos ( $r=-,439$  ;  $p<0,05$ ).

De referir ainda que o conjunto das estratégias de desenvolvimento de competências pessoais apresenta valores de correlação que variam entre o muito baixo

e o moderado, sendo estatisticamente significativa a sua correlação com as Elevadas Expectativas na Escola ( $r=,464$  ;  $p<0,05$ ).

O cruzamento dos dados obtidos através do questionário sobre o desenvolvimento de Estratégias de Competências Pessoais e a generalidade dos Factores de Protecção Internos, faz com que se verifique uma correlação negativa com quase todos eles, ou seja, sugerindo que o desenvolvimento destas estratégias se associa negativamente a estes aspectos da resiliência (tabela 39).

**Tabela 39** – Correlações entre Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais e Factores de Protecção Internos– *Healthy Kids Resilience Assessment Module*

Correlações		Internal Assets					Internal Assets	Resiliência Total
		Cooperação e Comunicação	Empatia	Resolução de Problemas	Auto-conhecimento	Objectivos e Aspirações		
<b>Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais</b>	Comunicação	,256	,114	,328	,102	,010	,195	,280
	Assertividade	-,101	,028	,020	-,089	-,234	-,142	,08
	Auto-controlo	-,346	-,053	-,343	-,210	-,364	-,332	-,438*
	Auto-conhecimento	-,065	-,002	-,225	-,116	-,119	-,150	-,029
<b>Estratégias de desenvolvimento de competências pessoais</b>		-0,77	,088	-,122	-,077	-,303	-,158	,021

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

A excepção parece ser a estratégia Comunicação que aparece associada sempre positivamente aos Factores de Protecção Internos. No entanto, os valores são sempre ou muito baixos ou baixos. No que diz respeito aos valores da *Resiliência Total* obtida por esta Escala, o único factor que se associa positivamente é o da Comunicação, que apresenta, apesar disso, resultados de correlação baixos.

Da generalidade dos dados apresentados, pode concluir-se que não existe, no presente estudo, uma associação muito forte entre as diversas estratégias de desenvolvimento de competência pessoais e a resiliência demonstrada pelos alunos institucionalizados.

A única estratégia que parece correlacionar-se com as diversas dimensões da resiliência é a Comunicação que obtém valores de associação que varia entre baixos e moderados. As estratégias relacionadas com a promoção do Auto-Controlo obtêm valores correlacionais negativos, revelando significância estatística quando associado à Resiliência Total ( $r=-,438$  ;  $p<0,05$ ).

2.3.3. Análise das relações existentes entre estratégias de desenvolvimento de competências sociais e resiliência nas relações interpessoais

Procedeu-se também à análise correlacional entre os dados obtidos entre as estratégias de desenvolvimento de competências sociais e os vários factores que compunham a dimensão resiliência nas relações interpessoais (tabela 40).

Apesar de se verificar que existe uma correlação positiva entre estas duas dimensões, também se constata que os valores encontrados são todos muito baixos. Porém, verifica-se que o factor Aptidão Social possui valores correlacionais superiores aos do factor Empatia. Mesmo assim, o resultado mais elevado situa-se na correlação com a dimensão Resiliência nas Relações Interpessoais ( $r=183$ ) e o mais baixo no correlação com o factor Competências Sociais ( $r=123$ ).

**Tabela 40** – Correlações entre Estratégias de desenvolvimento de Competências Sociais e Resiliência nas Relações Interpessoais

<i>Correlações</i>		<i>Factores da Resiliência nas Relações Interpessoais</i>		<i>Resiliência nas Relações Interpessoais</i>	<i>Resiliência Total</i>
		<i>Relações Interpessoais Positivas</i>	<i>Competências Sociais</i>		
<b>Estratégias de desenvolvimento de Competências Sociais</b>	Empatia	,015	,012	,028	,078
	Aptidão Social	,135	,123	,183	,135
<b>Estratégias de desenvolvimento de competências sociais</b>		,085	,090	,107	,150

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Em forma de síntese, foi possível verificar que todas as correlações são muito fracas, pois apresentam valores inferiores a 0,2. Também não foi possível encontrar resultados correlacionais estatisticamente significativos.

2.3.4. Análise das relações existentes entre estratégias de desenvolvimento de competências sociais e Envolvimento Escolar

Os valores bastante baixos colhidos através da análise correlacional obtida com os dados fornecidos pelos docentes, fomentaram a curiosidade de se tentar triangular os dados obtidos através do recurso à Escala de Resiliência aplicada aos alunos institucionalizados.

**Tabela 41** – Correlações entre Estratégias de desenvolvimento de Competências Sociais e Envolvimento Escolar – *Healthy Kids Resilience Assessment Module*

Correlações		Envolvimento Escolar			Envolvimento Escolar	External Assets
		Relações Afectivas na Escola	Elevadas Expectativas na Escola	Participação na Escola		
Estratégias de desenvolvimento de Competências Sociais	Empatia	-,110	-,102	,143	-,025	-,122
	Aptidão Social	,255	,311	,174	,298	,023
Estratégias de desenvolvimento de competências sociais		,057	,108	,040	,099	-,049

\* p < 0,05 \*\* p < 0,01

A análise deste cruzamento de instrumentos apresenta valores um pouco superiores no impacto que as estratégias que desenvolvem aptidões sociais parecem ter nos diversos parâmetros do Envolvimento Escolar. No entanto, estes números apenas mostram correlações baixas, todas em níveis inferiores a 0,40, pelo que não se consegue comprovar um nível de associação forte entre o desenvolvimento deste tipo de estratégias e o nível de Envolvimento Escolar (tabela 41).

O resultado mais elevado surge no cruzamento da variável Aptidão Social com a variável Elevadas Expectativas na Escola ( $r=,311$ ) e com o factor Envolvimento Escolar ( $r=,298$ ).

Não se pode deixar de referir que o factor Empatia surge associado negativamente com as variáveis Relações Afectivas na Escola ( $r=-,110$ ) e Elevadas Expectativas na Escola ( $r=-,102$ ), assim como com a sub-escala Factores de Protecção Externos ( $r=-,122$ ).

De notar, ainda, que não foram encontradas correlações com significância estatística.

### 3. Discussão dos resultados

Após a apresentação dos resultados, importa reflectir sobre o significado dos dados obtidos, à luz da pergunta de partida, dos objectivos e das hipóteses que nortearam o presente estudo, tecendo-se ainda algumas considerações que se considerarem pertinentes.

A literatura consultada sobre a importância do desenvolvimento de competências pessoais e sociais na relação educativa aponta no sentido de estas terem um impacto positivo no processo de construção de percursos de vida resilientes nos indivíduos. Foi exactamente esse impacto que este estudo tentou avaliar.

**Objectivo 1** – *Identificar quais as práticas que os docentes utilizam para o desenvolvimento de competências pessoais: comunicação, assertividade, auto-controlo, e auto-conhecimento nos alunos residentes em Instituições de Acolhimento*

Ao longo das últimas décadas, vários são os autores que alertam para o facto de que a escola pode desempenhar um importante papel no desenvolvimento integral dos indivíduos e não apenas na sua vertente cognitiva (Abreu, 1992; Carvalho, 1999; Fernandes & Moniz, 2000; Solé & Coll, 2001 citado por Coll, Martin, Mauri, Miras, Onrubia, Solé & Zabala, 2001).

Na fase etária em estudo, a relação professor-aluno é uma das relações interpessoais que a criança estabelece com o meio que a cerca e que mais contribui para o seu desenvolvimento (Abreu, 1992; Martí, 2004), pois ocorre com um outro significativo, devido à natureza face a face que caracteriza a relação educativa (Santos & Bastos, 2002).

Lopez (2004) alerta também para o facto de que a ausência de figuras de vinculação no meio familiar que cerca a criança poderá traduzir-se em problemas escolares de ordem diversa. Rutter (2005) contraria esta ideia ao confirmar que a existência de figuras no meio envolvente da criança e que supram as suas necessidades emocionais e afectivas, pode prevenir as consequências originadas pela ausência de figuras de vinculação.

Destas relações, os estudiosos têm apontado a relação educativa como um factor que pode promover o desenvolvimento harmonioso da criança, principalmente se fomentar estilos comunicacionais que incentivem a liberdade e a criatividade

expressiva, ao mesmo tempo que abrangem directamente o aluno na construção das tarefas de aprendizagem (Fernandes & Moniz, 2000).

Pelos dados obtidos no presente estudo, constata-se que os professores têm consciência da importância que pode ter uma relação afectuosa com os seus alunos pois esta é uma das preocupações principais expressas pelos docentes na questão aberta do questionário, tendo esta uma conotação maioritariamente positiva. Não estão, portanto, indiferentes ao seu papel de educadores e de serem figuras de referência para estas crianças. Pelas respostas obtidas nesta questão, conclui-se que estes docentes estão cientes dos sentimentos de angústia por que passam estes alunos, indo ao encontro do defendido por diversos especialistas já referidos que consideram este facto essencial quando se constrói uma relação educativa com sentido.

No entanto, logo a seguir a esta preocupação relacional, vem a apreensão com os resultados da aprendizagem destes alunos, pois muitos docentes sentem que eles não têm mais ninguém para os apoiar e que cabe ao professor este papel.

A capacidade de persistir face a dificuldades, de se ser autónomo, de se empenhar nas actividades escolares e de ser capaz de usar estratégias de metacognição, é apontado por diversos autores como características presentes em crianças resilientes (Duncan, Burden & Bickel, 1996; Rew & Horner, 2003; Waxman, Huang & Padron, 1996, 1997). O sucesso na escola e nas actividades académicas poderá ser determinante no sentido de se promover a construção do processo de resiliência no indivíduo (Benard, 1991; Mather & Ofiesh, 2006; Rutter, 1979; Walberg, 1994).

Ao se analisar os resultados obtidos no âmbito da aplicação de estratégias de desenvolvimento de competências pessoais, constata-se que os docentes estão cientes destas necessidades, pois em todos os factores que envolvem esta dimensão os valores obtidos estão sempre acima da média. Dentro destas estratégias, as que são mais desenvolvidas por este grupo de docentes são as de auto-conhecimento pois obtêm a melhor média no âmbito das estratégias de desenvolvimento de competências pessoais. De salientar que o item *«Incentivo os meus alunos a expressarem verbalmente o que os preocupa, angustia e inquieta»* mostra uma consonância entre a acção destes docente com o entendido por Fernandes (1990) quando este apelava à necessidade intrínseca à função docente de se conhecer a personalidade de cada criança, para melhor compreender os obstáculos que se posicionam à sua aprendizagem.

Ainda no âmbito das estratégias de desenvolvimento de competências pessoais, as de auto-controlo parecem obter por parte dos docentes inquiridos, menor preocupação, pelo que são menos aplicadas na sala de aula. No entanto, segundo Goleman (1995) a incapacidade de controlar as emoções perturbadoras pode ter consequências devastadoras para o bem-estar emocional das crianças, pelo que este resultado pode ter influência na posterior capacidade da criança para resolver situações de conflito de forma controlada e não agressiva (Lopez, 2004), ou seja, o facto de os professores não trabalharem tanto este tipo de estratégias pode condicionar a forma como as crianças expressam e controlam os seus mais diversos sentimentos: raiva, frustração, dúvida, entre outros.

São inúmeros os autores que apontam a necessidade de se ensinar aos alunos formas adequadas de expressarem os seus modos de sentir. Abreu (1992) apontava a importância de ensinar a adequação dos comportamentos, de modo a poder promover-se a manutenção do bem-estar psicológico das crianças. Eps (1996) referia que este era o modo de reforçar a gestão da ansiedade e da ira, entre outros.

O resultado do presente estudo demonstra que estratégias que promovam a espera pela recompensa ou o ensino de técnicas de auto-regulação emocional são pouco utilizadas pelos docentes, o que parece fazer supor uma certa desvalorização destes aspectos não estando os professores tão sensibilizados para as potencialidades destas práticas pedagógicas.

Pela importância que vários autores (Barreiros, 1996; Curral & Chambel, 2001; Fachada, 2005) consagram aos processos comunicativos em sala de aula, seria impossível não reflectir sobre as estratégias que envolvem o desenvolvimento da comunicação na Relação Educativa e que foram objecto de diversos itens no questionário aos docentes. Pelos dados recolhidos, parece poder afirmar-se que, apesar de os docentes atribuírem uma forte importância ao *feedback* positivo como se pode verificar pelas médias dos itens «*Incentivo os meus alunos a fazer o seu melhor*» e «*Dou feedback positivo aos meus alunos*», os docentes não atribuem igual importância à liberdade de expressão e de comunicação em sala de aula. Vários docentes não dispõem de um espaço e de um tempo destinado à comunicação de novidades, o que parece indiciar pouca sensibilidade para abarcar a diversidade cultural, assim como as necessidades individuais de cada aluno, aspectos defendidos como essenciais nas

escolas promotoras de resiliência (*The Consortium on the school-based promotion of social competence*, 2000).

As estratégias comunicativas que estes docentes parecem preferir trabalhar com estes alunos prendem-se mais com a forma como comunicam com os seus alunos, tentando orientá-los no caminho da superação das suas dificuldades, do que trazer para assembleia de turma os problemas reais sentidos por estes, tal como defende Alzina (2000), e perdendo-se assim a oportunidade de incluir os contextos de origem dos alunos na sala de aula.

As estratégias que conduzem a um comportamento assertivo também são bastante realizadas pelo nosso grupo de inquiridos. Práticas como o debate dos conflitos existentes ou a construção de regras em conjunto com os alunos parecem traduzir uma preocupação acrescida com a auto-regulação emocional e com o aprender a conviver defendido pela UNESCO aquando da definição dos quatro pilares essenciais da Educação (Fórum Educação para a Cidadania, 2008).

**Objectivo 2** – *Identificar quais as práticas que os docentes utilizam para o desenvolvimento de competências sociais: empatia e aptidão social nos alunos residentes em Instituições de Acolhimento*

Ao se analisar os resultados obtidos nos itens que abarcam o desenvolvimento de estratégias de competências sociais, verifica-se que os docentes estão conscientes da sua importância e do seu impacto no desenvolvimento dos seus alunos, visto que a categoria *Muitas Vezes* é aquela que é sistematicamente escolhida pelos inquiridos neste estudo. Isto parece revelar que os docentes estão convictos daquilo que Gaspar, Branco e Matos (2005), através do seu estudo, comprovaram, ou seja, que a promoção de estratégias de comunicação interpessoal, de comportamentos assertivos e de resolução de conflitos se tornam numa mais valia para o desenvolvimento equilibrado dos alunos. Efectivamente, a forma como se consegue estabelecer relações com os outros que nos rodeiam é importante para construir formas de ser e sentir socialmente aceites e que sejam, ao mesmo tempo, satisfatórias para os indivíduos (Strecht, 1999).

Também é de referir que os docentes parecem privilegiar o desenvolvimento de estratégias de competências sociais sobre as que promovem o desenvolvimento de competências pessoais, pois a média das primeiras é superior.

Diversos autores apontam para o facto de que o domínio de competências sociais, tais como ter sentimentos de empatia com ou outros ou boas capacidades de comunicação e interacção (Garmezy, 1991), ou ainda ter capacidade de estabelecer relações interpessoais, respondendo às expectativas do outro (Benard, 1991) podem traduzir-se num processo resiliente nas relações interpessoais.

Recentemente, Canha e Neves (2008) defenderam que um programa estruturado de desenvolvimento de competências pessoais e sociais poderia fomentar uma maior capacidade organizacional do «eu» do educando, promovendo neste atitudes saudáveis, assim como colaboraria na construção de relações interpessoais positivas.

Neste contexto, constata-se que as estratégias promotoras da Empatia são bastante aplicadas pelos docentes, nomeadamente na promoção de atitudes de solidariedade e de atitudes de amizade produzidas no decorrer das brincadeiras. A estratégia que aparece como sendo menos adoptada pelos professores é o fomento de atitudes de partilha que, não deixa porém, de obter também uma média bastante elevada.

As estratégias que envolvem o desenvolvimento de aptidões sociais, apesar de não obterem uma média tão elevada como o factor anterior, são também bastante trabalhadas pelos docentes, merecendo especial atenção por parte destes os itens que envolvem a responsabilização do aluno pelas tarefas relacionadas com a gestão da sala de aula ou com a criação de regras que sejam comumente aceites, o que está de acordo com o que é defendido por Fernandes e Moniz (2000) que apontam este tipo de estratégias como essenciais numa relação educativa que tenha como objectivo promover a participação activa e uma verdadeira aprendizagem cooperativa.

**Objectivo 3** – *Analisar se os alunos institucionalizados apresentam bons níveis de resiliência educacional*

Ao se analisar a amostra do presente estudo constata-se que os alunos que participaram na presente investigação parecem apresentar valores baixos no âmbito da resiliência académica, segundo a perspectiva dos seus professores, principalmente se se considerar o esforço realizado pelos mesmos docentes na aplicação de estratégias que promovam competências pessoais nestes alunos. Apenas os factores *Empenho nas*

*Actividades Escolares e Resolução de Problemas* obtêm valores que se situam no nível médio. Todos os restantes factores que compõem esta dimensão possuem valores ainda mais baixos, o que faz supor que estes docentes ainda não conseguiram contribuir para que estes alunos experienciassem o número suficiente de vivências de sucesso, nomeadamente favorecendo a sua participação activa e a sua auto-confiança, de modo a que a sua resiliência académica se manifestasse de forma eficaz.

Ao examinar –se um pouco mais em pormenor estes resultados, constata-se que os docentes consideram que os seus alunos demonstram dificuldades em resistir à frustração, em persistir face às dificuldades, em propor estratégias para a resolução de problemas e ainda em executar essas mesmas estratégias a fim de superar as suas dificuldades, ou seja, estes resultados parecem ir ao encontro do referenciado por Córias e Simões (1995) e Srecht (1998, citados por Vilaverde, 2000) que inventariam alguns padrões de comportamentos que as crianças institucionalizadas costumam exibir. De acordo com estes autores, são frequentes as relações interpessoais inadequadas, uma auto-imagem desvalorizada, sentimentos depressivos, agressividade destrutiva, índice de ansiedade muito elevado, baixa motivação, problemas ao nível do auto-conceito e da auto-estima, instabilidade emocional, fraco sentido de responsabilidade e incapacidade de resistência à frustração.

De acordo com os dados do estudo junto dos docentes, os alunos institucionalizados apresentam principalmente problemas ao nível da persistência e da autonomia, factores considerados como essenciais para um bom desenvolvimento da resiliência o que faz supor que estas crianças ainda têm um caminho a percorrer no sentido de construírem a sua resiliência, indo estes dados ao encontro dos resultados dos estudos de Duncan, Burden e Bickel (1996).

No entanto, ao se comparar os resultados obtidos com a aplicação da Escala de Resiliência *Healthy Kids Resilience Assessment Module*, verifica-se que os alunos apresentam bons níveis de recursos internos, nomeadamente no que diz respeito ao sentido de auto-eficácia, resolução de problemas e auto-conhecimento, o que parece contradizer os dados obtidos através da avaliação dos professores.

Ao se confrontar estas diferenças de resultados (entre os que são obtidos através dos questionários aos alunos e os que são recolhidos através das opiniões dos seus docentes) verifica-se uma discrepância significativa pela negativa, diferença esta que poderá ser explicada através da análise da questão aberta aos docentes, onde estes

referiram a sua opinião sobre estas crianças. Ao analisar-se as suas respostas, verifica-se que as preocupações dos docentes com estes alunos têm subjacente uma visão maioritariamente negativa, o que faz pensar sobre o tipo de representações que estes docentes deles têm, e colocará a questão sobre até que ponto estas representações negativas dos professores podem estar a interferir com uma percepção mais realista sobre as capacidades destas crianças.

O segundo grupo de competências que este trabalho pretendeu analisar prendeu-se com a forma como cada um destes alunos se relaciona com os outros e como manifesta os seus comportamentos e atitudes. Neste sentido, pretendeu avaliar a resiliência nas relações interpessoais, tal como preconizam Lemos e Meneses (2002) que defendem que a resiliência nas relações interpessoais está associada à competência social que cada indivíduo manifesta, para assim verificar se estes alunos apresentam comportamentos socialmente aceites ou se são capazes de interagir de forma eficaz com os outros que o rodeiam,

Os alunos envolvidos nesta investigação obtiveram valores aceitáveis de resiliência nas relações interpessoais, demonstrando um percurso de vida adaptativo e consciente das necessidades do outro que o cerca, visível através da avaliação positiva que os docentes fazem das crianças e da forma como se relacionam umas com as outras ou da amabilidade que usam no trato com os adultos. Neste sentido, possuem uma das quatro características apontadas por Garmezy (1991) e Benard (1991) como próprias de uma criança resiliente: demonstram competência social pois são sensíveis e atenciosas com aqueles que os rodeiam.

Deste modo, os alunos do nosso estudo parecem apresentar características positivamente associadas à resiliência, tais como o facto de serem cooperativos e amáveis, assim como serem capazes de resolver de forma adaptativa os conflitos com os outros.

No entanto, a merecer avaliação menos positiva por parte dos professores, a forma como estas crianças sentem as suas responsabilidades e o modo como as cumprem, assim como a forma como conseguem controlar a sua agressividade. A este dado tem que se associar também outro: de notar que o treino em técnicas de autocontrolo é aquele que menos é trabalhado pelos professores, pelo que parece fazer algum sentido que os alunos também não sejam capazes de orientar adequadamente a expressão dos seus sentimentos.

Todavia, ao confrontar-se os dados de resiliência nas relações interpessoais com os obtidos através da Escala de Resiliência aplicada aos alunos, constata-se que as diferenças, apesar de menos evidentes, continuam a manter-se, principalmente se se observar os níveis obtidos nos parâmetros Envolvimento Escolar e Relações Afectivas com o Grupo de Pares. Os dados obtidos fazem supor que os alunos se sentem bem em ambiente escolar e que têm à sua volta quer adultos com os quais sabem que podem contar; quer amigos, com os quais constroem relações significativas, pois, tal como é defendido por Robert e Masten (2004, citado por Wright & Masten, 2006) que afirmam que a Resiliência é um processo que sofre influências directas da capacidade de estabelecer relações interpessoais positivas nos vários contextos em que a criança se insere.

**Objectivo 4** – *Identificar os recursos externos e internos que os alunos institucionalizados possuem e que contribuem para o desenvolvimento da resiliência*

Um dos objectivos do presente estudo era conhecer os níveis de resiliência dos alunos institucionalizados no Algarve e de que forma estes se relacionam com os vários contextos em que estão inseridos, nomeadamente a escola, o grupo de pares, a comunidade e a casa – avaliada neste estudo como sendo a instituição onde residem. A aplicação da escala de Resiliência serviu ainda para verificar se a percepção que os docentes possuíam sobre a capacidade de resiliência dos seus alunos se coadunava (ou não) com os efectivos processos de construção de resiliência demonstrados por essas mesmas crianças.

No global, pode afirmar-se que os resultados do estudo efectuado junto dos professores demonstram que a percepção que os docentes têm destes alunos é bastante inferior ao desempenho que estes apresentam, ou seja, possivelmente, existe um conjunto de representações negativas sobre estas crianças, o que poderá, de certo modo, condicionar o tipo de expectativas que os docentes sentem e exteriorizam em relação às mesmas. Assim, enquanto a percepção que estes professores apresentam sobre os seus alunos institucionalizados vai ao encontro das características que diversos investigadores enumeram como típicas das crianças institucionalizadas, tais como relações interpessoais desadequadas, baixa auto-estima, fraca motivação escolar,

parco sentido de responsabilidade, incapacidade para resistir à frustração e ainda graves problemas comportamentais e de indisciplina (Amado *et al*, 2003; Córias & Simões, 1995; Strecht, 2003), os resultados obtidos através da aplicação da Escala de Resiliência implicam uma valorização significativa dos diversos factores de protecção internos e externos por parte destas crianças.

Em primeiro lugar há que ressaltar a média elevada demonstrada por estes alunos de resiliência total, o que faz supor a existência de suportes tanto nos diversos contextos em que sujeitos se movem, como nos seus próprios processos psíquicos, apesar dos momentos dolorosos por que muitos já devem ter passado ou estar a passar, o que parece sugerir que estão num processo positivo de construção da resiliência. Este dado contraria alguns estudos que indiciam problemas graves no processo de desenvolvimento das crianças originados pela sua institucionalização (Dell’Aglia & Hurtz, 2004; Sá, 2005; Ungar, 2007).

Da análise dos dados obtidos através da Escala, constata-se que a média mais elevada é obtida na sub-escala *Response-Set Breakers*, seguida pela sub-escala factores de protecção externos e, por último, mas também com uma média alta, surge a sub-escala dos factores de protecção internos. Estes resultados indiciam, tal como demonstrado no estudo de Martins (2005), que alunos considerados em risco podem reconhecer a existência de recursos aos quais sentem que podem recorrer e que lhes permitem construir um percurso de vida resiliente.

A análise dos resultados aos factores de protecção externos permite constatar que é no factor *Envolvimento Escolar* que se encontra a média mais elevada deste conjunto, com um ressalto muito positivo para o resultado obtido nas *Relações Afectivas na Escola*, fazendo supor que as escolas e especialmente os docentes estão a ser capazes de se transformar em Tutores de Resiliência (Biscaia, 2007) eficazes, constituindo-se para estes jovens como um conjunto de recursos seguros e promotores de um percurso de vida resiliente. Este resultado é consonântico com os já apresentados estudos de Garmezy, (2000); Poletto e Koller (2008) e Wang, Haertal e Walberg, (1994), onde a escola surge como um ambiente propício ao desenvolvimento infantil, tanto por promover a auto-estima e a auto-eficácia do aluno, como por fornecer oportunidades de relações educativas positivas e gratificantes com adultos significativos.

Dentro do parâmetro *Envolvimento em Casa*, obtém um valor relevante as *Relações Afectivas em Casa*, o que parece traduzir o facto de as crianças se sentirem bem na instituição que as acolhe, o que contraria um pouco o que tem sido afirmado por alguns autores como sendo a institucionalização um factor de risco por si só (Vilaverde, 2000) e segue em consonância com o estudo de Rocha e colaboradores (2008) que encontraram no seu estudo uma forte adaptação à casa por parte dos alunos que se encontravam institucionalizados, principalmente quando havia ocorrido um corte definitivo com a família de origem.

Dentro da sub-escala dos factores de protecção externos, cabe ao parâmetro *Elevadas Expectativas na Comunidade* a média mais elevada dentro do factor *Envolvimento na Comunidade*, devendo-se tal resultado provavelmente ao facto de que muitos destas crianças se encontrarem inseridas em grupos religiosos, tendo sido este aspecto apontado por vários estudos como um factor protector das crianças em risco (Cole & Cole, 2004).

De entre as várias escalas que compõem os factores de protecção externos, de referir que os alunos que participaram neste estudo revelam uma média mais baixa no parâmetro *Envolvimento com o Grupo de Pares*, principalmente no factor *Elevadas Expectativas: Pares Pró-Sociais* que obtém a média mais baixa de todas. Este facto colabora outros estudos já aqui referenciados que apontam as dificuldades no relacionamento com os outros como uma característica comum às crianças institucionalizadas (Amado *et al*, 2003; Ungar, 2007). No entanto, refira-se que as relações sociais com os pares tomam especial relevância na faixa etária em estudo, pois a construção da auto-estima passa também pelo contacto que criam com os colegas e com as comparações que com eles estabelecem (Coll, Marchesi & Palacios, 2004). Este valor baixo obtido no *Envolvimento com o Grupo de Pares* é colaborado também pelas descrições feitas pelos docentes na questão aberta do questionário aos docentes que referem dificuldades de socialização e atitudes agressivas.

Ao se analisar os recursos internos que este conjunto de alunos apresenta, apesar de se verificar uma média ligeiramente inferior do que no parâmetro dos recursos externos, existem factores que são de considerar muito positivos, nomeadamente os factores da *Comunicação e Cooperação e da Resolução de Problemas*. De notar que o item que avalia a capacidade em resolver problemas dos alunos obtém, no questionário aos docentes, uma média bastante inferior, sendo este

um dos aspectos que afasta os resultados obtidos através destes dois instrumentos. De referir que a capacidade em resolver problemas é apontada por vários autores como uma competência essencial ao desenvolvimento equilibrado do ser humano (Abreu, 1992; Matos, Simões & Carvalhosa, 2000).

Os factores *Auto-conhecimento* e *Auto-eficácia* apresentam resultados médios altos e fazem supor um percurso positivo no processo de percepção eficaz de si próprio, o que se constitui como um importante factor de protecção (Rutter, 1979).

O factor *Empatia* parece ser aquele menos desenvolvido por este conjunto de alunos, o que poderá ser compreensível à luz da teoria do desenvolvimento das relações interpessoais, pois este sentimento só se desenvolve plenamente a partir da faixa etária dos dez anos (Coll, Marchesi & Palacios, 2004) e a amostra é constituída por um grupo com uma média de idades inferior.

Ao se analisar os resultados obtidos nesta escala e alguns factores sócio-demográficos, verificam-se alguns dados que exigem alguma reflexão.

Na presente amostra, constata-se que são os rapazes que obtêm melhores resultados em todos os parâmetros da escala, tendo esta diferenciação significância estatística nos factores associados ao *Envolvimento Escolar*, demonstrando que estes possuem uma aderência e uma participação mais activa na Escola, buscando nesta os seus tutores de resiliência, facto que parece demonstrado pela elevada média obtida nas *Relações Afectivas na Escola*. No entanto, este dado parece estar em contradição com alguns trabalhos que apontam para que seja o género feminino a efectuar melhores percursos de resiliência, principalmente nos primeiros anos de vida (Benard, 1991; Garnezy, 1991; Masten & Wright, 2006; Pooley, 1999).

Werner (1985) havia também sugerido que os rapazes são mais propensos a ter problemas de aprendizagem e de comportamento, principalmente durante a infância e adolescência. Porém, tal dado não se confirma no presente estudo.

Outra variável demográfica que parece ter um impacto significativo nos resultados obtidos é o ano de escolaridade. Em todas as dimensões da sub-escala de Resiliência os alunos do 3º ano obtiveram melhores resultados. Isto poderá ter ficado a dever-se ao facto de que é, segundo Coll, Marchesi e Palacios (2004), a partir dos oito anos que se radica uma alteração na forma como se processa o auto-conceito na criança, passando este a estar intimamente associado às comparações que estabelece com os seus companheiros, podendo estas interferir negativamente na forma como

constroem a sua imagem, logo, a sua capacidade de resistirem e ultrapassarem obstáculos. O facto de os alunos do 4º ano obterem piores resultados do que os seus colegas mais jovens vem demonstrar o que já havia sido referido por Poilpot (2004), ou seja, a Resiliência é um processo que necessita ser renegociado em cada fase da vida e que alterações naturais e características de certos pontos do desenvolvimento humano, denominados de pontos de viragem críticos (Wright & Masten, 2006), podem manifestar-se em processos de retrocesso, pois traduzem-se em novas formas de encarar o mundo.

Neste ponto, não se pode esquecer a referência de Cyrulnik (2003a) aos suportes extra familiares que, no caso das crianças institucionalizadas podem desempenhar um papel crucial, no ultrapassar de certos constrangimentos resultantes de determinadas percepções dos outros.

Previsivelmente, os alunos que não apresentam quaisquer retenções possuem melhores médias nas diversas sub-escalas. Tal ficará provavelmente a dever-se ao facto de terem experienciado situações de sucesso, que acarretam consequências positivas para a sua auto-estima e para o seu auto-conceito. Os bons níveis de desempenho cognitivo (Pooley, *in* Strech, 1999; Ungar, 2007) estão normalmente associados a percursos de vida mais resilientes, sendo considerados importantes factores protectores (Garmezy, 2000). Por outro lado, a retenção pode significar, *per se* uma desadequação ao contexto escolar, logo um factor de risco a que o contexto escola não pode ficar indiferente. Refira-se que diversos autores apontam a importância de se comunicar altas expectativas para todos, de modo a promover sentimentos de auto-eficácia e auto-estima e reduzir a frequência de determinados comportamentos de risco (Benard, 1991; Rutter, 1979).

Outro dos factos que é importante referir é o contacto regular com a família de origem. Pelos dados recolhidos parece que os alunos que sofreram um corte definitivo com os seus familiares obtêm melhores resultados em todos os parâmetros e revelam uma significância estatística no que diz respeito ao sentido de auto-eficácia e auto-conhecimento. Estes resultados corroboram o estudo de Rocha e colaboradores (2008) que referem que, uma adaptação positiva à Instituição onde residem faz com que as crianças apresentem uma maior estabilidade emocional. Por outro lado, recorde-se que as principais razões de institucionalização deste grupo de crianças foram a falta de condições económicas e a negligência e o abandono, importantes factores de risco

(Cole & Cole, 2004) que fazem supor a existência de um ambiente familiar hostil, pelo que um ambiente mais estável pode propiciar um melhor desenvolvimento à criança (Rocha *et al*, 2008).

Refira-se ainda o facto de que, o estarem há mais tempo na instituição e de não possuírem uma estrutura familiar que os apoie parece influenciar negativamente a construção da resiliência, principalmente na Participação Significativa na Comunidade, nas Relações Afectivas com o Grupo de Pares; no Envolvimento com o Grupo de Pares e nos Objectivos e Aspirações. Já Alzina (2000) havia apontado a necessidade de um outro olhar para as crianças que haviam sido alvo de institucionalização prolongada, pois esta pode traduzir-se em perturbações fortes no processo vincutivo.

Estes dados parecem contrapor-se um pouco ao que foi dito anteriormente, onde quem obtinha as melhores médias eram os alunos que nunca iam a casa. Assim, merece especial destaque o facto de que o tempo alongado de permanência na Instituição parecer influir negativamente no desenrolar do processo de resiliência.

De notar ainda que as diferenças de médias encontradas nestes dois grupos no factor Objectivos e Aspirações e sua significância estatística, pode levantar algumas questões relevantes quanto ao efeito psicológico da institucionalização prolongada, o que vem ao encontro de várias investigações já realizadas, nomeadamente de Dell'Aglio e Hurtz (2004) que encontraram um desempenho escolar inferior e falta de objectivos de vida nos alunos institucionalizados.

É de salientar também que muitas das instituições onde permanecem, às vezes por tempo indeterminado estas crianças, se caracterizam por um elevado número de adultos cuidadores e grande rotatividade dos mesmos, assim como um grande isolamento do mundo exterior (Rocha *et al*, 2008), factos que potenciam as dificuldades destas crianças de se vincularem eficazmente a adultos que lhes possam servir de modelo. Neste sentido, os resultados obtidos parecem ir ao encontro do referenciado na literatura científica, mas não deixam de ser preocupantes quanto à evolução destes processos de construção da resiliência.

**Objectivo 5** – *Relacionar o uso de estratégias de desenvolvimento das competências pessoais e sociais e a capacidade de Resiliência Educacional dos alunos institucionalizados*

Este objectivo encontra-se relacionado com a hipótese que se pretendia testar com o presente estudo: a opção pedagógica tomada pelos docentes de desenvolverem estratégias que promovam competências pessoais e sociais nos seus alunos institucionalizados relaciona-se com as capacidades que estes demonstram de Resiliência Educacional, entendida no âmbito académico e das relações interpessoais.

Os dados recolhidos através dos questionários apontam para uma preocupação por parte dos docentes inquiridos em desenvolver este tipo de competências, facto que se comprova pelas médias elevadas obtidas em quase todos os factores da dimensão. No entanto, ao se fazer o estudo correlacional entre cada um dos factores que compõem a sub-escala Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais e cada um dos factores que compõem a dimensão Resiliência Académica, constata-se que as correlações se situam todas ao nível muito fraco e fraco, evidenciando pouca relação entre a aplicação deste tipo de estratégias e os níveis de resiliência apresentados pelos alunos.

De notar que não são as estratégias mais utilizadas pelos docentes (*Assertividade e Auto-conhecimento*) que possuem uma correlação superior, mas sim as estratégias relacionadas com a *Comunicação*, tendo estas um impacto significativo ao nível do *Empenho nas Actividades Escolares*.

Ao se analisar os itens que compõem o factor *Comunicação*, observa-se que as estratégias mais utilizadas pelos docentes são: «*Incentivo sempre os meus alunos a fazer o seu melhor*» e «*Dou feedback positivo aos meus alunos por cada pequeno avanço na sua aprendizagem*» pelo que faz sentido que estas se correlacionem positivamente com o *Empenho nas Actividades Escolares*, tal como nos sugere Goleman (1995) quando afirma que ao fazer-se a motivação do aluno está a incentivar-se neste sentimentos pró-activos, nomeadamente de entusiasmo e incentivando-se a perseverança.

No entanto, ao se estudar as correlações entre as estratégias que promovem o *Auto-controlo* e os factores que compõem a Resiliência Académica, verifica-se uma correlação negativa entre todas elas. Assim, um pouco em linha de contradição com o que é defendido por Goleman (1995), não se verifica, na amostra em estudo, que este

tipo de estratégias esteja correlacionado com a Resiliência Académica dos alunos. Antes pelo contrário, o desenvolvimento deste tipo de estratégias parece estar negativamente associado aos níveis de resiliência.

Tal poderá ter ficado a dever-se ao facto de estas estratégias terem sido menos desenvolvidas pelos docentes, principalmente o item: «*Utilizo estratégias de recompensa a longo termo*», ou por não estarem a ser correctamente aplicadas, entre tantas outras variáveis que não foram possíveis de medir.

Assim, apesar das elevadas médias obtidas em todos os factores que compõem as *Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais*, parece que apenas as estratégias relacionadas com a *Comunicação* estão a ter impactos significativos na *Resiliência Académica* dos alunos residentes em Instituições de Acolhimento da nossa amostra, nomeadamente no *Empenho nas Actividades Escolares*, no *Uso de Estratégias Metacognitivas* e na capacidade de os alunos resolverem problemas. Ou seja, tal como defendia Grotberg (1995), o presente estudo demonstra que encorajar verbalmente e incitar à persistência perante as dificuldades sentidas; utilizar o reforço positivo; debater problemas sentidos pelos diversos elementos que compõem a turma e procurar que as crianças tentem encontrar soluções para os mesmos; promover a comunicação; mostrar ao aluno que é lícito pedir ajuda para a resolução dos seus problemas e orientá-lo eficazmente na forma como o poderá fazer, entre outras, pode efectivamente contribuir para a resiliência académica, uma das áreas consideradas chave para a construção de percursos de vida resiliente e não esquecendo nunca que a construção da auto-estima das crianças nesta faixa etária passa muito pelas experiências de sucesso que esta vivencia na escola e pelos contactos que estabelece com os seus professores (Coll, Marchesi & Palacios, 2004).

Das correlações obtidas entre o cruzamento dos dados sobre *Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais* e os dados sobre a dimensão *Envolvimento Escolar*, os resultados são mais expressivos, no sentido em que encontramos diversos valores moderados. Nesta parte do estudo, cabe às estratégias associadas à *Assertividade* o valor correlacional mais significativo, nomeadamente ligados às *Elevadas Expectativas na Escola* e à dimensão *Envolvimento Escolar*.

Deste modo, confirma-se a importância deste tipo de estratégias para que o aluno se sinta ligado à escola, considerando esse espaço como seu, o que corrobora os já apresentados estudos de Lopez (2004) e Gaspar Branco e Matos (2005) que

apontam a importância deste tipo de estratégias para que o aluno consiga construir uma forma positiva de se relacionar com os outros para promover o ajustamento social.

Por outro lado, quando se analisam as correlações encontradas entre as Estratégias de desenvolvimento de Competências Sociais e a Resiliência nas Relações Interpessoais demonstrada pelos alunos, constata-se que as mesmas também não são estatisticamente muito significativas, o que trouxe alguma surpresa em relação aos resultados esperados e que estão documentados na literatura.

Ao se analisar mais pormenorizadamente os resultados obtidos no questionário nos itens que abarcam o desenvolvimento de Estratégias de Competências Sociais constata-se que os docentes aplicam com bastante regularidade este tipo de estratégias. Dentro destas, as estratégias promotoras da *Empatia* são as mais aplicadas pelos docentes, nomeadamente a promoção de atitudes de solidariedade. No entanto, aquando do estudo correlacional, verifica-se que são apenas as estratégias que promovem a *Aptidão Social* que contribuem para a Resiliência nas Relações Interpessoais, ou seja, os alunos que integraram o presente estudo tiveram a oportunidade de exercer algumas responsabilidades relacionadas com o quotidiano escolar ou ainda participar nas tomadas de decisão sobre as regras da turma, estratégias essas que parecem ter um impacto positivo na capacidade que estes alunos revelam de construir relações interpessoais positivas.

Os resultados encontrados estão em consonância com os estudos de Canha e Neves (2008) que defenderam a necessidade da aplicação de programas estruturados de desenvolvimento de competências pessoais e sociais para fomentar uma maior capacidade organizacional do «eu» do educando, promovendo neste atitudes saudáveis e permitindo a optimização da construção de relações interpessoais positivas.

De notar também que, enquanto as estratégias relacionadas com a *Empatia* parecem estar negativamente associadas ao parâmetro *Envolvimento Escolar*, as estratégias que visam desenvolver *Aptidões Sociais* estão positivamente associadas com todos os factores desta sub-escala, com especial relevância nos *factores Relações Afectivas na Escola, Elevadas Expectativas na Escola e Envolvimento Escolar*.

Apesar dos fracos resultados obtidos no presente estudo correlacional, não se pode esquecer que os efeitos educativos do trabalho sistemático com este tipo de estratégias podem demorar muitos anos. Recorde-se o já referido «*Seattle Social*

*Development Project*» que teve como objectivo desenvolver competências pessoais e sociais em alunos dos primeiros anos de escolaridade, tendo este tido os seus resultados visíveis no Ensino Secundário. Daí que seja de considerar que, não obstante os professores estarem a desenvolver estas estratégias junto destes alunos não foi possível analisar verdadeiramente o efeito de algumas práticas pedagógicas, pois elas poderão vir a revelar-se num tempo desfasado do presente estudo que apenas avaliou a resiliência actual demonstrada pelas crianças.

**Objectivo 6** – *Construir e validar um instrumento de auto-observação e análise da relação educativa que permita aos professores reflectirem e auto-avaliarem as suas práticas pedagógicas de desenvolvimento de competências pessoais e sociais*

A construção de um instrumento que auxiliasse o docente a auto-avaliar e a reflectir sobre as suas práticas pedagógicas em consonância com os objectivos que pretende ver desenvolvidos através da relação educativa que estabelece com as crianças institucionalizadas foi um dos objectivos que norteou o presente trabalho.

No entanto, cedo se constatou que seria pouco provável que se conseguisse uma amostra que permitisse realizar com fiabilidade o estudo das características psicométricas do instrumento, dado à especificidade dos docentes envolvidos, ou seja, pretendia-se abranger no nosso estudo apenas os docentes de 1º ciclo que trabalhassem nas suas turmas com crianças residentes em instituições de acolhimento.

Dado este constrangimento, decidiu-se pela análise do instrumento construído através de três vias distintas: através da validação de conteúdo, com recurso a especialistas nas áreas envolvidas, através do estudo da sua consistência interna (*alpha* de *Cronbach*) e ainda fazendo recurso às correlações entre cada item, o seu respectivo factor e ainda com a sub-escala a que pertence.

A validação de conteúdo trouxe apenas alguns pequenos ajustes no que toca ao posicionamento de alguns itens, ou então quanto à clarificação da linguagem utilizada.

O estudo através do *alpha* de *Cronbach* conclui que, numa primeira análise, quer a escala que mede o desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais, quer a escala que mede a Resiliência Académica e nas Relações Interpessoais possuem um bom nível de consistência interna.

No entanto, dentro da sub-escala Estratégias de desenvolvimento de Competências Pessoais, o factor *Auto-controlo* possui níveis não aceitáveis, pelo que

será de considerar a sua reformulação num próximo estudo de aplicação da escala. Refira-se contudo que, aquando da construção deste factor, foram tidos em consideração os pressupostos de Goleman (1995), na sua «*Ciência do Eu*», assim como o de alguns outros teóricos (Silva, 2006; Ungar, 2007), que apontam a capacidade de Auto-controlo como essencial para se canalizar as emoções negativas e ser-se capaz de as transformar.

Também dentro da sub-escala resiliência académica, o factor *Resolução de Problemas* não conseguiu atingir os valores considerados aceitáveis, apesar de revelar correlações moderadas com a sub-escala e com a escala total, daí a sua não exclusão do estudo.

O estudo correlacional veio confirmar o que já havia sido demonstrado através do *alpha* de *Cronbach*, ou seja que, de modo muito genérico, quase todos os itens revelam homogeneidade com o factor, com correlações a variar entre moderadas e altas.

As excepções à regra, com valores correlacionais que suscitam algumas dúvidas são os itens «*Organizo actividades de estudo individuais a desenvolver pelos alunos fora da sala de aula*» pertencente ao factor *Comunicação* e os itens «*Brinca sozinho*» e «*Brinca apenas com um ou dois colegas*», pertencente ao factor *Competências Sociais*.

Em relação ao primeiro item, tal poderá ter ficado a dever-se ao facto de os docentes parecerem não se preocupar tanto com a preparação de actividades para o aluno desenvolver fora da sala de aula, contrariando de alguma forma o disposto no Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto que consagra a responsabilidade do docente em preparar actividades que ajudem o aluno a superar as suas dificuldades, dentro e fora do contexto de sala de aula.

No segundo e terceiro caso, parece fazer sentido a sua não inclusão, atendendo a que obtêm correlação negativa com o factor. É neste sentido que parecem ser itens a retirar do questionário numa posterior aplicação.

Face aos resultados obtidos e tendo em atenção as considerações referenciadas, considera-se que as características psicométricas do questionário permitirão a sua replicação em futuros contextos, revelando-se o instrumento uma valiosa mais valia para os docentes neste âmbito específico.

Em forma de síntese, e face aos dados apresentados, é importante retornar quer às hipóteses, quer à pergunta de partida que norteou a presente investigação.

Assim, relativamente à hipótese 1: **O uso de estratégias que promovam as competências pessoais dos alunos residentes em Instituições de Acolhimento está relacionado com a sua resiliência académica**, constata-se que, apesar de não se ter obtido valores muito expressivos, se confirma esta relação, principalmente no que diz respeito às estratégias que envolvam a *Comunicação* e o *Auto-conhecimento* que parecem estar principalmente relacionadas com o *Empenho nas Actividades Escolares*.

Quanto à hipótese 2: **O uso de estratégias que promovam as competências sociais dos alunos residentes em Instituições de Acolhimento está relacionado com a sua resiliência nas relações interpessoais**, constata-se através deste estudo uma relação mínima, pelo que não se consegue confirmar esta hipótese, mas apenas apontar para o facto de estas parecerem estar positivamente relacionadas, principalmente as que apontam para o desenvolvimento de Aptidões Sociais.

Por último, resta reflectir sobre a questão de partida que norteou todo o presente estudo: **Será que as estratégias escolhidas pelos professores do 1º Ciclo na construção da relação educativa, no sentido de estes desenvolverem competências pessoais e sociais, influenciam a sua resiliência académica e nas relações interpessoais?**

Assim, dos resultados obtidos, reconhece-se a consciência generalizada que os docentes que participaram no estudo apresentam sobre a importância do desenvolvimento deste tipo de competências e verifica-se que a Relação Educativa se constitui um importante factor protector, facto que se comprova através dos dados recolhidos sobre o *Envolvimento Escolar*. No entanto, não foi possível verificar a influência directa do uso destas estratégias na resiliência dos alunos residentes em instituições de acolhimento, mas apenas verificar que estas estão positivamente associadas.

Neste sentido, todas estas considerações representam um pequeno contributo para os estudos científicos desta área, uma vez que as investigações sobre a resiliência indicam que este pode ser um conceito útil para a pedagogia e para a educação, se for operacionalizado de forma eficaz e sistemática nas escolas através de programas de carácter preventivo (Canha & Neves, 2008).

## IV. Considerações Finais

### 1. Conclusões

É sempre difícil terminar um trabalho de investigação. Principalmente porque se sente sempre que existiram aspectos que não foram convenientemente explorados, pelo que a pesquisa que agora se conclui mais não pretende ser do que um ponto de partida para investigações futuras.

A literatura explorada no Enquadramento Teórico aponta para a importância que a relação educativa possui para o desenvolvimento dos indivíduos, numa lógica interaccionista e ecológica do desenvolvimento humano. As implicações deste constructo para a resiliência têm vindo a ser alvo de diversos estudos, para os quais esta investigação pretende contribuir.

De modo genérico, pode-se concluir que os docentes do 1º Ciclo estão conscientes da necessidade de promoverem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais através das suas interações em sala de aula, pelo que se pode afirmar que os professores estão cientes das necessidades individuais de cada um dos seus alunos, inerentes ao seu contexto de origem. Como exemplo desta necessidade, um dos docentes, na resposta à questão aberta refere:

«Os alunos residentes em Instituições de Acolhimento estão inseridos nas turmas e, portanto, relacionam-se com os outros e fazem os mesmos trabalhos e cumprem as mesmas regras que qualquer outro aluno. Contudo esses alunos necessitam de mais carinho, atenção e compreensão devido ao seu histórico familiar, dando-lhes sempre reforço positivo» (Sujeito 302).

Uma leitura deste comentário é a tradução de uma das principais conclusões deste trabalho. Foi possível verificar não só que os professores estão convictos da necessidade de promover competências nos seus alunos, indo muito para além de ser apenas um mero transmissor de conteúdos, como também sentem necessidade de personalizar os contextos de ensino-aprendizagem que promovem junto dos seus alunos.

Outra conclusão pertinente prende-se com o tipo de competências que os professores privilegiam. As competências do foro social obtêm melhores médias, principalmente as que desenvolvem a Empatia, o que parece demonstrar a importância dada pelos docentes à sensibilização da criança pelos sentimentos do outro. Esta competência, assim como a capacidade em construir relações interpessoais positivas,

tem vindo a ser apontada por vários autores como muito importante em processos de construção de vida resiliente.

Por outro lado, o presente estudo concluiu que os docentes não aplicam tanto as estratégias que têm como objectivo promover o *Auto-controlo*. No entanto, como ficou visível através do testemunho de diversos docentes, a preocupação com o comportamento e com o controlo da agressividade dos alunos não deixa de estar patente. O que este estudo parece concluir é que os docentes não estão ainda muito familiarizados com o uso de determinadas técnicas e que não têm o hábito de as aplicar.

Para esta menor valorização por parte dos docentes de alguns dos aspectos do desenvolvimento de competências pessoais e sociais poderá estar o tipo de formação que os docentes receberam nesta área, quer na formação inicial, quer posteriormente durante a formação contínua, pelo que estes resultados podem contribuir para a elaboração das propostas na formação, quer inicial, quer contínua, dos docentes.

Para além de avaliar quais as competências que os docentes pretendem ver desenvolvidas nos seus alunos, foi também objecto do presente trabalho averiguar os níveis de resiliência dos alunos institucionalizados.

Neste ponto foram encontrados dados contraditórios. Por um lado, conclui-se que os docentes têm subjacente uma visão mais negativa do percurso destes alunos. Os valores obtidos de resiliência académica estão praticamente todos abaixo do valor médio. Já no que diz respeito à resiliência nas relações interpessoais, os dados obtidos sobem para níveis médios. No entanto, ao se comparar estes dados com os obtidos através da aplicação de uma Escala de Resiliência directamente aos alunos, pode-se concluir que os resultados sugerem que estes estão a desenvolver um percurso de vida resiliente, pois demonstraram significativos recursos internos e externos que parecem estar a contribuir para ultrapassarem as dificuldades e contrariedades que a vida lhes traz.

Dos recursos externos, de assinalar que o presente estudo demonstra que a Escola é o maior factor de protecção e de promoção da resiliência, ao qual se segue a Instituição onde residem estas crianças. Assim se comprova a importância do papel destas duas instituições para a construção da resiliência, tornando-se efectivos factores de protecção externos.

Quanto aos recursos internos, o presente estudo conclui que os factores *Comunicação e Cooperação*, e *Resolução de Problemas* são os que mais colaboraram para o bom resultado destes alunos

Quanto à contribuição para a definição de variáveis que podem concorrer para um percurso de vida mais resiliente, este estudo conclui que, na presente amostra, as crianças do sexo masculino demonstram melhores capacidades de resiliência.

Também o cruzamento dos dados obtidos sobre Resiliência com a variável ano de escolaridade deixa a preocupação de que, com o avanço de idade, os alunos demonstram menos resiliência. Isto dever-se-á, provavelmente, porque a partir dos oito anos a auto-imagem e o auto-conceito que a criança constrói de si própria estão intimamente ligados com os reflexos que obtém através da comparação com o grupo de pares. Quando esta comparação não lhe parece favorável, a criança cria um sentimento de angústia que pode interferir com a sua capacidade de ultrapassar as opiniões negativas e fazer das mesmas a percepção que tem de si.

O estudo também conclui que as crianças com retenções e com um tempo de permanência na instituição superior a dois anos têm um percurso de vida menos resiliente, o que vai ao encontro dos estudos de autores já citados.

Outra conclusão importante a reter é o facto de que os contactos com a família de origem parecem apontar para condução de uma menor capacidade de Resiliência, provavelmente por serem geradoras de sentimentos de angústia o que poderá providenciar uma maior instabilidade emocional às crianças. Se a criança tiver estabelecido laços de vinculação fortes com a família poderá fazer uma maior resistência à própria institucionalização, logo, isso poderá gerar revolta e frustração e traduzir-se em percursos de vida menos resilientes.

Por último, de ressaltar que, apesar de não ter sido possível comprovar, com níveis de associação fortes que a Resiliência Educacional se interliga com a aplicação de estratégias de desenvolvimento pessoais e sociais em contexto escolar, ficou evidente que as estratégias comunicacionais aplicadas pelos docentes, assim como as que promovem a *Aptidão Social* estão positivamente associadas ao desenvolvimento da *Resiliência Académica* e nas *Relações Interpessoais*.

Em conclusão, espera-se que este pequeno contributo possa alertar os docentes para um olhar mais profundo sobre a sua acção pedagógica e sobre o impacto que ela poderá ter na construção de um percurso de vida resiliente nas crianças residentes em

instituições de acolhimento e partilha-se o desejo de que estas reflexões sirvam de motivação para o aprofundar desta problemática junto de todos aqueles que com elas se preocupam...

## **2. Limitações do estudo**

Todo o estudo é cerceado por limitações de ordem vária (sejam de processo, de opções metodológicas ou até mesmo geográficas) e por escolhas, às vezes difíceis de tomar.

Por um lado, no decorrer da investigação e no contacto directo que se teve oportunidade de desenvolver, quer com os Conselhos Executivos, quer com os próprios docentes envolvidos no estudo, sentiu-se que ficou muito para dizer e que teria sido interessante realizar entrevistas estruturadas a cada um destes docentes, com o intuito de tentar perceber um pouco melhor se efectivamente estes adequavam as suas práticas, ou não, especificamente a estas crianças. Aqui, claramente a limitação tempo a impor uma escolha de método de trabalho, pelo que se teve de abandonar esta metodologia.

Daí que a limitação tempo tenha interferido muito no decorrer desta investigação, quer no aprofundamento das leituras, quer nas escolhas metodológicas que se resolveu tomar. Apesar de toda a revisão da literatura efectuada antes do desenho do estudo, a actualidade do tema permitiu o contacto com outras produções que nos indicavam ainda outros caminhos a explorar, mas que a própria calendarização do trabalho não permitiu aprofundar.

Uma das limitações sentidas aquando do tratamento dos dados foi o facto de não se ter construído um pequeno questionário onde cada docente caracterizasse biograficamente os seus alunos institucionalizados, o que impediu um aprofundamento da análise estatística, principalmente nos estudos descritivos sobre resiliência académica e resiliência nas relações interpessoais.

A análise dos dados, nomeadamente aqueles que indicam a existência de estratégias que são pouco utilizadas pelos docentes e as dificuldades relacionais dos seus alunos institucionalizados de que alguns professores deram testemunho, indiciou ainda outra limitação do presente estudo. Sentiu-se que teria sido pertinente incluir no

questionário aos docentes um conjunto de itens que permitisse perceber qual o tipo de formação que os professores já receberam na área das competências pessoais e sociais e que necessidades de formação os docentes sentem neste campo.

Outra limitação do estudo refere-se à dimensão geográfica da amostra, pois esta não é representativa da realidade do nosso país, uma vez que os dados foram apenas recolhidos no distrito de Faro, para além da sua reduzida dimensão que impediu uma completa validação do instrumento construído.

Não convém ainda esquecer as limitações impostas por alguns Conselhos Executivos no contacto directo com os docentes que influenciaram negativamente a taxa de retorno dos questionários. Também o facto de não ter sido possível a aplicação directa da Escala de Resiliência aos alunos constituiu uma limitação ao presente estudo, pois desconhece-se as implicações decorrentes do seu processo de aplicação.

### **3. Agenda de investigações futuras**

Qualquer que seja o tempo e esforço dispendido numa investigação, esta nunca fica completamente concluída, pois no decorrer desta abrem-se portas para novas procuras e pesquisas, pelo que, do estudo que agora se conclui surgiram algumas pistas de trabalho que importa deixar aqui referenciadas.

A opção pelo método quantitativo fez perder alguma informação de pormenor que seria importante estudar, nomeadamente através quer de entrevistas aos docentes, para deste modo poder entender-se quais as representações que estes fazem dos seus alunos institucionalizados, quer através de entrevistas aos directores das instituições, para se conhecer um pouco melhor a sua opinião sobre qual deve ser o papel da escola e quais as limitações que sentem no desenvolvimento da resiliência das crianças que lá residem.

Por outro lado, a análise dos dados levou a conclusões que induzem a curiosidade para novas pesquisas, nomeadamente o estudo da evolução da Resiliência destes sujeitos numa perspectiva longitudinal, pois se ficou demonstrado que os factores de protecção externos e internos diminuem do 3º para o 4º ano, seria interessante avaliar a evolução deste percurso ao longo da escolaridade básica e tentar

perceber quais os factores intrínsecos e extrínsecos que podem concorrer para esta evolução.

Também o cruzamento longitudinal de dados sobre os factores de protecção internos e externos e as variáveis idade e sexo poderão conduzir a resultados interessantes, visto que, contrariamente ao que é referido por vários autores, no presente estudo, o sexo masculino revelou melhores níveis de Resiliência.

Considera-se ainda que seria particularmente interessante realizar um estudo comparativo entre um grupo de controlo e as crianças institucionalizadas, de modo a tentar perceber se as estratégias que visam desenvolver competências pessoais e sociais têm impacto diferenciado em populações com características distintas.

Também seria útil fazer o levantamento de dados sobre o tipo de formação que os docentes já receberam neste campo específico da Relação Educativa. Assim, quer através de entrevistas estruturadas, quer através de questionários, poder-se-ia tentar perceber quais as necessidades de formação que os docentes sentem e que interferem na implementação deste tipo de estratégias e no desenvolvimento de uma construção relacional positiva. Esses dados poderiam ser eventualmente bastante interessantes no sentido de se tentar adequar as ofertas de formação contínua dos professores em áreas que são transdisciplinares, mas que não deixam de ser igualmente importantes para a formação integral do aluno.

Por último, um estudo desta natureza que abarque toda a amplitude do território nacional poderia servir para generalizar algumas das conclusões agora apresentadas.

## V. Bibliografia

- ABRANTES, P.; FIGUEIREDO, C.C. & SIMÃO, A. M. V. (2002). *Novas áreas curriculares*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- ABREU, I. (1992). *O desenvolvimento Sócio-emocional dos Alunos do Ensino Primário - componentes e estratégias*. in *Inovação*: Vol. 5 nº 2-3: 131-134.
- ABREU, I. TOJO, C. & TAVARES, I. (2003). *Caderno de actividades de desenvolvimento de competências e aprendizagens*. Lisboa: Plátano.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2000). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- ALZINA, R. B. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Colección Educación emocional. Barcelona: Ed. Práxis.
- AMADO, J. (2001). *Interacção Pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Ed. Asa.
- AMADO, J. ; RIBEIRO, F. ; LIMÃO, I.; PACHECO, V. (2003). *A escola e os alunos institucionalizados*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- AMADO, J. (2007). *Angústias, dilemas e práticas docentes perante alunos em risco...*Revista Portuguesa de Pedagogia: Ano 41-1: 121-141.
- AMADO, J. (2009). *O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a formação de professores*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação. nº8: 75-86.
- ANTUNES, C. A. (2000). *Estimular las inteligências múltiples*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- BARATA, M. (2001). *A Relação Pedagógica e o desenvolvimento da inteligência emocional na adolescência*. Covilhã: Universidade da Beira Interior. (Tese de mestrado não publicada).
- BASTOS A. C. S, URPIA, A. C, PINHO, I., FILHO, N.M. (1999) *O impacto do ambiente familiar nos primeiros anos de vida: um estudo com adolescentes de uma invasão de Salvador, Bahia*. Estudos Psicologia. Vol. 4, nº2: 239-271.
- BARREIROS, J. C. (1996). *A turma como sistema de interacção – Uma abordagem sistémica da comunicação na turma*. Coleção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Coleção Trajectos. Lisboa: Gradiva.

- BENARD, B. (1991). *Fostering resilience in Kids: Protective factors in the family, school, and community*. Portland, OR: Western Center for Drug-Free Schools and Communities.
- BISCAIA, J. (2007). *Resiliência na criança e seu futuro*. Brotéria, v.164 nº3: 227-237.
- BOWLBY, J. (1980). *Attachment and loss: Vol 3: Loss, sadness and depression*. Harmondsworth: Penguin Books.
- BRANCO, A.V. (2004). *Competência emocional: um estudo com professores*. Coleção Nova Era: 21. Coimbra: Quarteto.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRYMAN, A. & CRAMER, D. (2003). *Análise de dados em Ciências Sociais*. Oeiras: Celta Editora.
- CACHAPUZ, F., SÁ-CHAVES, I., PAIXÃO, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CAMPOS, C. (2001). *Um olhar sobre a escola – crianças em risco de exclusão por factores familiares, sociais e étnicos*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. (Tese de Mestrado não publicada).
- CANAVARRO, M. C. (1999). *Relações afectivas e Saúde Mental – Uma abordagem ao longo do ciclo da vida*. Coimbra: Quarteto Editores.
- CANHA, J. (2003). *“Criança maltratada” O papel de uma pessoa de referência na sua recuperação – estudo prospectivo de 5 anos*. Coimbra: Quarteto.
- CANHA, L & NEVES, S. (2008). *Programa de treino de competências pessoais e sociais – desenvolvimento de um modelo adaptado a crianças e jovens com deficiência*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.
- CECCONELLO, A. M. & KOLLER, S. H. (2000). *Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza*. Estudos de Psicologia, vol. 5 nº1: 71-93.
- COLE, M. & COLE, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- COLL, C.; Martin, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Ed. Asa. Col. Em foco.

- COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação*. S. Paulo: Artmed Editora. Vol. 1: Psicologia evolutiva.
- COSTA, M. & BIGRAS, M. (2007). *Mecanismos pessoais e colectivos de protecção e promoção da qualidade de vida para a infância e adolescência*. *Ciência & Saúde Colectiva*, 12 (5): 1101-1009.
- COUTINHO, I. (2008). *Risco e resiliência na adolescência: diferenças entre adolescentes com e sem necessidades educativas especiais*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. (Tese de Mestrado não publicada).
- CURRAL, L. & CHAMBEL, M. J.(2001). in FERREIRA, J. M. C. *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Amadora: McGrawHill.
- CYRULNIK, B. (2003a). *Resiliência essa inaudita capacidade de construção humana*. Coleção Horizontes Pedagógicos: 94. Lisboa: Instituto Piaget.
- CYRULNIK, B. (2003b). *El murmullo de los fantasmas*. . Barcelona: Gedisa. Col. Resiliencia.
- CYRULNIK, B.; TOMKIEWICZ, S.; GUÉNARD, T.; VANISTENDAEL, S.; MANCIAUX, M. et al. (2004). *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa. Col. Resiliencia.
- DAMÁSIO, A. (2000). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- DAVIS, C., SILVA, M., ESPÓSITO, Y. (1989). *Papel e valor das interações sociais em sala de aula*. *Cadernos Pesquisa*, nº 71: 49-54.
- DELL'AGLIO, D. & HUTZ, C. (2004). *Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados*. *Psicologia: reflexão e crítica*. 17 (3): 341-350.
- DIAS, M. (2007). *Supervisão e resiliência – um contexto privilegiado para o desenvolvimento profissional de professores do 1º Ciclo*. Faro: Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. (Dissertação de Mestrado não publicada).
- DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA (2003). Lisboa: Círculo de Leitores.
- DUNCAN, A., BURDEN, S., BICKEL, A. (1996). *Effective comprehensive prevention programs: a planning guide*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

- DURKHEIM, E. (1984). *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés Editora.
- ELIAS, M., PARKER, S. & ROSENBLATT, J. (2006). *Building educational opportunity*. in GOLDSTEIN, S. & BROOKS, R. (2006). *Handbook of Resilience in children*. Springer.
- ESTEBAN, M. (2005). *Na contramão da Resiliência?* in GARCIA, R. & SERRALHEIRO, J. *Afinal onde está a escola?*. Porto: Profedições.
- FACHADA, M. O. (2005). *Psicologia das relações interpessoais*. 7ª ed. Lisboa: Rumo.
- FERNANDES, E. (1990). *Psicologia da adolescência e da Relação Educativa*. Porto: Ed. Asa.
- FERNANDES, E. & MONIZ, B. (2000). *A criança dos 6 aos 11 anos de idade*. Vagos: Edipanta.
- FOLQUE, M. (1999). *A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Escola Moderna nº5, 5ª série: 5-12.
- FONSECA, V. (1999). *Aprender a aprender- a educabilidade cognitiva*. Lisboa: Ed. Notícias.
- FORUM EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA. (2008). *Objectivos estratégicos e recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.
- FUSTER, E.G., GARCIA, F. MUSITU, G. (1988). *Maltrato infantil: un modelo de intervención desde la perspectiva sistémica*. *Cadernos de consulta psicológica*, 4:73-82.
- GALL, M., BORG, W., GALL, J. (1996). *Educational research: an introduction*. 6ª ed. London: Longman.
- GARMEZY, N. (1991). *Resiliency and vulnerability to adverse development outcomes associated with poverty*. *American Behavioral Scientist*, 34 (4): 416-430.
- GARMEZY, N. (2000). *Reflections and commentary on risk, resilience, and development*. in HAGGERTY, R., SHERROD, L., GAMEZY, N. & RUTTER, M. *Stress, risk and resilience in children and adolescents*. Cambridge: Cambridge university press: 1-18.

- GARDNER, H. (1993). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples – La teoría en la práctica*. Col. Paidós transiciones: 12. Barcelona: Paidós.
- GASPAR, T.; BRANCO, J. & MATOS, M. (2005). *Aventura Social e Risco: projectos de promoção de competências sociais em contextos específicos*. Educação Especial e Reabilitação: vol.12 – nº2: 97-109.
- GEFFNER, R. & GREENWALD, R. (2002). *Trauma and Juvenile Delinquency*. New York: HMTP.
- GILLIGAN, R. & Reivich, K. (2004). *Cultivating optimism in childhood and adolescence*. ANNALS, AAPSS, 591: 146-163.
- GILLS, J. (2004). *Una pedagogia fundada en el respecto al niño y en el diálogo: la contribución de la resiliencia*. in CYRULNIK, B.; TOMKIEWICZ, S.; GUÉNARD, T.; VANISTENDAEL, S.; MANCIAUX, M. et al. (2004). *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa. Col. Resiliencia.
- GIOVANETTI, M. (2002). *A Relação educativa na educação de jovens e adultos: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social*. Educação de Pessoas Jovens e Adultas: nº 18.
- GOLDSTEIN, S. & BROOKS, R. (2006). *Handbook of Resilience in children*. Springer.
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- GOLEMAN, D. (1999). *Trabalhar com inteligência emocional*. Lisboa: Temas e debates.
- GONÇALVES, F. R. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa – justificação e prática*. Coleção Cidine: 18. Porto: Porto Editora.
- GROTBERG, E.(1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. The Hague, Netherlands: The Benard van Leer Foundation.
- KAPLAN, H. (2006). *Understanding the concept of resilience*. in GOLDSTEIN, S. & BROOKS, R. (2006). *Handbook of Resilience in children*. Springer.
- LEMONS, M. & MENESES, H. (2002). *A avaliação de competências sociais*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18(3): 267-274.
- LERBERT, G. (1999). *Transdisciplinaridade e educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

LOPEZ, F. (2004). *Problemas afetivos e de conduta na sala de aula*. in COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação*. S. Paulo: Artmed Editora. Vol. 3: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais.

LUTHAR, S.S. (1993). *Annotation: Methodological and conceptual issues in research on childhood resilience*. *Journal of Child Psychology*, 34: 441-454.

LUTHAR, S.S. , CHICCHETTI, D. & BECKER, B. (2000). *The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work*. *Child development*, 71: 543-562.

MANCIAUX, M. *et al* (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Editorial Gedisa. Col. Resiliencia.

MARTÍ, E. (2004). *Processos cognitivos básicos no desenvolvimento intelectual entre os seis anos e a adolescência*. in COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação*. S. Paulo: Artmed Editora. Vol. 1: Psicologia evolutiva.

MARTINS, M. H. V. (2005). *Contribuições para a análise de crianças e jovens em risco/resiliência e desenvolvimento*. Faro: Universidade do Algarve. (Tese de doutoramento não publicada).

MATHER, N. & OFIESH, N. (2006). *Resilience and the child with learning disabilities*. in GOLDSTEIN, S. & BROOKS, R. (2006). *Handbook of Resilience in children*. Springer.

MATOS, M. *et al*. (2000). *Intervenção com adolescentes no âmbito da execução de medidas tutelares não institucionais*. in MATOS, M., SIMÕES, C & CARVALHOSA, S. *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana / Instituto de Reinserção Social – Ministério da Justiça. Col. Aventura social e Risco

MATOS, M., SIMÕES, C & CARVALHOSA, S. (2000). *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana / Instituto de Reinserção Social – Ministério da Justiça. Col. Aventura social e Risco

- MASTEN, A. (1994). *Resilience in individual development: successful adaptation despite risk and adversity*. in WANG & GORDON. *Educational resilience in inner-city America*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MEAD, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- MONTASSEM-MIMAUNI. (2004). La resiliência de los niños abandonados en Argelia. in CYRULNIK, B.; TOMKIEWICZ, S.; GUÉNARD, T.; VANISTENDAEL, S.; MANCIAUX, M. et al. (2004). *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa. Col. Resiliencia.
- MILELLO & OJEDA (2000). *Crianças trabalhadoras, crianças resilientes? A página da educação*
- MORIN, E. (1999). *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez Editores.
- NICOLESCU, B. (1997). *Congresso Internacional – Que universidade para o amanhã? Evolução transdisciplinar na Universidade*.
- NIZA, S. (2005). *As práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna*.
- OLIVEIRA, J. H. B. (1991). *Freud e Piaget Afectividade e Inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- POILPOT, M. (2004). *La resiliencia: el realismo de la esperanza*. in CYRULNIK, B.; TOMKIEWICZ, S.; GUÉNARD, T.; VANISTENDAEL, S.; MANCIAUX, M. et al. (2004). *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa. Col. Resiliencia.
- PEREIRA, A. (2004). *SPSS Guia Prático de Utilização*. Lisboa: Ed. Sílabo. 5ª Ed.
- PERES, J., MERCANTE, J. & NASELLO, A. (2005). *Promovendo resiliência em vítimas de trauma psicológico*. Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul, 27 (2)
- PIAGET, J. (1977). *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar
- PINHEIRO, D. (2004). *A resiliência em discussão*. Maringá: Psicologia em Estudo, 9 (1): 67-75.
- POLETTI, M. & KOLLER, S. (2008). *Contextos ecológicos promotores de resiliência: factores de risco e de protecção*. Estudos de Psicologia, 25 (3).

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RALHA-SIMÕES, H. (2001). *Resiliência e desenvolvimento pessoal*. In Tavares, J. (org) *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez Editora.

REW, L. & HORNER, S. (2003). *Youth Resilience Framework for Reducing Health-Risk Behaviors in Adolescents*, *Journal of Pediatric Nursing*, 18 (6): 379-388.

ROCHA, G., MEDEIROS, O., DIOGO, F., DIOGO, A. (2008). *Socializações alternativas – crianças e jovens em instituições nos Açores*. Ponta Delgada: Centro de Estudos Sociais – Universidade dos Açores.

RUTTER, M.(1979). *Protective factors in children's responses to stress and disadvantage*. In M. W. Kent & J. E. Rolf (Eds.), *Primary prevention of Psychopathology, Social Competence in Childre.*, Hanover, NH: University Press of New England: 49-74.

RUTTER, M.(1995). *Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to a psychiatric disorder*. *British Journal of Psychiatric*. 147: 598-611.

SÁ, E. (1999). *Manual de instruções para uma família feliz*. Lisboa: Fim-de-século.

SÁ, E.; ROSINHA, I.; SOTTOMAYOR, M.C; CUNHA, M.C. (2005). *Abandono e adopção*. Lisboa: Almedina.

SAMPAIO, C. (2005). *A experiência da resiliência e acções resilientes: (inter)relação potente para a construção de uma prática alfabetizadora includente?* in GARCIA, R. & SERRALHEIRO, J. *Afinal onde está a escola?*. Porto: Profedições.

SANTOS, M. F. & BASTOS A. C. (2002). *Padrões de interacção entre adolescentes e educadores num espaço institucional: Resignificando trajetórias de risco*. *Psicologia /Reflexão crítica*. Vol. 15 nº1: 45-52.

SANTOS, M. & COSTA, R. (2004). *A actual realidade dos internatos em Portugal decorre de incapacidade de criar respostas alternativas*. *Jornal a Página da Educação*, 135: 11.

SILVA, C. (2006). *A relação dinâmica tranferencial entre professor-aluno no ensino*. *Ciências & Cognição*. Ano 03. Vol. 08.

SILVA, G. (2006). *As representações dos professores do Ensino Básico na inserção da educação emocional na organização curricular*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. (Dissertação de Mestrado não publicada).

SILVA, H. (2008). *Resiliência nos jovens – Relações Familiares e Auto-Conceito de Competência*. Faro: Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. (Dissertação de Mestrado não publicada).

SILVESTRE, A. (2001). *Análise de dados – Estatística descritiva*. Lisboa: Vulgata.

SPENCE, S. & MATOS, M. (2000). *Intervenções preventivas com crianças e adolescentes*. in MATOS, M., SIMÕES, C & CARVALHOSA, S. Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana / Instituto de Reinserção Social – Ministério da Justiça. Col. Aventura social e Risco

STEINER, C & PERRY, P.(2000). *Educação emocional*. Cascais: Pergaminho.

STRECHT, P. (1999). *Preciso de ti: perturbações psicossociais em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.

STRECHT, P. (2003). *À margem do amor – notas sobre a delinquência infantil*. Lisboa: Assírio & Alvim.

TAVARES, J. (2001). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez Editores

THE CONSORTIUM ON THE SCHOOL-BASED PROMOTION OF SOCIAL COMPETENCE. (2000). in HAGGERTY, R., SHERROD, L., GAMEZY, N. &

RUTTER, M. *Stress, risk and resilience in children and adolescents*. Cambridge: Cambridge university press: 268-316.

THONG, T. (1983). *Estádios e conceito de Estádio de desenvolvimento da criança na Psicologia Contemporânea*. Porto: Ed. Afrontamento. Biblioteca das Ciências do Homem. Vol.1 e 2.

TUNES, E., TACCA, M. & JÚNIOR, R. (2005). *O professor e o acto de ensinar*. Cadernos de Pesquisa: 35 (126).

TUCKMAN, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Serviço de educação e bolsas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNGAR, M. (2005). *Handbook for working with children and youth – Pathways to resilience across cultures and contexts*. Thousands Oaks: Sage Publications.

UNGAR, M. (2007). *Contextual and cultural aspects of resilience in child welfare settings.* In BROWN, F. et al. *Putting a human face on child welfare: voices from the prairies*. Prairie child welfare consortium: 1-23.

VILAVERDE, M. (2000). *Fatores de risco e factores protectores em crianças vítimas de maus tratos a viver em instituições*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia. (Tese de Mestrado não publicada).

VYGOTSKY, L. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

WANG, M., HAERTEL, G. & WALBERG, H. (1994). *Educational resilience in Inner Cities*. in WANG & GORDON. *Educational resilience in inner-city America*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

WANG, M. (1998). *Building educational resilience*. Phi Delta Kappa Fastbacks.

WERNER, E. & SMITH, R. (1982). *Vulnerable but invincible, a longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw Hill.

WINFIELD, L. (1994). *Developing resilience in Urban Youth*. North Central Regional Educational Laboratory.

WOLIN, S. & WOLIN, S. (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*. New York, NY: Villard Books.

WRIGHT, M. & MASTEN, A. (2006). *Resilience processes in development*. in GOLDSTEIN, S. & BROOKS, R. (2006). *Handbook of Resilience in children*. Springer.

### Legislação:

Decreto-Lei 6/2001- Reorganização Curricular do Ensino Básico

Decreto-Lei 241/2001 – Perfil do Professor do 1º Ciclo

Lei 46/1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei 147/99 de 1 de Setembro – Lei de Protecção de Crianças e Jovens em perigo