



Co-funded by
the European Union



MANUAL RESUPERES

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O
DESENVOLVIMENTO DA RESILIÊNCIA NO ENSINO
SUPERIOR. SUPERAR A ADVERSIDADE
2021-1-ES01-KA220-HED-000031173

MANUAL RESUPERES
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA RESILIÊNCIA NO ENSINO
SUPERIOR. SUPERAÇÃO DE ADVERSIDADES

FICHA TÉCNICA

Coordenação do projeto RESUPERES: María Del Mar Cepero.

Coordenador Científico: Carolina Sousa (Portugal, Universidade do Algarve).

Editores: Carolina Sousa (Universidade do Algarve), María Del Mar Cepero (Universidade de Granada),
Carla Dionísio Gonçalves, Maria Leonor Borges (Universidade do Algarve).

Contribuições de:

Italia/Universidade Suor Orsola Benincasa: Fabrizio Manuel Sirignano, Maria Federica Paolozzi.

Noruega/Universidade de Ciências Aplicadas da Noruega Ocidental: Odd Torleiv Furnes, Torbjørn
Lundhaug, Frøydis Hausmann, Tone Nybakken, Coral Falco.

Portugal/ Universidade do Algarve: Carolina Sousa, António Lacerda, Carla Dionísio Gonçalves, Jorge
Santos, Marisa Mártires, Maria Leonor Borges, Pedro Calado, Aurízia Anica.

Sérvia/Universidade de Belgrado: Olivera Knezevic, Dragan Mirkov, Ana Orlić.

Espanha/Universidade de Granada: María Del Mar Cepero, Rosario Padial-Ruz, Diego Collado-
Fernández, Laura García-Pérez, Pedro Valdivia-Moral, Félix Zurita-Ortega, Francisco Javier Rojas-Ruiz,
Juan Carlos de la Cruz Márquez, Juan Carlos de la Cruz Campos, José Luis Ubago-Jiménez, José Joaquín
Muros Molina, J Joaquín Muros Molina, Andrés B. Fernández Revelles, Amador García Ramos.

Publicação: 2024

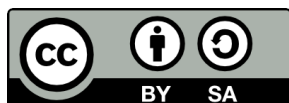
DOI: <https://doi.org/10.34623/jsjd-ev10>

ISBN (Eletrónico): 978-989-9244-06-1

Conceção do layout: Carlos Filipe Cruz

Capa do livro: Carlos Filipe Cruz

Erasmus+ Cooperation partnerships in higher education KA220-HED Overcoming adversities. Resilience in the
Higher Education (RESUPERES) Project, project funded by the European Commission for the period 2022-2025.
Coordinated by the University of Granada.



The "RESUPERES" project is co-financed by the Erasmus+ program of the European Union. The content of the publication is the sole responsibility of the University of Granada, and neither the European Commission nor the Spanish Service for the Internationalization of Education (SEPIE) are responsible for the use that may be made of the information disseminated here.



RESUPERES MANUAL

TABLE OF CONTENTS

Introdução

CAPÍTULO 1. Construtos Teóricos da Resiliência

- 1.1 Justificação concetual sobre a importância da Resiliência no ensino superior
- 1.2 Definição de Resiliência
- 1.3 Evolução teórica sobre a Resiliência
- 1.4 Modelo de vulnerabilidade individual
- 1.5 Conceito de invulnerabilidade
- 1.6 Linguagem da resiliência
- 1.7 Componentes da Resiliência
 - 1.7.1. Componentes da resiliência no Projeto RESUPERES: construtos RESUPERES
- 1.8 Fatores de proteção da Resiliência
- 1.9 Fatores de risco da Resiliência
- 1.10 Conceitos relacionados com a Resiliência
- 1.11 As dimensões estruturantes da Resiliência
- 1.12 Programas para construção da Resiliência
- 1.13 Implicações para a promoção da Resiliência no Ensino Superior
- 1.14 Avaliação da resiliência: Instrumentos

CAPÍTULO 2. Reforçar a Resiliência

- As Sete Cs da Resiliências
- A 'Casita' da Resiliência

CAPÍTULO 3. Resiliência no Ensino Superior no Contexto Europeu

- 3.1 Estudantes do Ensino Superior e Resiliência
- 3.2 Professores do Ensino Superior e Resiliência

CAPÍTULO 4. Resiliência no Ensino Superior nos Países Parceiros do Projeto RESUPERES

- 4.1 Itália. Universidade degli Studi Suor Orsola Benincasa (UNISOB, Nápoles)
 - 4.1.1 Revisão sobre a Resiliência no contexto da Università degli Studi Suor Orsola Benincasa
- 4.2 Noruega. Western Norway University of Bergen (HVL, Bergen)

4.2.1 Revisão sobre a Resiliência: projetos na Universidade da Noruega

4.2.2 Projetos de Resiliência no HVL Bergen, Universidade da Noruega

4.3 Portugal. Universidade do Algarve (UALg, Faro)

4.3.1 Revisão sobre a Resiliência em Portugal: uma análise multifacetada

4.4 Sérvia. Universidade de Belgrade (UB, Belgrade)

4.4.1 Análise dos projetos e manuais de Resiliência na Sérvia

4.4.2 Revisão sobre Resiliência: artigos

4.4.3 Propostas de intervenção no domínio da Resiliência

4.5 Espanha. Universidade de Granada (UGR, Granada)

4.5.1 Revisão de estudos sobre Resiliência: estudos, artigos e programas de desenvolvimento da Resiliência no Ensino Superior em Espanha

4.5.2 Revisão na Universidade de Espanha sobre Abordagens de Investigação Educacional centradas na promoção do bem-estar integral de alunos e professores

4.5.3. Revisão da investigação sobre resiliência e constructos resilientes no contexto universitário, na Universidade de Granada

CAPÍTULO 5. RESUPERES: Áreas, Conteúdos e Atividades para Desenvolver a Resiliência no Ensino Superior

5.1 Arte e Criatividade

5.1.1 Revisão de estudos sobre arte e criatividade em Resiliência

5.1.2 Atividades para desenvolver a resiliência usando a arte

5.1.3 RESUPERES: Atividades para desenvolver a resiliência através da arte e da criatividade

5.2 Formação Autobiográfica para a Resiliência

5.2.1 Revisão de estudos sobre autobiografia e histórias de vida em Resiliência

5.2.2 Porquê utilizar a autobiografia nem educação?

5.2.3 Construção de atmosferas colaborativas

5.2.4. Autobiografia e vida profissional

5.2.5 Autobiografia e Resiliência

5.2.6 Desconstrução e compreensão na abordagem autobiográfica

5.2.7 Construção da Resiliência através da autobiografia

5.2.8 RESUPERES: Atividades para desenvolver a Resiliência através da abordagem autobiográfica

5.3 Práticas de Respiração

5.3.1 Revisão de estudos sobre respiração e Resiliência

5.3.2 Atividades centradas no reforço da Resiliência utilizando os conteúdos da

“Respiração”.

5.3.3 RESUPERES: Atividades para desenvolver a resiliência através da respiração

5.4 Canoagem: Atividade Física em Ambiente Natural

5.4.1 Revisão de estudos sobre Resiliência e atividades em ambiente natural

5.4.2 Análise sobre Resiliência e atividades em ambiente natural: Canoagem

5.4.3 Atividades de canoagem centradas no reforço da Resiliência

5.4.4 RESUPERES: Atividades para Desenvolver a Resiliência através da Canoagem

5.5 Expressão Corporal e Dança

5.5.1 Revisão de estudos sobre a expressão corporal como ferramenta para o desenvolvimento da Resiliência. A importância do desenvolvimento integral do estudante

5.5.2 A expressão corporal e a dança como ferramentas para o desenvolvimento holístico

5.5.3 Conceptualização de ferramentas de expressão corporal e seus benefícios para desenvolvimento da Resiliência

5.5.4 Análise de programas de intervenção baseados em ferramentas de expressão corporal

5.5.5 Programas de expressão corporal e intervenção em dança

5.5.6 Atividades para desenvolver a Resiliência através da expressão corporal e da dança

5.5.7 RESUPERES: Atividades para desenvolver a Resiliência através da expressão corporal e da dança

5.6 Interpretação do Património

5.6.1 Revisão de estudos sobre Resiliência e património cultural

5.6.2 Atividades centradas no reforço da Resiliência utilizando os conteúdos da Interpretação do Património

5.6.3 RESUPERES: Atividades para o desenvolver a Resiliência através da interpretação do património

5.7 Ginástica Interior: Mindfulness

5.7.1 Revisão de estudos sobre mindfulness

5.7.2 Investigação sobre Mindfulness no ensino superior

5.7.3 A ginástica interior como ferramenta para desenvolver uma conexão profunda com o seu eu interior e a capacidade de resiliência

5.7.4 Ferramentas de desenvolvimento pessoal ou de terceira geração que contribuam para melhorar a resiliência.

5.7.5. RESUPERES: Atividades para Desenvolver a Resiliência através do Mindfulness e da ginástica interior

5.8 Consciência Musical e Emocional

5.8.1 Revisão de estudos sobre inteligência emocional e música

5.8.2 Construtos de resiliência desenvolvidos com recurso à música

5.8.3 RESUPERES: Atividades para desenvolver a Resiliência através da música

5.9. Exercício Físico

5.9.1. Revisão de estudos sobre Resiliência e exercício físico

5.9.2 Atividades de fitness centradas no reforço da resiliência

5.9.3 RESUPERES: atividades para desenvolver a Resiliência através da condição física e desportiva

5.10 Fotografia e Comunicação

5.10.1 Revisão de estudos sobre a fotografia como forma de comunicação e Resiliência

5.10.2 Projetos e estudos que abordam a fotografia como ferramenta para o desenvolvimento da Resiliência

5.10.3 RESUPERES: Atividades para Desenvolver a Resiliência através da fotografia e da comunicação

References

Acknowledgements

TABLE OF FIGURES

- Figura 1.1. Mudança, Mariana Gonçalves, Pastel sobre papel, 2024.
- Figura 1.2. Introspeção, Dária Baskirova, China Ink and Pens on Paper, 2022.
- Figura 1.3. Estado de alma, Dária Baskirova, China Ink on Paper, 2022.
- Figura 1.4. Quadro conceitual de Brofenbrenner.
- Figura 1.5. Construtos do RESUPERES.
- Figura 2.1. Pesquisa de Wolin e Wolin (1993).
- Figura 2.2. Insight – Percepção/ Visão.
- Figura 2.3. Independence – Independência.
- Figura 2.4. Relacionamento.
- Figura 2.5. Iniciativa.
- Figura 2.6. Criatividade & Humor.
- Figura 2.7. Moralidade.
- Figura 2.8. O modelo Casita de resiliência no local de trabalho.
- Figura 3.1. Nascer da Lua, Mariana Gonçalves, Pastel sobre papel, 2024.
- Figura 4.1. Equipa RESUPERES na atividade de Formação em Ensino e Aprendizagem C3.1. Implementação da disciplina RESUPERES, em Granada (Espanha, fevereiro, 2024).
- Figura 4.2. Equipa RESUPERES (estudantes e professores) no Estudo Piloto Itália, na Universidade Suor Orsola Benincasa (Nápoles, Itália).
- Figura 4.3. Publicação na revista Investindustrial do projeto europeu e das actividades a realizar (23 de novembro de 2023).
- Figura 4.4. Equipa RESUPERES (Estudantes e Professores) no Estudo Piloto da Noruega, na Universidade da Noruega Ocidental (Bergen, Noruega).
- Figura 4.5. Equipa RESUPERES (Estudantes e Professores) no Estudo Piloto da Noruega, na Universidade da Noruega Ocidental (Bergen, Noruega).
- Figura 4.6. Acolhimento da Reitoria da Universidade do Algarve, à equipa da RESUPERES, na Atividade de Formação Ensino-Aprendizagem C3.2. Portugal.
- Figura 4.7. Acolhimento da Reitoria da Universidade do Algarve, à equipa da RESUPERES, na Atividade de Formação Ensino-Aprendizagem C3.2. Portugal.
- Figura 4.8. Equipa RESUPERES na atividade de Formação em Ensino e Aprendizagem C2.2. Estudo Piloto Portugal, em Faro (fevereiro, 2023).
- Figura 4.9. Equipa RESUPERES na atividade de Formação em Ensino e Aprendizagem C2.3. Estudo Piloto Sérvia, em Belgrado, Sérvia (abril de 2023).
- Figura 4.10. O Child Protection Hub partilhou o artigo Ajudar as crianças a desenvolver a resiliência, a gerir o stress e as emoções fortes utilizando a "Regra dos 90 segundos" na sua página Web.
- Figura 5.1. Estudantes na implementação da disciplina RESUPERES em Itália (Módulo: Formação Autobiográfica, Profs. Maddalena, S. & Paolozzi, F.)
- Figura 5.2. Estudantes na Implementação da disciplina RESUPERES em Portugal (Módulo Arte & Criatividade, Prof. Mártires M.).
- Figura 5.3. Estado D'Alma, Mariana Gonçalves, Pastel de Óleo sobre Papel, 2022.
- Figura 5.4. Paul Klee – Senecio.
- Figura 5.5. Marcel Duchamp – Autorretrato.
- Figura 5.6. Pablo Picasso – Menina Diante do Espelho.
- Figura 5.7. Autorretrato/Introspeção, Mariana Gonçalves, Pastel de Óleo sobre Papel, 2022.
- Figura 5.8. Autorretrato/Introspeção, Lia Palma, Pastel de Óleo sobre Papel, 2022.
- Figura 5.9. Exemplo de ponto de partida.
- Figura 5.10. Fernando Brizio – A Viagem.
- Figura 5.11. Jackson Pollock – gotejamento/Pintura de ação.
- Figura 5.12. Ink Splatter, Dária Bashkirova, Tintada China e canetas sobre Papel, 2022.
- Figura 5.13. João Custódio, Ink Splatter, Ponto de partida.
- Figura 5.14. Ink Splatter, João Custódio, Tinta da China e Canetas sobre Papel, 2022.
- Figura 5.15. João Custódio, Memória Descritiva.
- Figura 5.16. Salvador Dalí – A girafa ardente.
- Figura 5.17. Salvador Dalí – A Persistência da Memória.
- Figura 5.18. Salvador Dalí – Sleep
- Figura 5.19. Sonho Surrealista, Mariana Gonçalves, Pastel de Óleo sobre Papel, 2022
- Figura 5.20. O Sonho, Dária Bashkirova, Canetas sobre Papel, 2022.
- Figura 5.21. Sonho Surrealista, João Custódio, Canetas sobre Papel, 2022.
- Figura 5.22. Wassily Kandinsky (Yellow-Red-Blue).
- Figura 5.23. Piet Mondrian (Boogie Woogie).
- Figura 5.24. Fado Emotion, Marina, Técnica Mista sobre papel, 2023.
- Figura 5.25. Fado Emotion, Federica, Técnica Mista sobre papel, 2023.
- Figura 5.26. Fado Emoção, Inês, Técnica Mista sobre papel, 2023.
- Figura 5.27. As Duas Fridas, 1939.
- Figura 5.28. Árvore da Esperança Permanece Forte. 1949.

- Figura 5.29. Hospital Henry Ford (A Cama Voadora), 1932.
- Figura 5.30. Sorrows, Dária Bashkirova, Canetas sobre papel, 2023.
- Figura 5.31. Sorrows, Catarina, pastel de óleo sobre papel, 2023.
- Figura 5.32. Sorrows, Leticia, canetas sobre papel, 2023.
- Figura 5.33. Sorrows, Jesus, carvão sobre papel, 2023.
- Figura 5.34. Sorrows, Mariana, pastel de óleo sobre papel, 2023.
- Figura 5.35. Sorrows, Lia, pastel de óleo sobre papel, 2023.
- Figura 5.36. Sorrows,, Diogo, Lápis de cor sobre papel, 2023.
- Figura 5.37. Lucio Fontana a trabalhar.
- Figura 5.38. Lucio Fontana, Piastrella (1959).
- Figura 5.39. Lucio Fontana, Concetto Espacial.
- Figura 5.40. Noite Estrelada – Vincent Van Gogh.
- Figura 5.41. Banksy Graffiti Art 1.
- Figura 5.42. Banksy Graffiti Arte 2.
- Figura 5.43. Guernica, Pablo Picasso, 1937.
- Figura 5.44. Edvard Munch, O Grito, Litografia (1895).
- Figura 5.45. Edvard Munch, O Grito (1893).
- Figura 5.46. Arte e Criatividade Módulo RESUPERES. Diferentes capacidades, opiniões, ... (A emoção da arte).
- Figura 5.47. Implementação da disciplina de RESUPERES em Portugal (Módulo Arte & Criatividade, Prof. Mártires, M.).
- Figura 5.48. Equipa RESUPERES, e Projetos realizados no Estudo Piloto Portugal (Módulo Arte & Criatividade trabalhando a Emoção, Prof. Mártires, M.).
- Figura 5.49. Autobiografia e Histórias de Vida em relação à Resiliência, Árvore de Histórias de Vida (Módulo RESUPERES).
- Figura 5.50. A interligação entre emoção e cognição: pensamento emocional
- Figura 5.51. Equipa RESUPERES construir a sua árvore de emoções, no Estudo Piloto Itália (Módulo Formação Autobiográfica, Profs Maddalena, S. & Paolozzi, F.).
- Figura 5.52. Narrando emoções com barro (Alunos na implementação da disciplina RESUPERES em Itália).
- Figura 5.53. Árvore da vida (Equipa RESUPERES no Estudo Piloto de Nápoles, Módulo Formação Autobiográfica, Profs Maddalena, S. & Paolozzi, F.)
- Figura 5.54. Estudantes da UNISOB na implementação da disciplina de RESUPERES (Módulo Interpretação do Património)
- Figura 5.55. Traçados de Resiliência (Resilience Plots), atividade no âmbito da implementação da disciplina RESUPERES em Itália (Módulo: Formação autobiográfica, Prof. Maddalena, S.).
- Figura 5.56. Professores e estudantes na implementação da disciplina RESUPERES de Itália (Módulo de formação autobiográfica).
- Figura 5.57. Módulo Respiração (Estudo Piloto RESUPERES Sérvia).
- Figura 5.58. Respiração em grupo, atividade na disciplina de Implementação de RESUPERES na Sérvia (Módulo Respiração, Prof. Knezevic, O.).
- Figura 5.59. RESUPERAÇÕES de professores e estudantes na implementação da disciplina Sérvia (Módulo de Respiração, Prof. Knezevic, O.).
- Figura 5.60. Implementação da disciplina RESUPERES na Sérvia (Módulo Breathing, Prof. Ristovski, A.).
- Figura 5.61. Estudo-piloto RESUPERES na Sérvia (Módulo Atividade física no ambiente natural: Dragon Boat) e Estudo-piloto RESUPERES em Bergen (Módulo Canoagem).
- Figura 5.62. Remar em pares, atividade do Estudo Piloto RESUPERES Noruega (Módulo Canoagem).
- Figura 5.63. RESUPERES Team Norway (Module Canoeing).
- Figura 5.64. Professores e estudantes no estudo piloto RESUPERES Noruega (Módulo Canoagem, Prof. Lundhaug, T.).
- Figura 5.65. Professores e estudantes no estudo piloto RESUPERES Noruega (Módulo Canoagem, Prof. Lundhaug, T.).
- Figura 5.66. Professores e estudantes no estudo piloto RESUPERES Noruega (Módulo Canoagem, Prof. Lundhaug, T.).
- Figura 5.67. Equipa RESUPERES na implementação da disciplina RESUPERES Espanha (Módulo Expressão Corporal e Dança, Prof. Martín, C.).
- Figura 5.68. Estudantes na implementação RESUPERES Assunto Espanha (Expressão Corporal, Prof. Padiál, R.).
- Figura 5.69. Workshop de Dança Inclusiva no Estudo Piloto RESUPERES Espanha (Módulo Expressão Corporal e Dança da Companhia Vinculados, Granada).
- Figura 5.70. Improvisação e Criatividade, atividade do Estudo Piloto RESUPERES (Módulo de Expressão Corporal e Dança, Profs. Martín, C. & Padiál, R.).
- Figura 5.71. Equipa RESUPERES no Estudo Piloto RESUPERES Espanha no Conservatório Profissional de Dança Reina Sofia de Granada (Módulo Expressão Corporal e Dança, Prof. Martín, C.).
- Figura 5.72. Implementação da disciplina de RESUPERES nos alunos de mestrado da Universidade de Granada (Módulo de Expressão Corporal e Dança, Prof. Martín, C.).
- Figura 5.73. Implementação da disciplina de RESUPERES nos alunos da Universidade de Granada (Módulo de Expressão Corporal e Dança, Prof. García, L.).
- Figura 5.74. A história de Nápoles: Visita às Catacumbas de San Gennaro (Equipa RESUPERES, Estudo Piloto Nápoles, Património Cultural
- Figura 5.75. Visita ao Polo Museal da Universidade Suor Orsola Benincasa em Nápoles (Equipa RESUPERES).
- Figura 5.76. Visita ao Museu Arqueológico Nacional de Nápoles (Equipa RESUPERES).
- Figura 5.77. Estudantes e professores da RESUPERES na atividade Estudo Piloto Portugal Património Cultural: "O que aconteceu neste sitio? (Módulo Interpretação do património).
- Figura 5.78. RESUPERES estudantes e professores do Estudo Piloto de Nápoles. Atividade do Património Cultural (Módulo

Interpretação do Património).

Figura 5.79. Símbolos da história de Belgrado (RESUPERES Pilot Study Serbia: Module Heritage Cultural).

Figura 5.80. Estudantes e professores do Estudo Piloto RESUPERES Belgrado, Bergen, Faro, Granada, Nápoles. Atividade do Património Cultural (Módulo de Interpretação do Património).

Figura 5.81. Alunos e professores no Estudo Piloto RESUPERES Noruega (Módulo de Mindfulness).

Figura 5.82. Sessão de atenção plena. Implementação da disciplina de RESUPERES na Universidade de Granada (Módulo Ginástica Interior, Prof. Collado, D.).

Figura 5.83. A respiração como técnica de relaxamento: Implementação da disciplina de RESUPERES na Universidade de Granada (Módulo de Ginástica Interior, Prof. Collado, D.).

Figura 5.84. Implementação da disciplina em Espanha (Módulo Ginástica Interior, Prof. Collado, D.).

Figura 5.85. Sessão de meditação no Estudo Piloto RESUPERES Espanha (Módulo Ginástica Interior, Prof. Collado, D.).

Figura 5.86. Equipa RESUPERES na Implementação da Disciplina na Universidade de Granada (Módulo de Ginástica Interior, Prof. Collado, D.).

Figura 5.87. Equipa RESUPERES na Implementação da Disciplina na Universidade de Granada (Módulo de Ginástica Interior, Prof. Collado, D.).

Figura 5.88. Banda de música incluída, a música é uma arte social e inclusiva, duas construções que desenvolvem a resiliência e a IE (Módulo Música e Consciência Emocional).

Figura 5.89. Aluno a ouvir e a sentir-se bem com música (Módulo de Música e Consciência Emocional).

Figura 5.90. Imagens visuais utilizadas na implementação do tema na Noruega (Módulo Música e Consciência Emocional).

Figura 5.91. Audição ativa da música e das emoções (Módulo Música e consciência emocional).

Figura 5.92. Equipa RESUPERES na implementação da disciplina na Noruega (Música e emoção, Prof. Hebert, D.).

Figura 5.93. Estudantes e Professores no Estudo Piloto RESUPERES Noruega (Módulo Música e Consciência Emocional, Prof. Furnes, O.).

Figura 5.94. Jogo de aquecimento para coesão do grupo. Estudo-piloto RESUPERES Sérvia (Módulo de Exercício Físico).

Figura 5.95. Equipa RESUPERES no Estudo Piloto da Sérvia (Módulo Condicionamento Físico, tarefa: Jogos pré-desportivos).

Figura 5.96. Estudantes e professores do estudo-piloto RESUPERES na Sérvia (Módulo de Exercício Físico "Dança Popular").

Figura 5.97. Atividade física ao ar livre e exercício em grupo, Equipa RESUPERES no Estudo Piloto RESUPERES Sérvia (Módulo Condição Física).

Figura 5.98. Implementação da disciplina RESUPERES em Espanha (Módulo Condição Física, tarefa de desporto adaptado, Prof. Garcia, L.).

Figura 5.99. Circuito de fitness. Estudo Piloto RESUPERES Espanha (Módulo Condicionamento Físico, Formador Lamas J.L.).

Figura 5.100. Sessão de desafios cooperativos no Estudo Piloto RESUPERES Sérvia (Módulo de Condicionamento Físico, Prof. Mirkov, D.).

Figura 5.101. Sessão sobre a condição física no Estudo Piloto RESUPERES Sérvia (Módulo de Condicionamento Físico, Prof. Aleksic, J.).

Figura 5.102. Sessão sobre a condição física no Estudo Piloto RESUPERES Sérvia (Módulo de Condicionamento Físico, Prof. Aleksic, J.).

Figura 5.103. Monge fotógrafo em Kandy, Sri Lanka.

Figura 5.104. Jornal da manhã de domingo, Olhão, Portugal.

Figura 5.105. Costaleros. Seville. Spain.

Figura 5.106. Sacerdotes. Roma.

Figura 5.107. Viagem subterrânea. Milão. Itália.

Figura 5.108. Monge que dá aulas. Bangucoque. Tailândia.

Figura 5.109. Implementation of RESUPERES Subject in Portugal in Master's students (Module Photography and Communication, Prof. Calado P.)

Figura 5.110. Sessão fotográfica e de resiliência no Estudo Piloto RESUPERES Portugal (Módulo Fotografia e Comunicação, material e Prof. Calado P.)

Figura 5.111. Sessão fotográfica e de resiliência no Estudo Piloto RESUPERES Portugal (Módulo Fotografia e Comunicação, material e Prof. Calado P.).

TABLE OF TABLES

Table 1.1. Assessment instruments for measuring resilience (Cepero, 2024).

Table 1.2. Summary table outlining the assessment instruments employed to measure resilience in higher education in the RESUPERES Project (Cepero, 2024).

Table 5.1. Guiding principles for structuring a cooperative training course.

Table 5.2. Self-training workshop for professional autobiographical storytelling.



Introdução

A universidade do século XXI é percebida como um espaço aberto à realidade social e aos seus conflitos, assumindo uma responsabilidade social com a qual responde com garantias de sucesso às demandas desencadeadas na sociedade, buscando a equidade, a promoção da justiça e a solidariedade.

Os estudantes que acedem hoje à universidade são altamente diversificados, o que suscita a necessidade de tornar realidade uma pedagogia inclusiva, que leve os professores a responder às diferenças individuais, de modo a evitar que certos estudantes possam ser excluídos, emergindo assim uma abordagem que permita lançar as bases de uma universidade sustentável e inclusiva: todos os estudantes podem aprender desde que lhes sejam oferecidas as condições mais adequadas para tal (Moriña, 2020).

De facto, muitos estudantes têm apresentado sérias dificuldades em aceder eficazmente à Internet devido a situações económicas complexas, quer por não poderem adquirir equipamento informático, quer por os seus locais de residência terem fraca conectividade. O impacto e a presença de ferramentas tecnológicas nas salas de aula universitárias, as abordagens de ensino centradas no estudante, ou a presença crescente de estudantes tradicionalmente não representados nos espaços universitários, conduzem à necessidade de reformular o papel docente, sublinhando a essencial formação permanente como forma de responder a esta nova realidade educativa.

Na comunidade científica, existem numerosos estudos que tentaram analisar o impacto da Covid-19 em estudantes e professores universitários, como forma de procurar práticas pedagógicas eficazes para enfrentar a crise de saúde vivida da forma mais conveniente (Cáceres-Piñaloza, 2020; Cortina & Conill, 2020; De Vincenzi, 2020; Samaniego, 2020).

Efetivamente, muitos estudantes têm apresentado sérias dificuldades em ter um acesso eficiente à Internet devido a situações económicas complexas, quer porque não podiam pagar equipamentos informáticos, quer porque os seus locais de residência tinham pouca conectividade. O impacto e a presença de ferramentas tecnológicas nas salas de aula das universidades, abordagens de ensino centradas no estudante, ou a presença crescente de estudantes tradicionalmente não representados nos espaços universitários, levam à necessidade de reformular o papel docente, sublinhando a indispensável formação permanente como forma de responder a esta nova realidade educativa. Na mesma linha de pensamento, os estudos internacionais em que têm participado professores universitários, permitem-nos antecipar a importância dada à formação em resiliência, para tornar realidade a inclusão no Ensino Superior, evidenciando importantes deficiências formativas em aspetos relacionados com a adversidade e a sua abordagem mais adequada no espaço áulico universitário. Na comunidade científica, são inúmeros os estudos que têm procurado analisar o impacto da Covid-19 sobre estudantes e professores universitários, como forma de buscar práticas pedagógicas efetivas para enfrentar a crise sanitária vivida da forma mais conveniente (Cáceres-Piñaloza, 2020; Cortina e Conill, 2020; De Vincenzi, 2020; Samaniego, 2020).

Neste contexto, a nossa incursão científica destaca a educação para a resiliência como uma perspetiva de desenvolvimento permanente, baseada em ajustamentos contínuos durante as dificuldades presentes na vida quotidiana das pessoas e na sua capacidade de as resolver, que adquire real relevância ao nível educativo da universidade, de modo que os estudantes possam conceber projetos de vida realistas e coerentes, adaptados às suas características e interesses fundamentais.

A ideia de que atravessamos um tempo que tem vindo a ser progressivamente provocado pela imprevisibilidade, dinamismo, incerteza, multicomplexidade, causados não só pelo fenómeno da globalização e suas consequências, mas também pelos constantes desafios, contrastes, pandemia, guerra e outros, torna incontornável a crescente importância das instituições de ensino superior, na medida em que estas têm de dar respostas adequadas, criativas, inovadoras, inclusivas, resilientes e apropriadas aos diversos contextos institucionais que se apresentam de forma tão desafiante.

O estudo do ensino superior apresenta-se, assim, como uma tarefa árdua, tantas e tão complexas são as dimensões nele envolvidas, até porque é um dever de todos os intervenientes no ensino superior contribuir – das mais diversas formas e na medida das suas competências e possibilidades – para produzir conhecimento social relevante, nas palavras de Wrana Panisi (2009) definido como um bem público, internacional e global, em que é indispensável a criação de condições que proporcionem a existência de redes que assegurem a produção e difusão coletiva desse conhecimento.

Assim, são vários os órgãos e círculos institucionais das cinco universidades envolvidas no projeto RESUPERES a reunir-se em torno de uma realidade problemática, estabelecendo objetivos diversos e concertados, para que todos possam responder de forma ativa, crítica e consciente nos vários campos da sua intervenção. Percebe-se também a importância que será atribuída a sistemas como o educacional, social, emocional, comunitário, pré-profissional, profissional e outros, em que a resiliência poderá ser apresentada como algo de elevada imprescindibilidade no quotidiano académico de alunos e professores.

É de salientar que a Estratégia Europeia para a Deficiência 2010–2020 da Comissão Europeia e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável promulgada pelas Nações Unidas atribuíram às universidades a responsabilidade de se tornarem instituições inclusivas (Carballo et al., 2019), incentivando o desenvolvimento de propostas pedagógicas com as quais se garanta o acesso, a permanência e a graduação dos estudantes mais vulneráveis.

Concluo, reconhecendo o papel da universidade para orientar os estudantes nos seus projetos de vida, a criação de profissionais e a sua capacidade de adaptar os mecanismos existentes aos estudantes em situações difíceis e que foram agravadas pela situação pandémica global.

Por Carolina Sousa, Portugal



Dr.ª Carolina Sousa no I Congresso Internacional "Resiliência no Ensino Superior" como Evento Multiplicador RESUPERES, organizado em janeiro de 2025 em Faro (Universidade do Algarve), professora nesta universidade, investigadora de renome internacional na construção da Resiliência e promotora da ideia do projeto RESUPERES.

CAPÍTULO 1. CONSTRUTO S TEORICOS DA RESILIÊNCIA



CAPÍTULO 1. CONSTRUTOS TEÓRICOS DA RESILIÊNCIA

1.1 Justificação conceptual

Neste contexto, o ensino superior tem como objetivo a educação integral, com um claro compromisso social, ético e político. Baseia-se no diálogo de saberes entre estudantes, professores e comunidades, com o objetivo de criar e fortalecer uma cultura de cooperação e de aprendizagem partilhada, em que o reconhecimento do papel estratégico do ensino superior para o aprofundamento da integração e interação e para o fortalecimento de uma cultura de solidariedade se apresenta como um compromisso ético indissociável do direito humano à educação. Além disso, podemos pensá-lo como uma condição indispensável para garantir a soberania dos diversos países, superar a pobreza, estimular a democracia participativa e a distribuição mais equitativa do poder.

Consequentemente, a universidade deve apresentar-se com um conjunto de valores que contribuam para o advento de um novo paradigma educacional que valorize a vida e a dignidade do ser humano, sendo indissociável da qualidade do ensino e da sua dimensão ética. À luz dos pressupostos enunciados, a Universidade do Algarve colabora no projeto RESUPERES no qual importa destacar o interesse em torno da temática da resiliência no ensino superior, no qual participam os seguintes países: Portugal, Noruega, Itália, Sérvia e Espanha, País Coordenador do Projeto, através da Universidade de Granada, em que a cooperação interinstitucional e internacional pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do potencial das instituições envolvidas e para o reforço dos processos de integração e progresso das várias instituições, com vista à coordenação de posições comuns para articulação com outras entidades, tais como organismos internacionais, redes, blocos de ensino/formação, e o incremento de estratégias de ação conjunta para a transformação do ensino superior como forma de contribuir para o desenvolvimento sustentável e que possam contribuir para facilitar a troca de conhecimentos e experiências, a mobilidade académica, e contribuir para a criação e desenvolvimento de centros de investigação, em torno do desenvolvimento do processo de resiliência em estudantes e docentes. De facto, o início do ingresso no Ensino Superior é um momento que apresenta aprendizagens muito significativas, e estas podem contribuir positivamente – ou não – para o desenvolvimento do estudante.

Nesse sentido, destacamos a importância e a relevância de que esse processo inicial de desenvolvimento do aluno – em seu curso– tenha um olhar que possa contemplar a aprendizagem colaborativa, visando a contínua qualificação pessoal, pré-profissional e institucional.

Do nosso ponto de vista, as diversas etapas da formação inicial, da inserção e do desenvolvimento pré-profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas, no sentido de criar uma aprendizagem coerente e um sistema de desenvolvimento da futura profissão do aluno e deveriam apresentar-se como um momento único para a constituição das bases da socialização pré-profissional, ou mesmo o embrião para a intercomunicabilidade interativa. No entanto, na prática nem sempre isso acontece; normalmente o desenvolvimento de estratégias de sobrevivência, no contexto académico, é acompanhado de muita dor e sentimentos de frustração, adversidade, complexidade, abandono académico, solidão e até, em casos extremos, suicídio.

De facto, muito se tem escrito sobre a adversidade com que o estudante do ensino superior pode ser confrontado. Neste sentido, defendemos uma intervenção em resiliência baseada em

práticas comprometidas com a investigação, inovação e criatividade, em que uma das perspectivas promissoras pode ser o desenvolvimento da mesma. Se as pontes foram criadas para aproximar territórios, nós construímos esta ponte entre os problemas derivados da pandemia nos estudantes universitários e a resiliência, convictos de que ambos são necessários para melhorar e adaptar-se aos novos acontecimentos.

A par do exposto, e apesar de a educação inclusiva ser um modelo que se opõe ao desenvolvimento de barreiras e à não participação social, no (in)ambiente universitário a maior parte da investigação tem considerado a educação inclusiva a partir da perspectiva da deficiência. Isto faz-nos refletir sobre o novo contexto existente, que depois de não ter saído totalmente bem da crise económica e social originada em 2008, tem de enfrentar uma nova crise sanitária com uma crise económica que se aproxima, devido ao número de medidas adotadas para enfrentar as várias vagas desta pandemia. No entanto, e em coerência com o que foi referido, propõe-se garantir espaços de diálogo contínuo entre professores e alunos, criar espaços de confiança, promover a aprendizagem inclusiva e, se possível, adaptar o ensino a nível individual de acordo com os problemas que possam surgir. Procurar a equidade, promover a justiça e a solidariedade, são, entre outras questões, assumir por parte da comunidade universitária as dificuldades existentes, para além de apoiar os indivíduos para além do estritamente académico.

1.2 Definição

De acordo com Sousa et al. (2021) a resiliência é um potencial presente em cada um de nós, mas é diferencialmente determinada de acordo com as etapas do desenvolvimento psicológico, o ciclo de vida e as condições ambientais. Neste sentido, e na perspectiva de um ensino superior inclusivo, é essencial destacar o trabalho dos professores universitários, que devem favorecer a abordagem de questões que lhes permitam enfrentar os problemas a partir de uma atitude crítica e positiva para superar qualquer adversidade. Por outro lado, a resiliência nas salas de aula pode ser colocada e passos complementares. Os primeiros três passos são para mitigar o risco e incluem o estabelecimento de laços sociais, a definição de limites claros e o ensino de competências para a vida. Os restantes três contribuem para a construção da resiliência através do afeto e do apoio, da transmissão de expectativas elevadas e da disponibilização de espaços que permitam uma participação significativa, sem esquecer o contexto cultural, social, pessoal e grupal dos alunos.

É também importante referir que existem fatores associados aos alunos que, do nosso ponto de vista, podem contribuir para a realização de uma vida plena de sucesso em todos os contextos relacionais. É o caso das relações psico-sócio-interpessoais e de outras que podem surgir como promotoras em contexto educativo: (i) no estabelecimento de laços afetivos fortes que permitem o aumento e estabilização das necessidades básicas de segurança; (ii) na integração social dos diversos alunos, promovendo o seu reconhecimento e valorização; (iii) nas trocas sociais (dar e receber), no aconselhamento e na orientação da informação e, finalmente, (iv) no cuidado com os outros, favorecendo o desenvolvimento de sentimentos de utilidade. Independentemente de se tratar de um espaço ou de outro, as experiências no ensino superior são consideradas especiais construtoras de resiliência e inclusão.

Em suma, importa argumentar a pertinência de uma intervenção educativa que aborde as dimensões presentes no constructo da resiliência, pela influência que a sua inclusão pode ter na formação e evolução pessoal de alunos e professores numa instituição que se deseja inclusiva. A educação para a resiliência constitui, assim, uma área de conhecimento

fundamental que permite a implementação e consolidação das capacidades intrínsecas do ser humano (Sousa, 2016), o que contribui para a superação das dificuldades inerentes ao contexto educativo, marcado, em muitos casos, pela imprevisibilidade.

A partir de diferentes leituras e referências sobre resiliência, tem-se o entendimento de que se trata de um processo no qual o ser humano desenvolve a capacidade de agir positivamente diante de situações adversas encontradas durante o percurso. Portanto, uma das formas de exercitar o fortalecimento do aluno e do professor pelos processos de resiliência é apostar no desenvolvimento de fatores internos e externos e, assim, explorar a possibilidade de pensar na superação dos problemas ali encontrados, por meio de um comportamento resiliente, com atitudes positivas diante da realidade docente e dos alunos, tendo como horizonte o bem-estar emocional, social e motivacional, bem como sua capacidade de superar possíveis adversidades.

Figura 1.1.
Mudança, Mariana Gonçalves, Pastel sobre papel, 2024



Relembramos as categorias desenvolvidas por Grotberg (2006) para o estudo da resiliência que foram colocadas como práticas de autocuidado, ou seja, práticas que ajudam os indivíduos a cuidarem de si mesmos, ou seja, ferramentas que revelam a si mesmos. A resiliência tem sido defendida como algo dinâmico, como explica Grotberg (2006) ao afirmar que as situações de adversidade não são estáticas, mudam e exigem mudanças nos comportamentos resilientes. Ao sustentar a noção dinâmica de resiliência, o autor define a interação de fatores resilientes provenientes de três níveis: apoio social (eu tenho), competências (eu posso) e força interna (eu sou). Estes fatores interagem entre si e estabelecem uma relação dinâmica, no percurso vital pré-profissional e profissional.

1.3 Evolução teórica

Segundo Sousa (2006a, 2015a, 2015b, 2016, 2021), hoje é indiscutível, que para educar, formar, intervir eficazmente nos processos de desenvolvimento, ensino e aprendizagem, não obstante, reações esporádicas e inconsistentes de pessoas menos informadas, continua a ser claro (tanto em Portugal como noutros países) que a psicologia desempenha um papel de suma importância para o ato educativo. No entanto, apesar das múltiplas mudanças sociais e de todos os esforços efetuados no sentido do desenvolvimento do ser humano, visando a sua transformação em cidadãos competentes e produtivos, continua a observar-se, mesmo nas sociedades apontadas como desenvolvidas, que um número considerável de crianças, jovens e adultos enfrenta sérias dificuldades. Como argumenta Osofsky (1995), alguns seres humanos nascem em situações de risco ou mesmo com deficiências graves, outros se deparam com adversidades na família, na escola, na comunidade, incluindo violência, maus-tratos, abusos e negligências diversas que atuam como potenciais obstáculos ao desenvolvimento e adaptação individual. Nas últimas décadas, a investigação no domínio da psicopatologia do desenvolvimento e das neurociências registou avanços consideráveis. Os avanços científicos das neurociências na Educação, demonstram que as neurociências formam um corpo disciplinar com o contributo de várias ciências cujo objeto de investigação é o sistema nervoso com particular interesse na atividade cerebral e nas suas implicações para a aprendizagem", dá uma ajuda preciosa na compreensão de que: os mecanismos cerebrais subjacentes à aprendizagem, à memória, à linguagem como faculdade cerebral, aos sistemas sensoriais, aos sistemas motores, aos sistemas de atenção e a todos os outros processos cerebrais que, dia após dia, são estimulados nas escolas; os professores a reconhecerem os fatores de risco que podem afetar os processos de desenvolvimento cerebral, ou que acabam por se colocar entre: a investigação em neurociências, a investigação em sistemas de memória e o que um educador faz na sala de aula.

De realçar neste momento a importância do substrato neurobiológico da resiliência em que para Santos (2013), o cérebro põe em ação substâncias químicas, os neurotransmissores, que são responsáveis por transportar esta informação de modo que o sentimento acompanhe cada pensamento. Se o pensamento é positivo, uma substância química chamada serotonina é produzida e nos deixa mais felizes. Os pensamentos negativos são acompanhados de emoções que provocam atitudes que influenciam o comportamento e moldam a personalidade. E é de notar que os dados atualmente disponíveis sobre o tema da resiliência sugerem a presença de um substrato neurobiológico, em grande parte de base genética, que se correlaciona com traços de personalidade, alguns dos quais através da aprendizagem social, que proporcionam graus variáveis de vulnerabilidade aos stressores e uma certa predisposição e desenvolvimento de algumas psicopatologias, nomeadamente perturbações da personalidade, da ansiedade e afetivas (Cicchetti & Blender, 2006). Isto porque, de acordo com a neurociência, as pessoas resilientes são mais equilibradas emocionalmente em situações de stress e sentem uma sensação de controlo e de desafio.

A investigação desenvolvida em torno das interações gene-ambiente ao longo do ciclo de desenvolvimento permite a compreensão das relações recíprocas entre os fatores constitucionais e os fatores psicossociais (Cicchetti & Cohen, 1995). Importa referir que esta perspetiva organizacional do desenvolvimento (Cicchetti & Garmezy, 1993; Sroufe, 1990; Sroufe & Rutter, 1984) defende que o desenvolvimento humano se processa através de sucessivas reorganizações qualitativas ao nível dos sistemas biológicos, emocionais, comportamentais, sociais, ambientais, com base em processos de diferenciação, articulação,

integração hierárquica e (re)organização. Como refere Werner (1989; Werner, & Smith, 2001), o ser humano evolui de uma organização relativamente difusa e indiferenciada para estádios mais complexos e articulados, através da diferenciação e consequente integração hierárquica intra e inter-sistemas.

Na opinião de Cicchetti e Cohen (1995) é através do processo de mobilidade hierárquica que as estruturas desenvolvimentais anteriores são incorporadas nas posteriores, em que a experiência precoce e os seus efeitos são integrados na organização individual. Assim, explica-se que domínios ou áreas que constituíram forças ou vulnerabilidades podem coexistir na organização atual do sujeito. Entende-se que os pais não apenas transmitem seus genes aos filhos, mas também proporcionam um contexto de desenvolvimento.

Para Schroder (1992) o desenvolvimento humano se dá num permanente reequilíbrio entre estabilidade e mudança, também se complexifica, dado o carácter qualitativo que pode ser atribuído a muitas dessas transformações, ao associar as diferenças individuais com a explicação ou a previsão das trajetórias de desenvolvimento características dos indivíduos ou dos grupos.

A problemática referenciada enquadra assim a noção de resiliência, noção atualmente fundamental em Educação, Psicologia, Saúde, etc., pois os novos quadros conceptuais, que atualmente se esboçam evocando este conceito, atribuem-lhe um certo carácter diferencial, ao mesmo tempo que formulam expectativas que evidenciam o seu carácter evolutivo. A resiliência conteria uma componente diferencial, que explicaria porque é que certos indivíduos, em circunstâncias aparentemente idênticas, enfrentam a adversidade de forma mais adequada do que outros. Seria também suscetível de evoluir e pode, portanto, ser ativada através de certas intervenções adequadas, nomeadamente em contextos educativos (Grotberg, 1995, 1997, 1998, 1999; Manciaux, 1999).

De facto, é com a obra *Stress, Coping and Development in Children* em 1983 (Garmezy & Rutter, 1983) que se constituem as bases teóricas e os princípios metodológicos que permitiram, mais tarde, o desenvolvimento de novas investigações científicas, muitas delas desenvolvidas pelo próprio Garmezy e seus colaboradores em torno da problemática da resiliência. Um exemplo pertinente de estudos realizados por este grupo de investigadores diz respeito às competências de crianças com pais com doença mental, tendo os investigadores concluído que 90% das crianças estudadas, apesar de pelo menos um dos pais ter doença esquizofrénica, não desenvolveram a doença (Anaut, 2002; Garmezy & Masten, 1991).

De referir que, em termos de evolução histórica do constructo, é de referir o estudo realizado por Bleuler (1950), no qual este realiza uma investigação longitudinal de vinte anos com duzentos e vinte e oito sujeitos de estudo, uma amostra de seres humanos com esquizofrenia, com base em observações naturalistas feitas pelo investigador sobre a competência demonstrada por estes seres humanos. Na investigação, Bleuler verificou que das 184 crianças que pertenciam à sua amostra, apenas 9% tinham sido afetadas pela patologia que os pais sofriam e que das que não foram afetadas pela patologia psiquiátrica, cento e vinte tinham resultados profissionais e competências pessoais, sociais e familiares muito positivas, em alguns casos, (in Garmezy & Masten, 1991). Neste sentido, o estudo realizado por Bleuler reveste-se assim de uma importância assinalável na evolução histórica do conceito de resiliência, não pelos resultados em si a que o investigador chegou no decurso do seu trabalho, mas pela análise que faz dos mesmos e pela elevada importância que atribui aos fatores positivos encontrados em detrimento dos fatores negativos, características que até então dominavam as investigações científicas realizadas e atribuíam uma visão simplista, negativa e subjetiva ao conceito em estudo.

Concordando com estas ideias, Rutter (1999, 1996) lamenta que a investigação científica que tem vindo a ser realizada sobre o conceito em análise se centre nos aspetos negativos do mesmo, bem como nos aspetos psicopatológicos apresentados pelos indivíduos na idade adulta, resultantes de um ambiente de desadequado, inadequado e pouco promotor da saúde e bem-estar físico, psicológico e global do ser humano. Rutter defende, por isso, a elevada importância de se conhecerem os fenómenos considerados protetores em diferentes situações de adversidade e as suas dinâmicas de atenção, pois, desta forma, será possível atuar no sentido de prevenir as consequências negativas e prejudiciais que a investigação científica tende a valorizar. Particularmente pertinente, é a visão do investigador sobre o fenómeno da resiliência, acrescentando que a investigação científica deve procurar centrar a sua atenção na dinâmica entre pessoa e ambiente, considerando que o indivíduo atua ativamente sobre o ambiente, recusando uma visão mais passiva que outros investigadores defendiam.

Esta medida enfatiza a ideia de que a resiliência não está apenas relacionada com os aspetos negativos ou debilitantes dos indivíduos, mas sobretudo, está inserida num processo de negociação que cada um faz, entre os seus próprios recursos pessoais e o meio ambiente, na tentativa de ultrapassar da melhor forma possível os acontecimentos stressantes e negativos.

No entanto, foi o estudo realizado por Werner (1989), psicóloga do desenvolvimento da Universidade da Califórnia e considerada pela comunidade científica, como a mãe da resiliência, que o conceito de resiliência alcançou a notoriedade e importância que hoje lhe é atribuída, tendo a investigadora desenvolvido, juntamente com a sua colega Ruth Smith, um estudo longitudinal com a duração de trinta e dois anos, tendo como sujeitos 545 crianças de diferentes origens étnicas, nascidas em 1955 na ilha de Kauai, no arquipélago do Havai, provenientes na sua maioria de famílias muito carenciadas a nível sócio afetivo e socioeconómico. Os investigadores verificaram que cerca de um terço destas crianças, apesar do ambiente inadaptado e difícil em que cresceram, adaptaram-se de forma extraordinária à sua realidade socioeconómica e apresentaram uma elevada capacidade de superação das situações de vida stressantes ou negativas com que se depararam no seu dia a dia, demonstrando elevadas capacidades resilientes. Os investigadores acrescentam que as crianças estudadas na idade adulta se revelaram indivíduos com elevada competência, com uma personalidade devidamente estruturada e confiantes nas suas capacidades pessoais para resolver problemas do quotidiano (Anaut, 2002; Werner & Smith, 1982, 2001). Embora não se trate de uma primeira instância de investigação científica particularmente focada no estudo da resiliência, os estudos desenvolvidos por Werner e Smith contribuíram de forma muito significativa para o aprofundamento do conhecimento sobre a noção de resiliência, na medida em que permitiram aos investigadores compreender a complexidade do fenómeno em estudo, evidenciando a dinâmica existente no processo, a sua evolução no percurso de desenvolvimento pessoal do indivíduo, a variabilidade a que o constructo está sujeito ao longo do tempo, bem como a sua variabilidade em função do género.

De facto, não é por acaso que, no estudo do desenvolvimento humano, vários autores se viram confrontados com indivíduos que, apesar das condições desfavoráveis da sua existência, e dos resultados negativos que a ciência psicológica deles esperaria, em termos de probabilidades, foram capazes, apesar dessa circunstância, de levar uma vida equilibrada, com índices muito positivos de competência e felicidade. Perante esta situação, sentiu-se a necessidade de aprofundar o conceito de resiliência, conceito que deriva do termo latino *resilientia*, dando a ideia de uma ação que se desenvolve a partir de algo ou de alguém que tem uma elasticidade, uma flexibilidade que lhe é própria e que pode ativar, aumentar, fortalecer

(Tavares & Albuquerque, 1998:144). Esta capacidade, de autocorreção, é posta em prática quando o sujeito é confrontado com a adversidade, esta última tem um carácter crónico e consistente ou intenso e pouco frequente e infrequente (Rouse, 1998). A resiliência pode, conseqüentemente, ser entendida como uma característica estrutural que se especifica no decurso do processo de desenvolvimento e que é suscetível de ser ativada em idades precoces ou durante a escolaridade, recorrendo a condições externas de apoio e ao reforço de determinadas características pessoais, que constituem um fator de proteção (Benard, 1991, cit. in Benard, 2002). Trata-se de uma noção que seria essencialmente o principal fator responsável pela preservação da estabilidade da estrutura psicológica do sujeito, durante a mudança e progressiva complexificação que invariavelmente caracterizam o percurso do desenvolvimento psicológico ao longo da vida (Ohio State University, 2002).

De facto, todos nós já passámos por situações adversas, que pareciam insuperáveis, mas que, no entanto, foram ultrapassadas. Estou certo de que cada um de nós se lembra de alguém, uma criança, um jovem ou um adulto que, apesar de ter poucas hipóteses, conseguiu. A que atribuir esta capacidade? Talvez a um novo conceito de uma velha realidade (Tavares, 2001:43), o conceito de resiliência.

Como argumenta Yunes e Szymanski (2001) que se apresentam como os precursores desta noção, aproveitando termos como invencibilidade, resistência ao stress e invulnerabilidade (Rutter, 1979, cit. in Benard, 2002) referiram-se a uma realidade em tudo semelhante àquela que assumiu a noção de resiliência, como estando relacionada com uma capacidade algo misteriosa e paradoxal de enfrentar circunstâncias adversas e potencialmente prejudiciais ao bem-estar do sujeito.

A resiliência é um conceito que assume hoje uma importância notória na formação de jovens e em grupos sociais de alto risco ou sujeitos a elevados níveis de desestruturação e stress, é um conceito que, mais do que uma inovação na educação, na psicologia, ou outras, representa uma reavaliação de um interesse por uma realidade existente, mas negligenciada (Ralha-Simões, 2001).

E uma questão que podemos agora colocar: será que podemos pensar em ajudar o aluno a desenvolver competências mais resilientes para que possa responder mais eficazmente aos desafios que a escola lhe coloca?

Estamos a falar de uma capacidade inesperada para acontecimentos potencialmente desfavoráveis, que se manifesta contra o que seria previsível dadas as circunstâncias em que os sujeitos estiveram no passado ou estão no presente envolvidos e que permite não só neutralizar as conseqüências negativas que normalmente resultam, mas até conseguir que estas se tornem um fator de desenvolvimento humano (Grotberg, 1995), apresentando-se o domínio das relações interpessoais como uma das áreas privilegiadas para identificar os fatores que determinam esta capacidade.

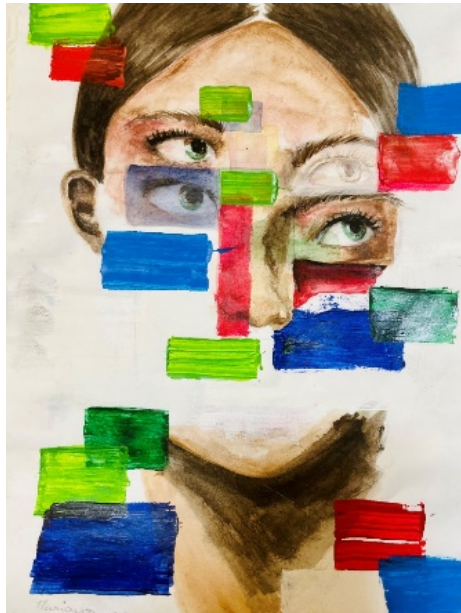
E torna-se imperativo não esquecer que o desenvolvimento pessoal é sempre o desenvolvimento de um sujeito ativo que não se apresenta como um mero alvo de acontecimentos externos ou um indivíduo passivamente moldado pelos constrangimentos que estes eventualmente desencadearam. A ajuda externa que é prestada ao ser humano com quem interagimos nem sempre é possível ou suficiente em situações de crise, tornando-se assim essencial o reforço de eventuais fatores internos de resistência à vulnerabilidade que lhe permitam ultrapassar as circunstâncias desfavoráveis com que é confrontado.

Assim, se quisermos que a ativação da resiliência seja exequível, devemos procurar dotar o sujeito de determinadas condições, certificando-nos de que são as mais adequadas aos

contextos envolventes, não descurando uma atenção cuidada às estratégias e iniciativas a implementar.

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

Figura 1.2.
Introspeção, Dária Baskirova, China Ink and Pens on Paper, 2022



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

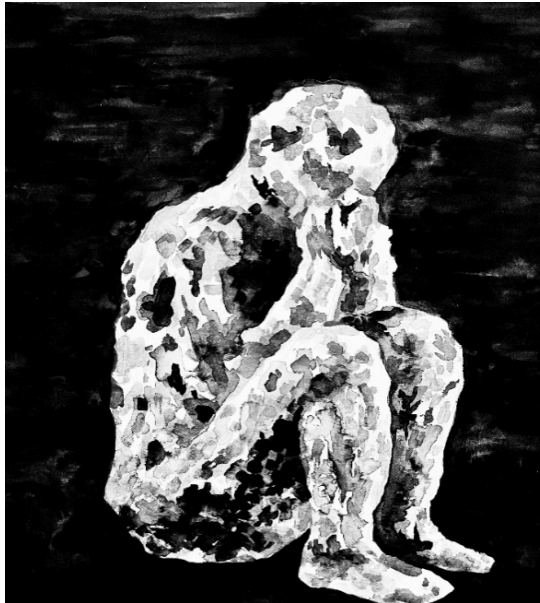
Uma criança, um jovem ou um adulto resiliente, implica, portanto, a presença, a exigência e o aumento gradual das competências de confronto face à adversidade, atendendo a todos os recursos pessoais: biológicos, psicológicos, sociais, emocionais e contextuais.

Segundo Sousa, Ana Luísa (2017) a forma de abordar e analisar a resiliência vai depender das abordagens e das profissões, mas o que é inegável é que se deve mudar o diagnóstico que se faz desde o início e a forma de adotar as situações desde a primeira instância, em vez de se focar totalmente nos problemas das pessoas, nas suas dificuldades e perturbações, a análise das circunstâncias apresentadas deve ser complementada com a procura de competências, recursos e fatores úteis para avançar. É isso que se deve procurar, soluções, ideias, criatividade, adaptação, de modo a encontrar novas formas e padrões de ação, porque é essa a sua essência.

Isso é resiliência, uma mudança de perspetiva. De facto, uma pessoa resiliente tem uma grande competitividade para se destacar tanto na sua vida pessoal como profissional, uma vez que possui algumas características, tais como: (i) possui inteligência emocional; (ii) tem consciência de suas capacidades e limites; (iii) é tolerante e flexível diante das mudanças; (iv) é otimista e vê os obstáculos como possíveis oportunidades; (v) tem iniciativa, paciência e perseverança.

Isto representa uma mudança radical em relação à ênfase nos problemas, nas dificuldades e perturbações do indivíduo. A análise das circunstâncias apresentadas deve ser complementada com a procura de competências, recursos e fatores úteis para ajudar a pessoa a avançar.

Figura 1.3.
Estado de alma, Dária Baskirova, China Ink on Paper, 2022.



1.4 Modelo de vulnerabilidade individual

Relações afetivas

À luz da Teoria da Vinculação de Bowlby (1988, 1992, 1993, 2002), as primeiras experiências afetivas com os pais ou seus substitutos constituem a base do desenvolvimento humano, pelo que a ligação inicial estabelece o padrão e influencia as relações futuras, sendo assim indiretamente responsável pela saúde mental do adulto.

O papel central das relações afetivas

Estas constituem-se como o contexto por excelência onde ocorre a socialização, possibilitando a aquisição de competências de comunicação, a regulação das emoções e a construção do auto-conceito e do sentido de eficácia pessoal. Funcionam também como recursos que permitem o funcionamento autónomo da criança/jovem/adulto em contextos mais amplos, para além de servirem como um importante modelo para a construção de futuras relações afetivas (Karr-Morse & Wiley, 1997).

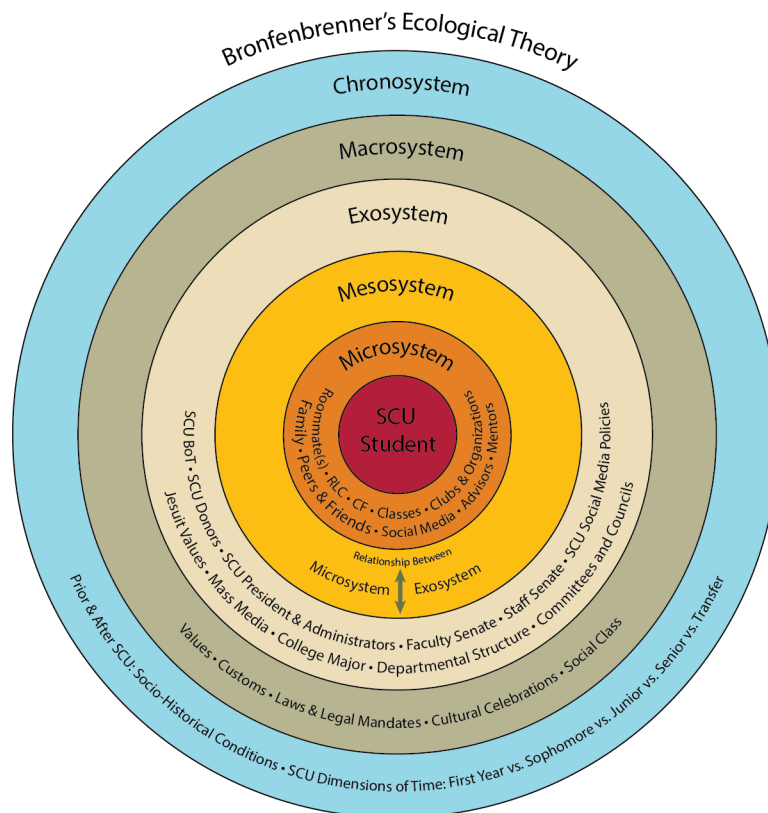
Os cinco domínios das relações afetivas

São da maior relevância e consistem no seguinte: desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento da personalidade, construção de novas relações interpessoais e relações afetivas e desenvolvimento psicopatológico. Note-se que enquanto as relações afetivas impregnadas de apoio, afetividade, disponibilidade e segurança proporcionam um desenvolvimento adequado do ser humano, de forma autónoma e independente; as relações afetivas negativas, estabelecidas precocemente, representam um contributo para o

desenvolvimento da vulnerabilidade individual e de problemas de saúde mental.

De facto, as trajetórias desenvolvimentais das crianças, jovens e adultos são influenciadas por uma diversidade de fatores, o que implica: uma valorização do papel das relações precoces, mas sempre dependente de todo o contexto desenvolvimental subsequente pelo qual o ser humano passa. A teoria da vinculação é assim uma teoria não só dos resultados, mas do processo de construção destas trajetórias desenvolvimentais vividas. A teoria da vinculação é assim uma teoria não só dos resultados, mas do processo de construção destas trajetórias de desenvolvimento vividas, o que nos remete para o quadro conceitual de Bronfenbrenner (Figura 1.4).

Figura 1.4.
Quadro conceitual de Bronfenbrenner



O modelo ecológico de Bronfenbrenner

Para Bronfenbrenner, (1977) os seres humanos adaptam-se, mas também criam as condições ecológicas em que vivem; as políticas públicas têm o poder de afetar o desenvolvimento humano. A base de sustentação da teoria é a convicção de que aquilo que somos, depende das interações entre características pessoais e ambientes, passados e futuros: há fortes interações entre a estrutura da pessoa e a estrutura do ambiente; se queremos mudar o comportamento, temos de mudar o ambiente. Em termos de síntese desta teoria, o ambiente em que a pessoa se desenvolve é concebido como um sistema de estruturas dinâmicas, interdependentes e aninhadas que vão desde contextos de proximidade a contextos sociais mais distantes, como as culturas. A pessoa é um todo, um sistema integrado no qual operam interactivamente processos cognitivos, afetivos, emocionais, motivacionais,

sociais e comunicacionais.

O desenvolvimento é um processo de interação pessoa-ambiente, porque efetivamente nas trajetórias pessoais e nas teorias do adulto devemos sublinhar que cada adulto constrói e reconstrói o seu percurso de formação, a sua carreira, nas interações que sustentam o complexo mundo psico-sócio-relacional, emocional, motivacional, e onde emergem conceitos, relações proposicionais, sentimentos de identidade e autoestima (ou não), autoimagem, empatia, humor, paixão, alegria, autoeficácia, otimismo, diversão, curiosidade, partilha, riso, cooperação, entusiasmo, criatividade, etc, incluindo dilemas resolvidos (ou não), justificações para atitudes e comportamentos observáveis, ou seja, as teorias com que cada um se interpreta e se expõe, e entre outros, que são a essência do prazer e da saúde. O modelo da vulnerabilidade individual defende a existência de uma articulação complexa entre variáveis culturais, biológicas e psicossociais, cuja interação, quando combinada com a ação do indivíduo vulnerável e do seu meio ambiente, pode resultar em manifestações psicopatológicas, pois cada ser humano é idiossincraticamente vulnerável a acontecimentos específicos e não significativos para outra pessoa, apresentando esta vulnerabilidade individual como uma condição epigenética que envolve transações entre o indivíduo e o meio ambiente ao longo do ciclo de vida (Bronfenbrenner, 1979).

1.5 Conceito de invulnerabilidade

A comunidade científica recusa-se a utilizar o conceito de criança invulnerável (conceito com alguma popularidade na década de 1970).

De salientar 4 aspetos na rejeição da terminologia: (i) O conceito pode induzir confusão. A resistência ao stress é sempre algo relativo em qualquer ser humano. (ii) Sugere que se aplica a todos os tipos de risco – o que não é possível; (iii) Parece implicar que a invulnerabilidade é uma característica intrínseca do sujeito, desconsiderando o contexto social; (iv) O termo sugere a ideia de uma característica invariável. Durante a vida, muitas mudanças podem ocorrer, pois a resiliência é um processo multidimensional (Rutter, 1999, 1996). De acordo com Rutter (1990), a vida envolve a existência de stress e adversidade aos quais o ser humano não pode escapar. Mas até que ponto é que o ser humano não pode reverter e até tirar alguns benefícios destas vulnerabilidades que enfrenta durante a vida?

Vulnerabilidade individual

De facto, as múltiplas trajetórias existenciais e históricas da vida parecem provar com sucesso que a resiliência não só é possível, como é inquestionável. Na visão de Radke – Radke-Yarrow e Sherman (1990) a vulnerabilidade apresenta-se como um fenómeno perceptível, em que um determinado nível de stress resulta em condutas não adotadas, uma vez que a vulnerabilidade reporta sempre a uma dimensão de continuidade do comportamento que passa de uma adaptação com maior sucesso ao stress e às desvantagens, para uma adaptação com menor sucesso. De acordo com Wright e Masten (2005), o conceito refere-se, consequentemente, à característica ou características de um sistema (indivíduo, família, escola, comunidade) que o tornam mais suscetível a determinadas ameaças ao desenvolvimento. Exemplo: As práticas familiares ineficazes tornam a criança mais vulnerável a problemas na presença de fatores de stress elevados.

Vulnerabilidade versus mecanismos de proteção

O conceito de vulnerabilidade explica uma intensificação da reação aos estímulos que, em circunstâncias normais, conduz a uma inadaptação, em que o mecanismo de proteção actua como

fator de atenuação. Assim, para Rutter (1990): vulnerabilidade e mecanismo de proteção constituem o pólo positivo e o pólo negativo do mesmo conceito.

Fatores de vulnerabilidade

Vivemos num mundo complexo, repleto de situações de adversidade e, portanto, potencialmente em risco. No entanto, a vulnerabilidade nem sempre se apresenta como um padrão inevitável para a mesma situação ou para o mesmo indivíduo, o que nos leva a pensar na existência de vários “filtros” pelos quais a realidade passa, adquirindo significados pessoais diferenciados, em que o aspeto pessoal surge, então, como algo crítico, modelado por processos de socialização ocorridos ao longo da vida do ser humano, constituindo o que permite personalizar e contextualizar numa história de vida, o sentido de determinada reatividade (Grotberg, 1999; Rutter, 1999).

1.6 Linguagem da resiliência

Edith Grotberg (1995, 1998, 1999, 2006), responsável pelo projeto de investigação do International Resilience Project, identificou na resiliência certas características das crianças, enquadrando-as em 3 categorias:

Os apoios e recursos externos incluem confiança, acesso à saúde, educação, serviços de segurança social, apoio emocional à família, estrutura e regras em casa, encorajamento e autonomia dos pais, envolvimento escolar estável, modelos organizacionais e modelos religiosos.

Forças pessoais internas – dizem respeito ao sentimento de ser amado, autonomia, temperamento apelativo e empático, orientação para a aquisição, autoestima, confiança, fé ou crença em Deus, moralidade, confiança e altruísmo, e locus de controlo;

Competências sociais interpessoais – relacionam-se com a criatividade, a persistência, o humor, a capacidade de comunicação, a resolução de problemas, o controlo dos impulsos, a procura de confiança, as competências sociais e as capacidades cognitivas.

Dado que a investigação sobre o tema sugere que a promoção da resiliência depende de apoios e recursos externos em grande escala, o grande desafio é ajudar os jovens e os adultos a serem capazes de promover o desenvolvimento da sua resiliência.

Neste contexto, Edith Grothberg (1995) propõe a utilização da expressão:

Eu Tenho – Eu tenho para a categoria apoios e recursos externos:

Pessoas à minha volta em quem confio e que me amam incondicionalmente; pessoas que me impõem limites, para que eu saiba quando parar perante o perigo ou as dificuldades; pessoas que me mostram pelo seu comportamento a forma correta de proceder; pessoas que querem que eu aprenda a desenvolver-me autonomamente; pessoas que me ajudam quando estou doente, em perigo ou preciso de aprender.

Eu sou – Eu sou para a categoria forças internas pessoais (forças internas pessoais);

Uma pessoa de quem os outros podem gostar e sentir apreço; feliz quando faço algo pelos outros e lhes mostro o meu afeto; respeitador de mim próprio e dos outros; responsável pelo que faço e confiante de que as coisas vão correr bem.

Eu Posso – Eu posso para a categoria de competências sociais interpessoais, expressões consideradas como as três fontes de resiliência:

Falar com os outros sobre coisas que me assustam ou aborrecem e encontrar formas de

resolver problemas que enfrento; controlar-me quando quero fazer algo que não está certo ou que é perigoso; perceber quando é a oportunidade certa para falar com alguém ou agir e encontrar alguém que me ajude quando preciso.

Categorias-chave da resiliência

Concebidos a partir da investigação e do Projeto Internacional de Resiliência, foram identificados 36 fatores qualitativos que contribuem para a promoção da resiliência e que, segundo Grotberg, podem ser divididos nas 3 categorias principais, cada uma das quais subdividida em cinco partes.

Eu tenho

São os apoios e recursos externos de que o ser humano necessita para desenvolver os sentimentos de segurança que estão na base da resiliência: relações de confiança, estrutura e regras em casa, modelos de referência, incentivo à autonomia, acesso a serviços de saúde, educação, psicossociais, motivacionais, de bem-estar emocional e de segurança.

Eu sou

São as forças internas e pessoais. São sentimentos, atitudes e convicções inerentes ao ser humano resiliente.

Sou bondoso e o meu temperamento é apelativo, amado, empático e altruísta, orgulhoso de mim próprio, autónomo e responsável, com esperança, fé e confiança.

Eu posso

Trata-se das capacidades sociais e das habilidades interpessoais do ser humano. É possível aprender estas competências ao interagir com outros ou com aqueles que o ensinam. Eu posso comunicar, resolver problemas, gerir os meus sentimentos, medir o meu comportamento e o dos outros e procurar relações de confiança. É importante refletir sobre as oportunidades de mudança que podem ocorrer na idade adulta. Rutter (1988) afirma que um colega não desviante tem um efeito positivo na saúde mental dos ex-institucionalizados. Os resultados destas investigações provam que bons colegas: ajudam a prever e planear (por exemplo, a procura de emprego); são uma fonte de novos e melhores amigos; aumentam a autoestima e ajudam na regulação e na interrupção (por exemplo, ilusões, sentimentos de perseguição, enorme desânimo).

1.7 Componentes da resiliência

O desenvolvimento da resiliência é produzido por uma confluência de variáveis pessoais e contextuais que interagem entre si. Como Carretero e Cervelló (2019) apontam, são as características pessoais que se inter-relacionam com as variáveis contextuais em que o seu desenvolvimento ocorre e reafirmam tanto o caráter não estático da resiliência como a sua natureza complexa, uma vez que não existe uma identidade resiliente única ou estável, mas sim uma estrutura em mudança formada por uma confluência de variáveis pessoais e contextuais. De acordo com Onsès-Segarra, Hurtubia e Forés (2020), a resiliência é um processo que pode ser promovido ao longo do ciclo da vida, não é um atributo estritamente pessoal, uma vez que a resiliência está associada a características individuais e sociais, que estão ligadas ao desenvolvimento e crescimento humano à medida que evolui ao longo do ciclo da vida, através das fases que o compõem, e não é um estado definitivo porque nunca é absoluto ou total.

Cyrulnik (2015, 2002; Cyrulnik, Tomkiewicz, Guenard, Vanistendael, Manciaux et al, 2004)

refletem nas suas obras a importância da resiliência no ser humano, em que a esperança ocorre, ajudando-o a enfrentar situações quadridimensionais, muitas das quais carregadas de grande adversidade, tal como ele e outros autores distinguem entre provação e trauma, em relação à atitude que a pessoa adota face a cada uma delas, referem que existem determinados fatores psicológicos que vão reduzir o impacto do stress no bem-estar das pessoas, e citam alguns como o sentimento de controlo, a capacidade de prever acontecimentos, a perceção de que as coisas estão a melhorar, a presença de saídas para a frustração, a existência de redes de apoio social, entre outros.

Merino e Privado (2015), por sua vez, integram a resiliência com uma série de recursos psicológicos uma série de recursos psicológicos:

- Autonomia
- Resiliência
- Autoestima
- Propósito na vida
- Capacidade para ser feliz/ aproveitar a vida
- Otimismo
- Curiosidade
- Criatividade
- Humor
- Domínio sobre o ambiente
- Vitalidade

Hobfoll (2002) reforça a ideia de que estes "recursos psicológicos" são definidos como aquelas características da personalidade do indivíduo e que:

São valiosos em si mesmos porque estão associados a resultados favoráveis para o indivíduo.

Permitem uma melhor adaptação ao ambiente e à mudança, promovendo o progresso individual rumo à realização de objetivos pessoais e necessidades relacionais.

São adaptáveis ao ambiente, podem ser aprendidos e são estáveis.

Nesse sentido, é importante mencionar os "Pilares da Resiliência", ou características que aparecem mais frequentemente em quem demonstrou resiliência:

Interação/Relação. Entendida como a capacidade de criar laços fortes e íntimos com outras pessoas. Este pilar refere-se à habilidade das pessoas de estabelecer vínculos íntimos e satisfatórios com os outros, de se poderem dar aos outros, nomeadamente:

Iniciativa. A tendência para exigir a si mesmo e testar-se em situações cada vez mais exigentes; capacidade de assumir e exercitar controlo sobre problemas.

Criatividade. Entendida como a habilidade de criar ordem, beleza e propósito a partir do caos e da desordem. Capacidade de pensar sobre os próprios pensamentos, o que leva à geração de novos conceitos, hipóteses, apreciações e possibilidades de ação, aumentando substancialmente a capacidade de funcionar no mundo.

Humor. Entendido como a capacidade de ver o absurdo nos problemas e nas dores. Encontrar o cômico na própria tragédia. Ver como o humor nos permite manter uma atitude

estável em relação à vida e aos outros, pois nos permite observar a nós mesmos através de uma consciência crítica neutralizada, afastando-nos do apocalíptico ou dramático, e nos lembra e ajuda a aceitar as nossas limitações.

Moralidade. Entendida também como a consciência moral, abrange duas variáveis fundamentais: a capacidade de desejar aos outros o mesmo bem que se deseja a si próprio e, ao mesmo tempo, a capacidade de se comprometer com valores específicos.

Independência/Autonomia. Este pilar refere-se à capacidade de definir os próprios limites em relação a um ambiente problemático, mantendo distância física e emocional de um problema, sem se tornar isolado. Está intimamente relacionado ao desenvolvimento do princípio da realidade (ser capaz de julgar uma situação sem ser influenciado pelo que queremos) e à possibilidade de tomar decisões para si mesmo.

Perceção/Introspeção. Entendida como a capacidade de observar e refletir sobre si mesmo ao mesmo tempo, fazer perguntas difíceis e dar-se respostas honestas. Portanto, é entendida como a habilidade de examinar-se internamente, colocar perguntas difíceis (questões, conflitos, objetivos...) e dar-se respostas honestas.

Comunicação. É frequentemente definida como a capacidade de se relacionar com os outros, a capacidade de estabelecer laços e intimidade com outras pessoas, a fim de equilibrar a necessidade de afeto com uma atitude de dar aos outros.

Autoestima. Pode ser definida como a imagem que as pessoas têm de si mesmas e, embora apareça como mais um pilar da resiliência, pode também ser entendida como o resultado da soma de outros pilares. A autoestima não pode ser simplificada em amar a si mesmo, mas deve também incluir a consideração do respeito e da dignidade pessoal.

Ativação dos componentes da Resiliência

-**Motivação e Autonomia:** A ativação da resiliência envolve o apelo à motivação e ao desenvolvimento do sujeito num continuum de autonomia e independência. Enfatizamos a importância da motivação no contexto da educação, especialmente quando os seres humanos se defrontam com a adversidade. É um facto que o professor pode apresentar-se como um facilitador ou um bloqueador do desenvolvimento da autonomia do aluno através do número e da natureza das suas intervenções.

-**Autoavaliação e Clima Democrático:** É importante sensibilizar para a importância da autodireção e dos propósitos da sua vida; identificar estratégias para lidar com o tempo, prioridades e problemas; e, estar consciente de que é possível alcançar novos objetivos e planos para a vida futura. A democracia não é aprendida através do ensino direto de valores, mas é algo que implica uma experiência e um aprendizado lentos. Assim, o sujeito, numa situação educativa de caráter predominantemente democrático: avalia o seu próprio conhecimento, confronta opiniões e acaba por ser capaz de estabelecer um equilíbrio entre as suas visões e as de outros, revelando-se capaz de reconhecer as suas próprias habilidades e limitações.

Um modelo de ativação da resiliência pressupõe um clima ecológico democrático, participativo, humanizado e estimulante, no qual o incentivo dos professores desempenha um papel fundamental em direção ao sucesso pessoal e harmonioso do sujeito.

-**O encorajamento do educador adulto:** O encorajamento é concebido como algo que está envolvido na atmosfera educativa, como algo muito importante e que tem uma identificação muito próxima com o processo de desenvolvimento, ensino, aprendizagem e aprendizagem ao

longo da vida. É um processo de infundir coragem e confiança, caracterizado pela atenção e observação, capacidade de ouvir, questionar e esperar.

-Autoconhecimento: O autoconhecimento relaciona-se com a capacidade de (auto) confronto. "O confronto é uma habilidade que pode ser difícil de colocar em prática de forma eficaz e construtiva." Envolvido numa relação física, funcional, emocional e cultural, o professor, a partir do autoconhecimento que constrói na sua vida quotidiana, desenvolve competências que o ajudarão a observar e participar, analisar e orientar, para ser um ator e espectador e ajudar o seu aluno na (re)construção da sua resiliência. Da mesma forma, este autoconhecimento envolve uma (auto)consciência da importância que assume na relação humana e pode desempenhar, com a sua presença e mediação, o papel de facilitador do sucesso pessoal de si mesmo e dos outros.

-Compromisso com o sucesso pessoal e interpessoal: O educador de crianças, jovens e adultos, para conduzir os seus alunos ao sucesso, deve ser capaz de diferenciar as várias situações da vida, o que implica: conhecer cada ser humano com as suas características pessoais (habilidades e aptidões, dificuldades e problemas, como os interioriza, grau de autonomia e socialização, o conhecimento prévio que tem, como o apropria e relaciona); facilitar a dinâmica própria do grupo (os diferentes papéis assumidos no grupo, a forma como participam e são aceites pelos outros, como enfrentam as dificuldades de cada um e quais as possibilidades de ajuda); ter um conhecimento abrangente da vida e dos fatores que a condicionam (espaços, ambiente físico e humano, recursos adicionais existentes ou inexistentes, horários e as suas possibilidades de adaptação).

1.7.1 Componentes de Resiliência no Projeto RESUPERES: Construtos do RESUPERES

Para concluir esta secção, vale a pena destacar os construtos resilientes escolhidos pela equipa do RESUPERES para o desenvolvimento da resiliência nos contextos universitários (representados na Figura 1.5). Entre os muitos existentes, foram escolhidos os seguintes devido à sua grande importância e transcendência na etapa universitária, em função da idade e da preparação para o desempenho profissional que tanto os estudantes como os professores universitários precisam de desenvolver. Com base nisso, os construtos do RESUPERES são:

- **Criatividade:** Pessoas resilientes utilizam os seus recursos criativos e imaginação para se envolverem em novos desafios. Elas veem oportunidades para brilhar nas coisas mais simples, desde escrever histórias ou poesia até pintar. Esta é considerada uma das qualidades que mais destacam as pessoas resilientes, que procuram oportunidades onde ninguém as vê.
- **Trabalho em equipa:** Pessoas com elevada resiliência não estão sozinhas, mas contam com o apoio de colegas e amigos que as ajudam a enfrentar desafios. A capacidade de trabalhar em equipa é vital tanto para a vida pessoal como para o sucesso profissional. Trabalhar num ambiente positivo, com relações interpessoais saudáveis e dispostas a colaborar, promove a resiliência, um sentido de pertença, e dá confiança à equipa para enfrentar desafios com otimismo.
- **Liderança:** A resiliência é fundamental para a capacidade de liderança, pois envolve enfrentar constantemente desafios e obstáculos no caminho para o sucesso, ajudando os profissionais a superar dificuldades e manter o foco nos objetivos.

- Mindfulness (Foco): Pessoas resilientes praticam meditação ou mindfulness para viver com plena atenção ao que está a acontecer, caracterizando-se por viver o presente sentindo-o em todas as suas nuances.
- Património cultural: O património cultural desempenha um papel vital na formação das sociedades e na preservação da história e tradições. Compreender as nossas raízes, quem fomos e para onde vamos ajuda-nos a enfrentar novos desafios ambientais e sociais. É essencial equilibrar a preservação do património cultural com a sua adaptação às necessidades modernas. A resiliência do património cultural é crucial para a sustentabilidade das comunidades e sociedades, promovendo a participação comunitária, a educação e o respeito pela interculturalidade.

Figura 1.5.
Construtos do RESUPERES para o desenvolvimento da resiliência no contexto do Ensino Superior (Cepero, 2023a, 2024).



1.8 Fatores Protetores

O conceito de fator protetor, também conhecido como mediador, está associado a uma nova perspectiva na Psicologia, nomeadamente na Psicologia do Desenvolvimento, que adota uma postura diferente da anteriormente predominante, que se focava na patologia, procurando essencialmente o risco para explicar alguns comportamentos humanos.

Este modelo foi superado quando se percebeu que, contra todas as expectativas, alguns indivíduos expostos a contextos de risco apresentavam um percurso de desenvolvimento saudável.

O risco opõe-se à proteção, e, a partir de uma situação de vulnerabilidade, pode promover-se uma situação de desenvolvimento através de uma intervenção planeada, onde um conjunto de fatores interage num contexto específico, num indivíduo particular e num momento determinado, assumindo características protetoras que reforçam a capacidade de resistência individual.

Estas características protetoras parecem exercer os seus efeitos em todas as pessoas, independentemente do grau de risco apresentado pelo indivíduo, ajudando-o sempre a experienciar uma situação adversa de forma mais equilibrada, atenuando o impacto do stress.

No entanto, deve notar-se que os efeitos exercidos por estes tipos de fatores em indivíduos de alto risco, devido à desorganização dos seus contextos físicos ou interpessoais, são mais intensos e podem atuar na tentativa de equilíbrio psicológico e social.

Existem quatro processos distintos que podem transformar um fator de risco num fator protetor:

Redução do impacto do risco, quer pela alteração do próprio risco, quer pela modificação do grau de exposição do indivíduo a esse risco;

Diminuição da cadeia de reações negativas decorrentes da exposição a efeitos nocivos;

Aumento da autoestima e autoeficácia, conseguido através de relações interpessoais que o sujeito estabelece, em conexão com novas experiências e competências adquiridas;

Abertura de oportunidades que permitam ao sujeito aceder a recursos ou realizar transições importantes no seu ciclo de vida (Nettles & Mason, 2004).

Vários autores (Brown et al., 2001; Gootlieb, 2001; Grotberg, 1999; Vaillant, 1993; Werner et al., 2001) categorizam os fatores protetores em três grandes grupos:

Atributos da personalidade do próprio sujeito;

Características familiares;

Influências do contexto.

Competência social é frequentemente apontada como um dos fatores associados à resiliência, incluindo qualidades como flexibilidade, empatia, afeto, capacidade de resposta e sentido de humor, ou seja, a habilidade de rir de si próprio e das situações (Gootlieb, 1991).

Entre os fatores pessoais, como temperamento, destacam-se as crianças e jovens resilientes que apresentam maior autonomia, índices explícitos de autoestima e uma orientação social positiva (Goodyer, 1995).

Diversos contextos, como a família e a educação, podem ser ativadores da resiliência pessoal, influenciando atributos como autoeficácia, autoestima e autoconceito. Relações amorosas e de apoio são fundamentais, mas precisam ser reconhecidas pelo indivíduo. Resiliência também implica a habilidade de identificar e estabelecer laços com cuidadores ou referências positivas.

Os educadores, treinadores, colegas e amigos podem desenvolver a resiliência de outros através de interações capacitantes, promovendo competências que permitem superar dificuldades em vez de limitá-las.

De facto, embora nem todos os seres humanos se apresentem com estas características, Professores, Formadores, Colegas, Amigos, Outros, podem trabalhar com os indivíduos de forma a desenvolver a sua resiliência, por exemplo, implementando interações potenciadoras que ajudarão a criança, o jovem, o adulto a ter sucesso / a ser capaz, em vez de interações constrangedoras que limitam as capacidades do indivíduo em descobrir como superar as suas dificuldades ao ignorar as suas opiniões e as de outros

1.9 Fatores de risco

Para Garmezy (1991), os fatores de risco – que podem ser categorizados (devido à natureza multifacetada da vida do sujeito) em individuais, interpessoais ou contextuais – podem ter várias origens, desde influências genéticas ou biológicas até situações psicossociais difíceis. Rutter (1999) também chama a atenção para a necessidade de considerar os processos de

stress e coping em vários níveis, desde o social, passando pelo psicológico, até ao neuroquímico, dado que cada um desses níveis proporciona uma perspetiva diferente e complementar, cuja integração seria fundamental para compreender os mecanismos e processos envolvidos na vulnerabilidade.

De facto, estes fatores de risco, por possuírem uma natureza multicausal, refletem-se nos aspetos biológicos, psicológicos e sociais (Garmezy, 1996), devendo ser vistos como o resultado de uma interação entre o indivíduo e o ambiente, assumindo cada uma destas partes um papel ativo. No entanto, Emery e Forehand (1996) referem a necessidade de distinguir entre fatores que moderam o risco e aqueles que o sustentam. No primeiro caso, temos variáveis que são marcadores de uma tendência para aumentar ou diminuir as dificuldades psicológicas. As variáveis mediadoras vão mais além, sugerindo mecanismos específicos de desenvolvimento que explicam como o risco se torna disfuncional.

Tendo em conta a implicação dos aspetos sociais como fatores que predispõem à experiência de múltiplos riscos, a intervenção no sentido do desenvolvimento de competências deve ser realizada também a vários níveis que os contemplem e que, assim, constituam fatores de proteção que, na presença da adversidade, permitam não só ao sujeito, mas também à sua família, à escola e à comunidade em que está inserido, enfrentar essas adversidades sem perder o equilíbrio e conseguindo evoluir para níveis mais elevados de desenvolvimento. Daí que, quanto maior for o grau de competência apresentado, maiores serão os níveis de resiliência a que o indivíduo poderá potencialmente aceder, dado que o grau de competência é fortemente influenciado pelo nível de desenvolvimento alcançado pelo sujeito (Rouse, 2001).

1.10 Conceitos relacionados com a Resiliência

Adaptação bem-sucedida: Um estudo amplamente referido, por exemplo, sobre os mecanismos de adaptação foi realizado por Vanistendael e Lecomte (2000), no qual os investigadores relatam a existência de uma conjunção de mecanismos de adaptação que contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento de uma personalidade resiliente nos indivíduos. Dentro das estratégias apresentadas pelos investigadores, destacam-se o estado de espírito, a negação, a minimização e o controlo das emoções.

Relativamente ao estado de espírito, este comportamento é referido como uma estratégia de adaptação positiva, na qual alguns investigadores até afirmam que o uso do humor representa um dos melhores mecanismos de adaptação existentes. O uso do humor permite que os indivíduos enfrentem uma situação de vida particularmente stressante de uma forma mais positiva e menos séria, pois mantém os níveis de ansiedade em estados razoáveis, permitindo que as suas ações e decisões sejam fundamentadas à luz de um raciocínio estruturado e ponderado, tomando escolhas de forma consciente e lógica (Vanistendael & Lecomte, 2000). Nesta fase do desenvolvimento científico, alguns investigadores têm procurado compreender a influência do humor, considerado terapêutico, no quotidiano dos indivíduos, particularmente no desenvolvimento de uma personalidade resiliente. Para Martins (2005), o humor não se configura como uma disposição inata do ser humano, mas antes como o complexo resultado de um equilíbrio permanente entre a individualidade de cada ser humano, o ambiente em que se insere e as situações de vida vividas. Para Vanistendael (2003), o humor é uma estratégia importante de adaptação, pois permite que o indivíduo transforme uma situação particularmente stressante ou negativa do quotidiano em algo positivo, num

processo em que aprende simultaneamente com a experiência de vida e desenvolve a sua personalidade, no caminho para uma personalidade cada vez mais resiliente. Neste mesmo sentido, Masten (2004) corrobora estas ideias, acrescentando que os estudos mostram claramente que as pessoas que utilizam frequentemente o humor como estratégia de adaptação têm níveis de ansiedade e stress mais baixos, bem como problemas de saúde com menor frequência, quando comparadas com indivíduos que não utilizam frequentemente este tipo de estratégia.

A negação é uma estratégia amplamente utilizada que consiste na recusa do indivíduo em aceitar uma determinada realidade que interpreta como negativa, perigosa ou muito dolorosa, sendo este tipo de estratégia muito característico de indivíduos que acabaram de vivenciar uma experiência de vida considerada stressante, em que algumas correntes psicológicas consideram esta estratégia como patológica. Neste sentido, Fisher (1994), contrapondo estas ideias, acrescenta que o uso da negação por um indivíduo que tenha vivido uma experiência altamente stressante não deve ser visto como patológico, mas sim como a primeira reação adaptativa ao fenómeno stressante, permitindo ao indivíduo reagir ao fenómeno ocorrido e adaptar-se à nova realidade. Fisher (1994) desenvolveu investigações importantes relacionadas com o tema, tendo o investigador verificado que o uso deste mecanismo de adaptação funciona de forma muito eficaz na redução da tensão sentida pelos indivíduos, contribuindo progressivamente para a sua total abolição. A minimização surge como um mecanismo de adaptação igualmente importante, e consiste no facto de o indivíduo interiorizar que a situação vivida poderia ter sido significativamente mais grave, sendo uma estratégia que, segundo alguns investigadores, é amplamente utilizada, pois permite aos indivíduos mentalizarem-se, através de uma comparação entre a sua situação e a vivida por outros, de que o seu evento de vida stressante não é tão grave e não tem um impacto tão negativo nas suas vidas quando comparado com outras situações vividas por outros indivíduos. Este tipo de pensamento permite ao indivíduo retirar a energia e a força interior necessárias para ultrapassar a sua situação particular (Martins, 2005).

Um mecanismo de adaptação que não reúne o consenso da comunidade científica é o controlo das emoções, uma vez que este tipo de mecanismo, apesar de promover a resistência do indivíduo aos fenómenos stressantes, pode simultaneamente fazer com que o indivíduo desenvolva uma personalidade rígida e menos flexível, isolando-o progressivamente do ambiente em que está inserido. Esta opinião é sustentada pelos estudos realizados por Vanistendael e Lecomte (2000), pois, para estes investigadores, se por um lado este tipo de mecanismo de adaptação pode contribuir para um afastamento eficaz que pode ser benéfico para o indivíduo, por outro lado, pode promover nele um problema de inadaptabilidade quando utilizado em excesso.

Neste contexto, os mecanismos de adaptação representam estratégias úteis e relevantes na gestão das situações stressantes da vida que os indivíduos enfrentam tanto no seu quotidiano profissional como no pessoal. Contudo, é essencial que cada ser humano, dentro da sua própria individualidade, procure reconhecer qual a estratégia de adaptação com a qual mais se identifica e que, ao mesmo tempo, permita uma adaptação adequada ao ambiente, procurando, por um lado, não desenvolver uma personalidade excessivamente defensiva e rígida e, por outro lado, superar o trauma sem sequelas graves ou permanentes.

Por outro lado, muitos estudos têm sido desenvolvidos com foco, entre outros, na adaptação positiva ou bem-sucedida dos indivíduos (Masten, 1994; 1999). De facto, nas chamadas sociedades "desenvolvidas", a lista de tarefas de desenvolvimento infantil inclui a adaptação escolar com comportamentos apropriados, o êxito académico, a aceitação pelos

pares e a conduta moral de acordo com as regras da organização social da família, escola, comunidade e sociedade em geral. Na adolescência, são solicitadas outras tarefas de desenvolvimento que estão relacionadas com a adaptação às transformações da adolescência, com as relações amorosas e com uma identidade coerente. Na idade adulta, as tarefas de desenvolvimento incluem aspetos como a subsistência económica, a constituição da família e a execução de papéis aceites pela sociedade, sendo o conceito de competência muito relevante.

O Conceito de Competência. Competência?

Um conceito utilizado na psicologia que se refere à capacidade que o ser humano teria em circunstâncias perfeitas, num dado momento (Doron & Parot, 2001), sendo a competência social um fator importante de resiliência. Pode ser definida como a forma como os indivíduos interagem com os acontecimentos da vida. Em estudos sobre Resiliência, a operacionalização da adaptação com sucesso aponta para o uso de determinadas variáveis: realização académica (Radke-Yarrow & Brown, 1993); relações sociais/competência social (Werner, 1993); problemas comportamentais (Ritchers & Martinez, 1993); ausência de problemas de saúde física e mental (Shepard & Kashani, 1991; Werner, 1993); satisfação com a vida/autoestima (Dongen, 1998); sintomas emocionais e psicológicos (Seifer, Sameroff, Baldwin & Baldwin, 1992).

Segundo Garmezy (1996), a competência é extremamente importante para programas que promovem a resiliência, como pode ocorrer com um programa de ativação do desenvolvimento da resiliência humana, especificamente ao nível, por exemplo, dos componentes do conteúdo cognitivo (Sousa, 1995, 2006b).

Características Fundamentais da Competência Social – Destaca-se a confiança otimista nas pessoas e no mundo, a avaliação positiva de si próprio e o controlo dos acontecimentos da vida pessoal, a iniciativa para estabelecer objetivos realistas, a capacidade de disfrutar do sucesso, de sofrer com as falhas e de ser capaz de construir com base tanto na sua visão de si mesmo como do mundo. Assim, um indivíduo competente é alguém capaz de acreditar no seu potencial, de demonstrar novos sentimentos em relação a si próprio e de estabelecer metas e objetivos.

O Conceito de Hardiness – Outro conceito frequentemente associado à resiliência é o conceito de hardiness. Trata-se de um conceito que tem sido definido como uma característica de personalidade expressa por mecanismos cognitivos, sociais e fisiológicos que protegem a saúde e o desempenho, podendo atuar como um reforço da resistência ao stress. Este conceito baseia-se na Teoria Existencialista da Personalidade (Suzanne Kobasa, 1979). É uma característica de personalidade que se expressa por mecanismos cognitivos, sociais e fisiológicos que protegem a saúde e o desempenho, podendo atuar como um reforço da resistência ao stress.

O Conceito de Coping – O conceito que, de forma geral, está associado à resiliência é o conceito de coping. Coping pode corresponder a expressões como "lidar com" ou "estratégias de confronto". Na realidade, pesquisas associadas a este tema demonstram que situações que causam stress podem ser superadas, de forma dinâmica e construtiva, através de mecanismos de coping eficazes e personalidades resilientes (Pereira, 2001). De acordo com alguns autores (Lazarus e Folkman, 1984), os stressores são vistos como ameaças ou desafios que perturbam o equilíbrio do indivíduo e necessitam de respostas adaptativas. O seu Modelo Transaccional de Stress sublinha que o stress surge não apenas pela presença dos stressores, mas também pela perceção que o indivíduo tem desses stressores. De facto, o

modelo do processo de stress abrange: Stressores (a fonte de stress); Mediadores de stress e mecanismos moderadores (os processos e recursos que amortecem ou intensificam a resposta ao stress); e Resultado (o resultado, que pode ser positivo ou negativo, dependendo da eficácia dos mecanismos de coping). Considera-se que estamos perante uma situação de vulnerabilidade quando o sujeito, face a um stressor, não é capaz de mobilizar mecanismos de coping que lhe permitam um resultado positivo.

Estamos perante um fator de risco sempre que as características da pessoa ou do contexto estão associadas a uma maior probabilidade de um desenvolvimento inadequado, o que ocorre sempre que as exigências de um desafio superam a capacidade adaptativa do sujeito, tornando a sua reação a esse mesmo desafio disfuncional (Compas et al., 1995).

Contudo, é importante notar que não existe uma única fonte de vulnerabilidade, uma vez que são muitos os fatores interativos que intervêm neste processo, tornando o efeito do risco indireto. No entanto, o nível de desenvolvimento atingido pelo ser humano é um dos aspetos que influencia a forma como o risco é experienciado, no sentido de que existem várias vulnerabilidades e diversos sistemas protetores em diferentes pontos de desenvolvimento (Gotlieb, 1991; Masten, 1997).

Adaptação – conceito fundamental – Segundo Sousa et Extremera (2016), como todos sabemos, a personalidade do ser humano pode já conter as ferramentas da resiliência. A investigação aponta que a resiliência é o resultado de características associadas ao comportamento sociável, temperamento, carácter e inteligência (Grotberg, 1995). De facto, um número crescente de estudos internacionais, transculturais e longitudinais (Werner & Smith, 1982) validou investigações anteriores que postulam que todo o ser humano nasce com uma capacidade inata de resiliência, através da qual pode desenvolver a sua capacidade de adaptação. É esta capacidade que lhe permite, mesmo na presença de riscos graves, superar as desvantagens e transformar uma trajetória de risco/vulnerabilidade em resiliência, apresentando-se como um ser humano competente, confiante, empático, humorístico e atencioso.

De facto, os traços da personalidade resiliente pressupõem a existência de um comportamento que visa ser construtivo, adaptativo e socialmente estável, na medida em que os indivíduos resilientes se caracterizam por apresentarem um conjunto de competências que lhes permitem lidar de forma mais eficaz com situações stressantes, como as competências sociais (habilidades interpessoais), a metacognição (resolução de problemas), a autonomia (desenvolvimento da identidade) e a capacidade de planeamento do seu futuro.

Por outro lado, tomando o quadro conceptual de Tavares e Albuquerque (1998), a elasticidade e flexibilidade cognitiva inerentes a esses estádios superiores orientam o ser humano para uma maior adaptação, um aspeto que constitui um conceito fundamental para a compreensão do processo de resiliência, que não está diretamente relacionado com mecanismos de resistência ou dessensibilização.

1.11 As Dimensões Estruturantes da Resiliência

As dimensões estruturantes da resiliência referem-se aos elementos fundamentais que moldam e influenciam a capacidade de resiliência dos indivíduos, comunidades, organizações e sistemas. Estas dimensões fornecem um quadro para a compreensão e o desenvolvimento da resiliência, abordando os fatores que determinam a forma como os desafios são geridos e ultrapassados. Apresenta-se uma análise detalhada das principais dimensões estruturantes

da resiliência:

Adaptação fisiológica: Por exemplo, o trabalho de Blandon, Calkins, Keane e Brien (2008) revela que as crianças com um apego seguro apresentam reações cardíacas, vagais e hormonais mais controladas.

De acordo com Sameroff (2006), existem dois níveis de adaptação:

Ordinary – fatores esperados, diários ou dentro da faixa normal: (exemplo, entrada na escola, nascimento de um irmão);

Extra-ordinary – fatores inesperados, tragédias, perdas significativas: (exemplo, morte dos pais, abandono, guerra, tsunami).

Habituação psicológica: A habituação psicológica refere-se ao processo pelo qual a resposta de um indivíduo a um estímulo diminui com a exposição repetida. É um conceito fundamental na psicologia cognitiva, frequentemente estudado para compreender como os seres humanos se adaptam a inputs sensoriais repetidos. Vários autores e investigadores exploraram como as pessoas respondem de forma diferente a estímulos que podem ser percebidos como ameaçadores ou emocionalmente significativos.

Dawson et al. (2010) investigaram amplamente como os seres humanos e os animais respondem a estímulos ameaçadores e os processos fisiológicos por detrás da habituação. O seu trabalho ajudou a estabelecer como o sistema nervoso autónomo responde à exposição repetida a estímulos emocionais, mostrando níveis variados de excitação fisiológica com base nas diferenças individuais.

Uma experiência realizada pela sua equipa destaca as diversas formas como os seres humanos reagem a estímulos emocionais. Enquanto algumas pessoas permanecem vigilantes, constantemente em alerta para possíveis ameaças, outras começam a evitar esses estímulos para minimizar o sofrimento. Com o tempo, pode ocorrer a habituação em aqueles cujos processos cognitivos lhes permitem desvalorizar a importância do estímulo emocional repetido. A interação entre fatores emocionais, fisiológicos e cognitivos determina se alguém se adapta ou permanece sensível às exposições repetidas.

Sentido de autoeficácia: Exemplo: estudantes com bom desempenho escolar tendem a ter um locus de sucesso interno, motivação para o desempenho e são capazes de enumerar estratégias de eficácia.

Capacidade de autorregulação condutiva: Tronick, Adamson, Wise e Brazelton (1978) relatam que alguns bebés, na situação experimental Still-Face, procuram recuperar a interação com as suas mães através de respostas positivas, como sorriso, contacto visual ou vocalizações positivas. Enquanto outros bebés não resistem ao stress desencadeado pela experiência, mostrando sinais óbvios de desregulação comportamental, como choro ou agitação física.

Síntese dos elementos estruturantes da resiliência: Todos estes elementos são necessários para afastar o risco e dotar os indivíduos da capacidade de lidar com a adversidade. Mas, mesmo quando esses elementos estão presentes, nenhum indivíduo é invulnerável. O que é, afinal, a resiliência? A resiliência é um processo de adaptação contínua, cujos processos operam de várias maneiras num processo dinâmico, com âncoras que sustentam o equilíbrio e pontos de desequilíbrio, onde a relação entre a biologia e o ambiente é interdependente

1.12 Programas de desenvolvimento de resiliência

No cenário em constante evolução do ensino superior, onde os estudantes enfrentam uma variedade de desafios acadêmicos, pessoais e sociais, o conceito de resiliência surgiu como um elemento de esperança. A resiliência, a capacidade de recuperar da adversidade, adaptar-se à mudança e prosperar apesar das dificuldades, tem ganhado crescente atenção nas instituições de ensino superior. Reconhecendo o papel fundamental que a resiliência desempenha na formação do sucesso e bem-estar dos estudantes, universidades e faculdades em todo o mundo iniciaram programas de desenvolvimento de resiliência. Este texto conceptual visa aprofundar a essência, os objetivos e os potenciais benefícios desses programas, destacando a sua importância na promoção da resiliência dos estudantes e no fomento do desenvolvimento holístico.

A resiliência não é apenas a ausência de desafios; é, antes, a capacidade de enfrentar obstáculos, retrocessos e falhas com determinação e resiliência. No contexto do ensino superior, a resiliência abrange dimensões psicológicas, emocionais e sociais, capacitando os estudantes a navegar pelas complexidades da vida académica e além dela. Os programas de desenvolvimento de resiliência procuram cultivar esta resiliência multifacetada, dotando os estudantes das competências, estratégias e sistemas de apoio necessários para prosperar face à adversidade.

Os programas de desenvolvimento de resiliência no ensino superior têm ganhado atenção significativa nos últimos anos devido ao reconhecimento da importância de dotar os estudantes com as competências e a mentalidade necessárias para navegar eficazmente pelos desafios. Esses programas são projetados para aumentar a capacidade dos estudantes de recuperar dos retrocessos, adaptar-se à mudança e prosperar face à adversidade. Este texto conceptual visa fornecer uma visão abrangente dos programas de desenvolvimento de resiliência no ensino superior, incluindo os seus objetivos, os componentes-chave, a organização e potenciais benefícios.

O objetivo principal dos programas de desenvolvimento de resiliência no ensino superior é capacitar os estudantes com os recursos psicológicos e mecanismos de coping necessários para superar obstáculos e ter sucesso académica, pessoal e profissionalmente. Esses programas visam fomentar uma mentalidade de crescimento, desenvolver a inteligência emocional, melhorar as competências de resolução de problemas e promover um sentido de autoeficácia entre os estudantes. Estes programas visam, normalmente, um ou mais dos seguintes componentes:

- Empoderamento/capacitação: Capacitar os estudantes com um sentido de autoeficácia, inculcando confiança na sua capacidade de superar desafios e alcançar os seus objetivos.
- Desenvolvimento de Competências: Cultivar competências essenciais para a vida, como resolução de problemas, gestão do stress, regulação emocional e comunicação eficaz, que são fundamentais para a resiliência.
- Mudança de Mentalidade: Fomentar uma mentalidade de crescimento entre os estudantes, na qual os retrocessos são vistos como oportunidades para aprender e crescer, em vez de barreiras intransponíveis.
- Construção de Comunidade: Criar uma comunidade académica de apoio e inclusiva onde os estudantes se sintam conectados, valorizados e apoiados pelos colegas, professores e staff.

-Promoção do Bem-Estar: Promover o bem-estar holístico, abordando não só as preocupações académicas, mas também as necessidades de saúde mental, emocional e física.

Essencialmente, os programas de reforço da resiliência incorporam, normalmente, uma série de componentes destinados a promover o desenvolvimento holístico e o bem-estar. Estas componentes podem incluir:

- Psicoeducação: Fornecer aos estudantes informações e recursos relacionados com resiliência, gestão do stress e saúde mental.
- Desenvolvimento de Competências: Equipar os estudantes com competências práticas, como comunicação eficaz, gestão do tempo, definição de metas e resolução de conflitos.
- Mindfulness e Autoconsciência: Introduzir práticas como meditação mindfulness e exercícios reflexivos para melhorar a autoconsciência e a regulação emocional.
- Apoio entre Pares e Networking: Facilitar oportunidades para os estudantes se conectarem com colegas, mentores e redes de apoio, partilhando experiências e proporcionando apoio mútuo.
- Serviços de Aconselhamento e Saúde Mental: Oferecer acesso a serviços de aconselhamento e recursos de saúde mental para os estudantes que enfrentam distúrbios significativos ou desafios.

Por outro lado, é importante salientar que os programas de desenvolvimento de resiliência abrangem uma vasta gama de componentes e podem ser organizados através de:

- Workshops e Seminários: Workshops e seminários únicos ou recorrentes que abordam temas específicos relacionados com resiliência e bem-estar, como gestão do stress, estratégias de resiliência, práticas de mindfulness, música e artes, fotografia e comunicação, e técnicas de autocuidado.
- Cursos e Integração Curricular: Integrar elementos de desenvolvimento de resiliência em cursos académicos ou oferecer cursos independentes focados no desenvolvimento pessoal, bem-estar ou resiliência.
- Redes de Apoio entre Pares: Estabelecer grupos de apoio entre pares, programas de mentoria ou embaixadores de resiliência que ofereçam orientação, encorajamento e solidariedade aos colegas estudantes.
- Serviços de Aconselhamento e Saúde Mental: Proporcionar acesso a serviços de aconselhamento, grupos de apoio e recursos de saúde mental para lidar com o sofrimento psicológico, ansiedade, depressão ou outras preocupações relacionadas com a saúde mental.
- Envolvimento e Ação Comunitária: Colaborar com organizações do campus, clubes de estudantes e parceiros da comunidade para organizar eventos, campanhas e iniciativas que promovam a resiliência e o bem-estar em todo o campus.
- Recursos e Plataformas Online: Oferecer acesso a recursos online, ferramentas de autoajuda e comunidades virtuais para que os estudantes possam envolver-se com conteúdos sobre o desenvolvimento da resiliência de forma remota.

A participação em programas de desenvolvimento de resiliência no ensino superior pode trazer inúmeros benefícios para os estudantes, incluindo:

- Melhoria do Desempenho Académico: A resiliência aprimorada pode ajudar os estudantes a gerir o stress, manter o foco e perseverar face aos desafios académicos.

- Melhoria do bem-estar: Desenvolver a resiliência promove o bem-estar emocional, reduz os sintomas de ansiedade e depressão, e favorece a saúde psicológica geral.
- Melhor Adaptação à Mudança: Indivíduos resilientes estão melhor preparados para lidar com transições e mudanças inesperadas, tanto no ambiente acadêmico como fora dele.
- Sucesso Acadêmico: A resiliência aprimorada equipa os estudantes com a resistência e perseverança necessárias para superar desafios acadêmicos, manter o foco e alcançar os seus objetivos acadêmicos.
- Crescimento Pessoal: O desenvolvimento da resiliência promove o crescimento pessoal e a auto-descoberta, capacitando os estudantes a explorar as suas forças, descobrir as suas paixões e seguir objetivos significativos.
- Bem-Estar Emocional: Desenvolver a resiliência cultiva a inteligência emocional, a autoconsciência e os mecanismos de coping, que contribuem para uma melhor saúde mental e bem-estar emocional.
- Conexão Social: Os programas de desenvolvimento de resiliência facilitam a conexão social, o sentido de pertença e as redes de apoio, fomentando um sentido de comunidade e camaradagem entre os estudantes.
- Preparação para a Vida Após a Universidade: As competências de resiliência adquiridas através da participação nestes programas são transferíveis para vários domínios da vida, capacitando os estudantes a enfrentar transições, desafios e incertezas após a faculdade.
- Maior Empregabilidade: Os empregadores valorizam a resiliência como uma característica crucial no local de trabalho, pois indica a capacidade de um indivíduo para prosperar em ambientes dinâmicos e incertos.

Os programas de desenvolvimento de resiliência desempenham um papel fundamental na promoção do sucesso e bem-estar dos estudantes em contextos de ensino superior. Ao dotar as estudantes das competências e da mentalidade necessárias para superar adversidades, estes programas capacitam os indivíduos a prosperar académica, pessoal e profissionalmente. Através de uma combinação de psicoeducação, desenvolvimento de competências e serviços de apoio, os programas de desenvolvimento de resiliência contribuem para criar uma comunidade académica mais resiliente e próspera.

Finalmente, podemos afirmar que os programas de desenvolvimento de resiliência no ensino superior servem como catalisadores para o crescimento pessoal, sucesso académico e bem-estar holístico entre os estudantes. Ao fomentar a resiliência, capacitar os estudantes e cultivar comunidades de apoio, estes programas desempenham um papel crucial na formação da próxima geração de líderes resilientes, inovadores e agentes de mudança. À medida que o ensino superior continua a evoluir, o desenvolvimento de resiliência permanece um pilar indispensável para dotar os estudantes da capacidade de prosperar num mundo em constante mudança.

1.13 Implicações para a Promoção da Resiliência no Ensino Superior

As ferramentas de avaliação da resiliência podem ajudar a identificar os alunos que podem estar a debater-se com desafios académicos ou pessoais e que correm o risco de abandonar a escola ou de enfrentar problemas graves. As universidades e os estabelecimentos de ensino superior podem utilizar esta informação para prestar serviços de apoio específicos, tais como aconselhamento sobre a vida, aconselhamento académico e supervisão tutorial, a fim de

ajudar os estudantes a desenvolverem capacidades de coping e a ultrapassarem obstáculos.

Como é que o devem fazer? As universidades e faculdades podem desenvolver programas e intervenções de construção de resiliência com base nos resultados das avaliações de resiliência. Estes programas podem incluir workshops, seminários e grupos de apoio, com o objetivo de melhorar as competências de coping dos estudantes, a autoregulação emocional e as redes de apoio psicossocial. Ao fornecer aos estudantes as ferramentas e os recursos necessários para lidar com os desafios de forma eficaz, as instituições podem promover a resiliência e o bem-estar em todo o campus. Integrar os conceitos de resiliência no currículo pode ajudar os estudantes a desenvolver as competências necessárias para ter sucesso académica e pessoalmente. Esta é, de facto, a forma como as instituições podem promover a resiliência e o bem-estar em todo o campus.

Por exemplo, a inclusão de módulos sobre gestão do stress, construção de resiliência e sensibilização para a saúde mental em programas de mentoria ou em cursos de formação geral pode capacitar os estudantes a tomar medidas proativas para melhorar o seu bem-estar e resiliência.

Promover a resiliência no ensino superior exige uma compreensão abrangente dos mecanismos de coping dos estudantes, do seu bem-estar psicológico e dos resultados académicos. Ao utilizar instrumentos para avaliar a resiliência entre os estudantes universitários, as instituições podem identificar aqueles que estão em risco e implementar intervenções direcionadas para apoiar o seu bem-estar e sucesso académico.

Ao fomentar uma cultura de apoio, integrar conceitos de resiliência no currículo e fornecer aos estudantes as ferramentas e os recursos necessários para enfrentar os desafios de forma eficaz, as universidades e faculdades podem promover a resiliência e capacitar os estudantes a prosperar nas suas vidas académica e pessoal.

De acordo com Sousa (2015b), as instituições devem, portanto, apresentar-se com a capacidade de sensibilizar os seus estudantes para: (i) a construção do conhecimento como uma reflexão partilhada; (ii) a construção do conhecimento como um exercício pluri-metodológico e inter-contextual; (iii) as relações intra e interpessoais no ensino e na aprendizagem; (iv) a inter-contextualidade e transgeracionalidade; (v) a importância da mutabilidade cognitiva nos processos de formação vocacional; (vi) e a importância do conhecimento e uso das novas tecnologias de informação e comunicação. Assim, este contexto, pleno de diversidade e imprevisibilidade, implica que as múltiplas situações sejam abordadas com um espírito de iniciativa, criatividade, inovação, reflexão, crítica e curiosidade, em que a educação para a resiliência se apresenta como uma área promissora nesta sociedade emergente, onde nunca foi tão importante formar e preparar as pessoas para a imprevisibilidade, a mudança, a incerteza e, em última instância, para aquelas situações únicas e até chocantes que exigem delas esforços acrescidos em favor da paz, solidariedade, isomorfismo, justiça e o desenvolvimento de uma maior resiliência.

1.14 Avaliação da resiliência: Instrumentos

A resiliência está relacionada com múltiplos construtos, no campo educacional, e especificamente no Ensino Superior, após uma revisão detalhada dos instrumentos para avaliá-los, apresentamos os mais utilizados em publicações internacionais.

– A Escala de Resiliência de Connor-Davidson (CD-RISC), de Connor e Davidson (2003), foi

concebida como uma ferramenta para o contexto clínico com o qual comportamentos resilientes poderiam ser identificados, precocemente, e as respostas de adultos (até aproximadamente 65 anos de idade) a tratamentos psicológicos poderiam ser avaliadas. No entanto, existem alguns estudos em que o teste tem sido utilizado em jovens entre os 10 e os 18 anos de idade. É um dos mais utilizados e considerado um dos mais confiáveis. Este questionário identifica 5 fatores:

Competência pessoal, elevados padrões e tenacidade.

Confiança na intuição, tolerância aos efeitos negativos e força perante o stress.

Aceitação positiva da mudança e relações seguras.

Controlo.

Influência espiritual.

É composta por 25 itens, tipo Likert de 0 a 4 (não concordo de todo, concordo totalmente), onde o sujeito tem que avaliar como se sentiu no último mês. Os resultados oferecidos por esta escala são "alta resiliência" para as pontuações mais altas e "indivíduos com baixa resiliência" para pontuações baixas. Na adaptação espanhola CD-RISC 21 (Crespo et al., 2014), em situações de stress crónico, 4 dos 25 itens foram eliminados, pois foram vistos como afetando negativamente a confiabilidade da escala. Em forma de parênteses, importa sublinhar que cada país do consórcio que quis utilizar esta escala acabou por procurar aquele que é referenciado para a sua população, como aconteceu, por exemplo, em Portugal.

Assim, o CD-RISC 21 tem uma elevada fiabilidade de 0,90. Por fim, estabelece 4 fatores:

Coping e persistência em situações estressantes.

Capacidade de superar e atingir objetivos.

Avaliação positiva.

Confiança.

- A Escala de Resiliência de Wagnild (ER-14) (2009), traduzida para o espanhol por Sánchez-Teruel e Robles-Bello (2015), consiste em 14 itens medidos por uma escala Likert de sete escolhas. Este questionário avalia o grau de resiliência pessoal, que é considerada uma característica positiva da personalidade que permite ao indivíduo adaptar-se a situações adversas. Compreende duas dimensões de resiliência, competência pessoal e aceitação de si mesmo e da vida.

- Instrumentos de avaliação dos constructos que compõem a resiliência: É muito comum na maioria dos estudos encontrar mais de um instrumento para avaliar o construto de resiliência globalmente, a maioria deles combina-o com instrumentos que avaliam os conceitos que o compõem e estão diretamente relacionados ao seu aperfeiçoamento. Após uma análise exaustiva da literatura, apresentamos as que a equipa da RESUPERES considera mais adequadas:
- Objetivos educacionais
 - Adolescent Goals Questionnaire (CMA) de Sanz de Acedo et al. (2003). Este questionário é composto por um total de 79 itens, com respostas Likert de 6 pontos para as dimensões: Reconhecimento social ("ser líder de um grupo"), Interpessoal ("ser honesto com os outros"), Desporto ("estar em boa forma física"), Emancipatório ("ter a

liberdade de tomar as minhas próprias decisões”), Educacional (“obter notas elevadas para poder aceder à universidade”), Sociopolítico (“pertencer a um partido político”) e Compromisso pessoal (“trabalhar com entusiasmo para alcançar os objetivos que quero”). Para o processo de criação e validação do questionário, utilizou-se como base o GSQ (Goal Setting Questionnaire) de Carroll et al (1997), composto por 57 itens agrupados em oito fatores de primeira ordem e três de segunda ordem.

- O questionário reduzido sobre metas para adolescentes (CMA-R), de López-Mora et al (2017), é utilizado para conhecer os motivos que a população-alvo tem nas diferentes áreas de suas vidas. A escala reduzida é composta por 26 itens e compreende as seguintes sete dimensões: “Reconhecimento social”, englobando a liderança de um grupo; Interpessoal” ou sinceridade com os outros; “Desporto”, relacionado com a condição física adequada; “Emancipatório”, como a capacidade de tomar decisões; “Educacional”, associado à obtenção de alto desempenho acadêmico; “Sociopolítica”, filiação a um partido político; “Compromisso pessoal”, como o cumprimento dos objetivos propostos.
- Eficácia. A escala de autoeficácia de Baessler e Schwarzer (1996). Refere-se à confiança nas próprias capacidades para gerir o stress. É uma escala do tipo Likert que compreende 10 itens. Uma pontuação mais alta demonstra o maior nível de autoeficácia percebido pelos sujeitos, e a menor pontuação reflete um baixo nível de autoeficácia.
- Autoconceito. Autoconceito Formulário 5. (AF5): Este questionário centra-se no estudo dos diferentes aspetos do autoconceito, que é a perceção que a pessoa tem de si mesma. Assim, a versão de García e Musitu (1999) é composta por 30 itens que são pontuados por meio de uma escala Likert de cinco opções, avaliando assim as dimensões académica, social, emocional, familiar e física do autoconceito.
- Relações sociais. Escala de avaliação de habilidades sociais: O questionário proposto por Goldstein et al (1980) tem como objetivo determinar a frequência em que as habilidades sociais aparecem. A escala é composta por 50 itens que são respondidos por meio de uma escala tipo Likert que engloba as dimensões: habilidades sociais básicas; competências sociais avançadas; habilidades sociais relacionadas aos sentimentos; habilidades alternativas à agressão; aptidões para lidar com o stress; capacidade de planeamento.
- Apoio familiar. A Escala de Clima Familiar. Traduzida para o espanhol por Fernández-Ballesteros e Sierra (1989), avalia o ambiente social e familiar dos sujeitos. O questionário é composto por 90 itens que medem as dimensões “desenvolvimento”, que avalia a relevância dentro da família fomentada pela vida em comum; a “estabilidade” mede a estrutura e a organização da família e o grau de controlo que alguns membros da família exercem normalmente sobre outros; “Relacionamentos” avalia o grau de comunicação dentro da família e a interação entre seus membros. Trata-se de uma adaptação da Escala de Clima Familiar (FES; Family Environment Scale), de Moos e Moos (1981).
- Regulação emocional. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) de Garnefski et al (2001), em sua versão espanhola de Domínguez-Sánchez et al (2011), avalia as nove estratégias de coping cognitivo e emocional em situações estressantes. É composto por uma escala Likert de 36 itens e engloba as dimensões de autculpabilização, aceitação, ruminação, foco positivo, planeamento, reavaliação positiva, tomada de perspetiva, dramatização e culpabilização dos outros.
- Otimismo. Life Orientation Test de Scheier et al. (1994) mede as diferenças que uma pessoa tem entre otimismo e pessimismo generalizado. Traduzido para o espanhol por

Otero et al (1998), é composto por 10 itens avaliados por meio de uma escala tipo Likert com cinco opções.

- **Humour.** Multidimensional Sense of Humour Scale (MSHS) de Thorson e Powell (1993). Validação em espanhol por Carbelo (2006). A escala para medir o Senso de Humor é um instrumento válido e confiável para ser usado em nossa cultura. A estrutura do sentido de humor enquadra-se em três dimensões que são descritas como: "a competência ou capacidade de usar o humor", "o humor como mecanismo de controlo da situação", "valorização social".
- **Empatia.** Basic Empathy Scale, de Jolliffe e Farrington (2006) mede a empatia, ou seja, a compreensão e participação no estado emocional ou contexto de uma terceira pessoa. Mede a empatia cognitiva e afetiva através de 20 itens medidos por uma escala tipo Likert de cinco opções. É também composto por duas dimensões, cognitiva e afetiva. Na Espanha, foi traduzido e validado para o espanhol por Oliva et al (2011).
- **Basic Empathy Scale Brief (BES-B)** avalia 2 dimensões com 9 itens: empatia afetiva e empatia cognitiva. A empatia cognitiva refere-se à percepção e compreensão dos outros e a empatia afetiva avalia a reação emocional causada pelos sentimentos de outras pessoas.
- **Coping.** Coping Strategies Inventory (CSI) de Tobin et al (1989) é um dos instrumentos de referência para medir o coping a partir de uma estrutura hierárquica. O objetivo deste questionário é descobrir o tipo de situações que causam problemas para as pessoas no seu dia-a-dia e como lidam com esses problemas. O instrumento original é composto por 72 itens, agrupados em oito subescalas que se referem a diferentes estratégias de coping: resolução de problemas, reestruturação cognitiva, apoio social, expressão emocional, evitação de problemas pensamento positivo, isolamento social e autocrítica. Cano et al., (2007), realizaram a adaptação espanhola do instrumento, reduzindo o instrumento para 40 itens e o fator primário do instrumento original foi replicado, referindo-se às oito subescalas que medem as estratégias de coping. No entanto, as subescalas secundária e terciária do instrumento original não foram replicadas.

Em síntese, apresentamos os instrumentos para medir a Resiliência, tanto de forma geral, como os construtos mais relevantes que a compõem na Tabela 1.1.

Next, instruments used to measure resilience, both directly or indirectly, are presented in Table 1.1.

Tabela 1.1
Instrumentos de avaliação para medir a resiliência (Cepero, 2024).

CONSTRUÇÕES RESILIENTES	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
RESILIÊNCIA: compromisso, desafio, controlo, coping, adaptabilidade/flexibilidade, sentido de propósito, otimismo, regulação emocional e cognitiva e autoeficácia.	-CD-RISC (Connor & Davidson, 2003)
1. Criatividade: Competências interpessoais	-CD-RISC (Connor & Davidson, 2003) -Social Skills Assessment Scale (Goldstein et al., 1980)
2. Coping	-CD-RISC (Connor & Davidson, 2003) -Coping Strategy Inventory (Tobin et al., 1989)
3. Senso de Propósito e Futuro: Objetivos Educacionais	-CD-RISC (Connor & Davidson, 2003) -Reduced Questionnaire on Goals for Adolescents (CMA-R, López-Mora et al., 2017) -Teen Goals Questionnaire (Sanz de Acedo Lizarraga et al., 2003).
4. Autonomia	The Lawton and Brody Scale: Assessing Autonomy in Daily Life
5. Património: Património Cultural: Ideologia Pessoal	-CD-RISC (Connor & Davidson, 2003) -Coping Strategy Inventory (Tobin et al., 1989)
6. Hábitos de atividade física	-IPAQ -SF (Craig et al., 2003)
7. Autoconceito: acadêmico, social, emocionante, familiar e físico.	-AF-5 (García & Musitu, 2001)
8. Autoestima	-Self-esteem scale of Ronserberg (RSE) (Rosenberg, 1965)
9. Depressão, ansiedade e stress	Depression, anxiety, and stress
10. Fatores de personalidade: extroversão, simpatia, conscienciosidade, neuroticismo e abertura à experiência	-BIG FIVE-44 (Benet-Martínez & John, 1998)
11. Empatia	-Basic Brief Empathy Scale (Jolliffe & Farrington, 2006)
12. Regulação emocional	-Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) (Garnefski et al., 2001)
13. Eficiência	-Self-efficacy scale (Baessler & Schwarzer, 1996)
14. Otimismo	-Life Orientation Test (Scheier et al., 1994)
15. Sentido de humor	-Multidimensional Sense of Humor Scale (Thorsol & Powell, 1991)

Fonte: *How to Assess Resilience in the Higher Education?* de Padial et al. (2004).

Instrumento de Avaliação utilizado para Avaliar a Resiliência no Ensino Superior Selecionado para utilização no Projeto RESUPERES. Finalmente, é importante notar que o CD-RISC foi selecionado para ser utilizado no âmbito do projeto RESUPERES. Foi administrado para avaliar as mudanças na resiliência após todas as ações do projeto e, especificamente, após a implementação dos programas de intervenção do projeto. Esta medida foi aplicada para recolher dados sobre cinco dos principais construtos da resiliência, nomeadamente, criatividade, atenção plena (introspeção), liderança, trabalho em equipa e herança cultural. Os dados relativos a esta medida estão resumidos na tabela seguinte (Tabela 1.2.).

Tabela 1.2.

Summary table outlining the assessment instruments employed to measure resilience in higher education in the RESUPERES Project (Cepero, 2024).

RESILIENT CONSTRUCTS		ASSESSMENT INSTRUMENTS
RESILIÊNCIA	Resiliência (compromisso, desafio, controlo), coping, adaptabilidade/ flexibilidade, sentido de propósito, otimismo, regulação emocional e cognitiva e autoeficácia.	CD-RISC (Connor e Davidson, 2003) Direitos de autor e todas as línguas RESUPERES.
RESUPERES COMPETÊNCIAS DE RESILIÊNCIA	Criatividade; Mindfulness (Introspeção); Liderança; Trabalho em Equipa e Património Cultural	CD-RISC (Connor e Davidson, 2003) Direitos de autor e todas as línguas RESUPERES.

Quadro resumo dos instrumentos de avaliação para medir a resiliência no Ensino Superior no Projeto RESUPERES (Cepero, 2024)

CAPÍTULO 2. REFORÇAR A RESILIÊNCIA



CAPÍTULO 2. REFORÇAR A RESILIÊNCIA

2.1 As Sete Cs da Resiliências

A Associação Americana de Psicologia define resiliência como “o processo de se adaptar bem diante de adversidades, traumas, tragédias, ameaças ou fontes significativas de stress– como problemas familiares e de relacionamento, problemas de saúde ou de stress no local de trabalho e financeiro” (APA Dictionary of Psychology–<https://www.apa.org/topics/resilience>).

Todos os indivíduos passam por altos e baixos ao longo das suas vidas. Não é possível preparar-se ou controlar todos os fatores de stress, tragédias, perdas ou crises que possam surgir no seu caminho. No entanto, as pessoas podem controlar a forma como reagem a esses acontecimentos. É aqui que entra a resiliência. Não se trata de um traço de personalidade ou de algo com que nascemos. A resiliência diz respeito a pensamentos, sentimentos e comportamentos, todos eles passíveis de serem aprendidos e que podem ajudar a pessoa a recuperar após uma adversidade. O principal objetivo da promoção da resiliência é conseguir uma sociedade mais saudável e funcional, tanto em termos de qualidade como de saúde mental (Matos et al., 2015).

Existem vários modelos que definem fatores que podem ajudar a construir resiliência (Ledesma, 2014). Wolin e Wolin (1993) apresentam um modelo que permitirá aos pais, professores, psicólogos e outros profissionais aplicar o conceito em termos práticos. Neste modelo, problemas, perigos e adversidades são vistos como oportunidades de desafio ao sujeito. Para os autores, não existem supercrianças, e todas as crianças são vulneráveis.

Wolin e Wolin (1993) defendem a existência de sete resiliências interpessoais, um conjunto de forças internas do sujeito que são mobilizadas pelo sujeito na luta contra as adversidades. Eles identificaram em seu modelo os sete Pilares da Resiliência (Figura 2.1), que são: insight, independência, relacionamentos, iniciativa, criatividade, humor e moralidade. Eles propõem que as Sete Resiliências possam funcionar como instrumentos a serem usados como guias ou mapas mentais para ajudar o ser humano na busca de forças internas ao enfrentar problemas e adversidades.

Figuras 2.1.
Pesquisa de Wolin e Wolin (1993)



Uma síntese dos resultados empíricos da investigação de Wolin e Wolin (1993), que resulta em cada uma das Sete Resiliências, bem como as características inerentes a cada uma delas ao longo das várias fases da vida do indivíduo.

1 – Percepção/ Visão (Fig. 2.2.): É o hábito mental de se colocar perguntas difíceis e respondê-las honestamente.

Em crianças – toma a forma de sentir – sensação – intuição pré-verbal de que algo está errado; nos jovens – assume-se como saber – conhecimento – é uma consciência sistemática e bem articulada da dificuldade. Nos adultos – amadurece com a compreensão – compreensão, significando empatia e compreensão mútua e tolerância à complexidade e ambiguidade.

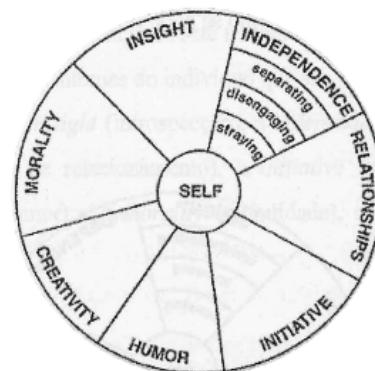
Figura 2.2
Percepção/ Visão



2 – Independência (Fig. 2.3.): Consiste na capacidade de estabelecer limites entre ambientes próprios e adversos, incluindo a distância emocional e física dos problemas.

Nas crianças – começa com o desvio – desviando-se, afastando-se quando surgem dificuldades; nos jovens – manifestado através de um descompromisso – o desapareço, tornando possível afastar-se dos problemas e manter-se afastado deles; nos adultos – assume a forma de separação – separação, permitindo o controlo de ficar longe e separado das fontes de problemas.

Figura 2.3.
Independência



3 – *Relacionamento (Fig. 2.4.):* É a capacidade de se relacionar com os outros, mantendo relações estáveis e saudáveis.

Nas crianças – inicia-se com o contacto – o contacto permite o estabelecimento de laços fáceis com outros sujeitos emocionalmente disponíveis; nos jovens – manifesta-se através do recrutamento – recrutamento – ou seja, tendência deliberada para interagir com adultos ou colegas que sejam úteis e solidários; nos adultos – assume a forma de apego – laços pessoais, mutuamente gratificantes, caracterizados por um equilíbrio entre dar e receber.

Figura 2.4.
Relacionamento



4 – *Iniciativa (Fig. 2.5.):* Diz respeito à capacidade de autodomínio. Inclui capacidades de resolução de problemas, gosto pela resolução de situações e desenvolvimento de atividades construtivas.

Nas crianças, assume a forma de exploração – exploração nas experiências de tentativa e erro; nos jovens, a iniciativa dá lugar ao trabalho que implica a resolução de problemas num vasto leque de atividades; nos adultos, a competência amadurece ainda mais, tornando-se geradora ou criadora, o que se manifesta como entusiasmo e gosto por projetos e situações desafiantes.

Figura 2.5.
Iniciativa



5 & 6 – *Criatividade & Humor (Fig. 2.6.):* Criatividade é a capacidade de criar ordem, beleza e propósito a partir do caos e da desordem. O humor é a capacidade de encontrar o cômico no trágico. Estas são capacidades inter-relacionadas.

Nas crianças – a criatividade assume a forma de brincar – brincar consiste em ser capaz de

usar a imaginação para construir um mundo que esteja de acordo com os seus desejos; nos jovens, assume a forma de modelação, ou seja, arte e comédia para dar forma estética aos pensamentos; nos adultos, amadurece na composição – composição, que está relacionada com a capacidade de compor objetos artísticos; e no Humor e riso – de como o sentido de humor e o riso ajudam a reduzir o impacto emocional da adversidade, proporcionando alívio e promovendo o bem-estar geral (Figura 2.6)

Figura 2.6.
Criatividade & Humor



7 – Moralidade (Fig. 2.7.): É definida como a capacidade de agir sobre uma consciência informada, incluindo assumir riscos por ideais e encontrar prazer em ajudar os outros.

Nas crianças, manifesta-se através de julgamentos – julgar, isto é, a capacidade de distinguir o bem do mal; no adolescente esta competência assume a forma de avaliação ou de avaliação fundamentada como base para a tomada de decisões. No adulto, a competência amadurece no sentido do servir, o que implica sentimentos de obrigação na procura de uma vida pessoal satisfatória e o sentido de se empenhar e contribuir para o bem-estar de todos (Figura 2.7).

Figura 2.7.
Moralidade



À luz deste modelo (Wolin & Wolin, 1993) é importante promover o desenvolvimento destas manifestações precoces que emergem na infância, continuam na adolescência e amadurecem no estado adulto. Este modelo sublinha a importância de estar atento e de desenvolver os pontos fortes dos jovens, independentemente das suas primeiras experiências de vida. Há que encorajar os jovens para lhes dar um sentido de esperança e criar serviços e programas direcionados para a resiliência tão cuidadosamente caracterizada pelos autores.

Este modelo destaca a importância de estar atento e desenvolver os pontos fortes dos jovens, independentemente das suas primeiras experiências de vida. Há que encorajar os jovens para lhes dar um sentido de esperança e criar serviços e programas direcionados para a resiliência tão detalhadamente caracterizada pelos autores.

Com este objetivo em mente, vários outros autores propõem também vários guias e modelos para promover a resiliência desde tenra idade. Segundo o pediatra Kenneth Ginsburg, especializado na construção da resiliência em crianças (18 meses a 18 anos), existem sete qualidades que podem ajudar a construir resiliência. Ele acredita que, se quisermos que nossos filhos experimentem o mundo o mais plenamente possível – com um pouco da sua dor e toda a sua alegria – eles precisam de resiliência.

- Ginsburg e Jablow (2011) desenvolveram o Modelo das 7Cs of Resilience para fornecer uma abordagem prática para pais e comunidades prepararem as crianças para ter sucesso

1-Competência: A capacidade de saber lidar com situações stressantes de forma eficaz. Exige ter as habilidades para enfrentar desafios e ter tido a oportunidade de praticar o uso dessas habilidades para que se sinta competente em lidar com as situações. Não é um sentimento vago de que "eu posso fazer isso". As crianças tornam-se competentes desenvolvendo competências que lhes permitem confiar no seu julgamento e fazer escolhas responsáveis. Quando destacamos o que os jovens estão a fazer bem, mas também lhes damos oportunidades para adquirirem novas competências e sentirem-se competentes. A competência é comprometida quando os jovens são impedidos de experimentar coisas novas e de recuperarem sozinhos quando falham.

Como ajudar?

- Incentive as crianças a concentrarem-se e a desenvolverem os seus pontos fortes. Quando lidarem com uma situação de forma capaz, reconheçam o que fizeram bem e como isso afetará os outros e a si mesmos.
- Deixe que as crianças cometam erros seguros para que tenham a oportunidade de se corrigir. Evite tentar protegê-los de todos os problemas e obstáculos.
- As palestras são demasiado complexas para as crianças compreenderem e demasiado stressantes para os adolescentes ouvirem. Em vez disso, divida as ideias passo a passo para que eles possam realmente entender seus pontos e apropriarem-se da mensagem/informação que estão a aprender.

2-Confiança: A crença nas próprias capacidades está enraizada na competência. As crianças ganham confiança ao serem capazes de demonstrar a sua competência em situações reais. Não se constrói dizendo às crianças que elas são especiais ou preciosas. Pelo contrário, as crianças ganham confiança à medida que demonstram a sua competência em situações reais. Quando os pais apoiam as crianças no desenvolvimento de competências, as crianças acreditam que podem lidar com desafios e ganhar confiança para experimentar coisas novas. Confiam na sua capacidade de fazer escolhas acertadas.

Como ajudar?

- Em vez de se concentrar apenas nas conquistas, incentive o desenvolvimento de qualidades pessoais como justiça, integridade, persistência e bondade.
- Elogie as crianças de forma honesta e específica. Em vez de "Você é um grande artista!", diga "Eu amo as cores que você usou nessa pintura. Olhe para os pássaros vermelhos e azuis brilhantes!" Elogios específicos são mais credíveis, e seu feedback terá mais impacto.

- Incentive as crianças a se esforçarem por metas que considera que podem alcançar, mas que estão um pouco além do que já alcançaram.

3–Conexão: Crianças com laços estreitos com amigos, familiares e grupos comunitários provavelmente terão uma sensação mais forte de segurança e sentimento de pertencimento. Estas crianças são mais propensas a ter valores fortes e são tendem menos a procurar comportamentos destrutivos alternativos. A empatia com as emoções positivas e negativas das crianças ajuda-as a sentirem-se conhecidas, compreendidas e apreciadas. Esta rede de segurança emocional dá-lhes a base de que precisam para expressar os seus sentimentos e encontrar soluções para os seus problemas. Conexões com grupos cívicos, educacionais, religiosos e desportivos também podem aumentar o sentimento de pertença e de segurança de um jovem em um mundo mais amplo.

Como ajudar?

- Permita que as crianças tenham e expressem todos os tipos de emoções. Não os encoraje a suprimir sentimentos desagradáveis.
- Mostre que as relações são importantes abordando o conflito diretamente. Trabalhar para resolver problemas em vez de deixá-los esmorecer.
- Incentive as crianças a desenvolverem relações próximas com os outros. Dê o exemplo, promovendo as próprias relações saudáveis.

4–Carácter: Crianças com "carácter" desfrutam de um forte sentido de autoestima e confiança. Estão em contacto com os seus valores e sentem-se à vontade para os respeitar. Podem demonstrar uma atitude de cuidado para com os outros. Cada família tem a sua própria ideia do que constitui o bom carácter. Quaisquer que sejam as especificidades, as crianças precisam de um sentido fundamental do que é certo e errado para garantir que estão preparadas para contribuir para o mundo e se tornarem adultos estáveis. Isso é carácter. Ajuda as crianças a sentirem-se confortáveis em aderir aos seus próprios valores e a demonstrar uma atitude de cuidado para com os outros.

Como ajudar?

- Converse com as crianças sobre como seus comportamentos afetam outras pessoas de maneiras boas e ruins.
- Incentive as crianças a considerar o certo versus o errado ao fazer escolhas. Ajude-os a olhar além da satisfação imediata ou dos desejos egoístas.
- Quando alguém toma decisões ou toma medidas, expresse em voz alta como pensa sobre as necessidades dos outros.
- Trabalhar com as crianças para esclarecer e expressar os seus próprios valores.
- Seja um modelo a seguir. Uma ação fala mais alto do que as palavras.

5–Contribuição: Se as crianças puderem experimentar pessoalmente contribuir para o mundo, elas podem aprender a poderosa lição de que o mundo é um lugar melhor porque elas estão nele. Ouvir o agradecimento e o apreço quando uma criança contribui para algo positivo, aumentará a sua disposição para fazer ações e fazer escolhas que melhorem o mundo, aumentando assim a sua própria competência, caráter e senso de conexão. Elas ganham um senso de propósito ao ver a importância de suas contribuições, e isso pode motivá-las a ser pró-ativas para melhorar o mundo. Também aprendem que contribuir é bom e é movido por um senso de compromisso e responsabilidade, não de pena. Isto pode ajudar as crianças a sentirem-se mais confortáveis em recorrer a outras pessoas para obter ajuda sem sentirem vergonha.

Como ajudar?

- Comunique às crianças (em níveis etários adequados) que muitas pessoas no mundo não têm tanto dinheiro, liberdade e segurança quanto precisam.
- Ensine o importante valor de ajudar o próximo.
- Exemplifique a generosidade tendo em consideração o seu tempo, a sua energia e os seus recursos.
- Crie oportunidades para as crianças contribuírem de uma forma específica, como o voluntariado.

6-Coping: As crianças que têm um vasto repertório de competências de coping (competências sociais, capacidades de redução do stress) são capazes de lidar de forma mais eficaz e estão mais bem preparadas para superar os desafios da vida. As crianças que conseguem distinguir entre uma crise e um contratempo relativamente pequeno podem evitar uma ansiedade desnecessária. Um amplo repertório de mecanismos de coping positivos e adaptativos também pode ajudar as crianças a evitar soluções rápidas perigosas para o stress. Quando estão em crise, estratégias como fazer exercício, retribuir, praticar técnicas de relaxamento, dormir e comer bem podem oferecer alívio.

Como ajudar?

- Ajude as crianças a compreender a diferença entre uma crise real e algo esporádico.
- Modele a resolução de problemas passo a passo. Evite reagir emocionalmente quando a pessoa está sobrecarregada.
- Demonstre a importância de cuidar do seu corpo através de exercícios, boa nutrição e sono adequado. Pratique técnicas de relaxamento.

7-Controlo: Quando as crianças percebem que têm controle sobre suas decisões e ações, elas são mais propensas a saber como fazer escolhas de uma forma que possam contribuir para enfrentar os desafios da vida. Se os pais tomarem todas as decisões, os filhos podem acreditar que as coisas lhes acontecem e nada têm a ver com as suas escolhas. As crianças que não têm um sentido de controle sentem que suas ações não importam. Podem tornar-se passivos, pessimistas ou mesmo deprimidos. Mas as crianças resilientes sabem que têm controlo interno. Eles sabem que podem fazer a diferença.

Como ajudar?

- Incentive as crianças a reconhecerem até mesmo os seus pequenos sucessos para que saibam que podem ter sucesso.
- Recompensar as exposições de responsabilidade com maior liberdade.
- Lembre-se que a palavra "disciplina" significa ensinar, não punir ou controlar.
- Independentemente do modelo proposto, uma vez estudada e analisada individualmente cada qualidade ou fator, podemos concluir que o fenómeno da resiliência do ponto de vista holístico está condicionado por fatores fisiológicos, psicológicos e sociológicos, onde os fatores psicológicos determinam a resiliência como capacidade positiva e desenvolvimento do ser humano. A capacidade de desenvolver uma resposta extraordinariamente eficaz e altamente qualificada face a situações de stress desenvolve um "efeito tal" pelo qual o resultado final será uma resposta eficaz. As condições sociológicas e fisiológicas ativas no ser humano são uma resposta global, mas são estabilizadas por fatores físicos (Ortega & Saavedra, 2014).

2.2. A 'Casita' da Resiliência

A 'Casita' da Resiliência (Vanistendael, 2018; Vanistendael & Lecomte, 2000) é um modelo de aplicação "holístico" criado pelo Bureau International Catholique de l'Enfance em Genebra. É particularmente utilizado por profissionais e educadores de infância. A 'Casita' é uma ferramenta muito útil para aqueles que querem construir ou fortalecer a resiliência e navegar pelos eventos de suas vidas. É especialmente adequado para estabelecer e reconhecer processos e caminhos de resiliência, pois pode representar bem a complexidade e a multidimensionalidade da resiliência. A Casita é um modelo que expressa efetivamente a natureza multifatorial e o dinamismo do processo de resiliência.

No contexto da autobiografia e das histórias de vida, o modelo Casita tem a vantagem de combinar a determinação de elementos generalizáveis reconhecidos como fatores de resiliência com a singularidade do indivíduo e da situação. Desta forma, o modelo aborda dois constrangimentos contraditórios frequentemente sentidos no terreno e permite organizar e articular estas duas abordagens divergentes num único modelo, como duas partes complementares da mesma realidade de resiliência.

O propósito central da construção de uma Casita, a operacionalidade requerida e o horizonte de sentido dentro do qual sua aplicação está inscrita, é chamar a atenção para os recursos enquanto descrevemos ou tentamos visualizar e analisar a condição concreta de nosso presente, da nossa história conectada com aspirações, desejos e possibilidades.

Na construção da Casita, Vanistendael (2018) identifica vários critérios de resiliência, reconhecendo que estes não podem ser absolutos e exaustivos, nem quantitativamente mensuráveis ou mecanicamente determinantes de uma resolução efetiva e definitiva para superar obstáculos:

Alguma autonomia, a capacidade de se integrar numa comunidade, encontrar soluções positivas e realistas para os problemas e procurar ajuda quando necessário é bem relevante.

Uma autoimagem positiva, mas realista.

A capacidade de olhar para o futuro, de construir e concluir um projeto, mesmo que modesto e dentro das suas capacidades.

A capacidade de desenvolver relacionamentos.

A capacidade de se envolver pelos outros ou por uma causa além de si mesmo, se possível, a longo prazo (trabalho, voluntariado, altruísmo realista, etc.).

A capacidade de aplicar competências positivas aprendidas anteriormente.

A flexibilidade do modelo oferece várias vantagens: coloca a pessoa numa dimensão concreta, no seu ambiente de vida e com a sua rede de relações, produzindo uma ligação emocional para além da compreensão puramente intelectual. A imagem da casa e suas dimensões podem ser compreendidas por pessoas de diferentes idades, condições, línguas e culturas.

A realização da Casita não requer um esquema rígido e padronizado em comparação com o modelo inicial exemplar, mas pode e deve adaptar-se tanto quanto possível às necessidades específicas e ser redesenhado com base na experiência vivida pelo utilizador. Vários ambientes e elementos podem ser adicionados: a Casita pode representar a casa real ou um local de trabalho, escola, classe, etc.; pode ser construído individualmente ou em grupo; pode representar uma experiência específica, uma circunstância específica, como um projeto de estudo ou de trabalho, uma viagem, uma fase da vida, etc.; pode abordar uma dimensão

específica da vida (trabalho, família, atividades específicas, problemas particulares).

Os materiais usados para construir a Casita também podem ser de diferentes tipos: materiais de desenho simples para esboçar a Casita ou materiais como papelão, compensado, para criá-la de forma tridimensional, ou mesmo programas, plataformas e aplicativos para a versão virtual. Está relacionada com vários construtos de resiliência, como o autoconhecimento, o compromisso com o sucesso pessoal e interpessoal, a autoavaliação e a construção de um clima democrático, a reflexão interior e a introspeção, o propósito de vida, o domínio do ambiente e a capacitação.

Um exemplo de um modelo “Casita” é fornecido por Paolozzi (2023) e Paolozzi et al., (2023) relativamente à esfera profissional e ao mundo do trabalho num contexto universitário, com base em conhecimentos da pedagogia do trabalho, da psicologia do trabalho e de estudos sobre a resiliência nas organizações.

No plano pedagógico, falar de formação em segurança e stress relacionado com o trabalho nas organizações significa reconhecer que um modelo de formação tradicional não é suficiente quando se trata de aumentar a resistência dos indivíduos à mudança e promover o verdadeiro bem-estar em vez da simples alusão ao bem-estar. São necessários modelos capazes de abordar e aprender a gerir as experiências emocionais negativas, realçando que as formas de partilha do conhecimento do processo de trabalho entre todos os protagonistas do próprio processo não devem ser consideradas supérfluas nem pelo menos obstrutivas ao bom funcionamento da máquina de trabalho (Sirignano, 2019; Sirignano et al., 2023).

Vale a pena notar que não há uma grande quantidade de pesquisa especificamente dedicada aos docentes universitários em comparação com a dirigida a estudantes universitários e professores em escolas de ensino primário e de ensino secundário. No entanto, estudos recentes mostram que, fora de Itália (mas não só), o stress relacionado com o trabalho entre os trabalhadores universitários está a aumentar, uma vez que se presume que o fenómeno geral que ocorre no mundo do trabalho e das organizações se estenda ao sector universitário. As mudanças, as reorganizações em curso, as fusões e cisões de várias estruturas educativas e administrativas, a introdução de contratos a termo, as dificuldades na obtenção de fundos, a concorrência com os colegas e a precariedade do posto de trabalho levaram o pessoal académico a estar muito mais exposto a riscos como o stress relacionado com o trabalho (WRS) e o burnout (Ingusci et al., 2019).

Na perspetiva da pedagogia do trabalho, por exemplo, o trabalho é delineado como um “campo de educabilidade” (Dato, 2009), servindo como um “contexto educacional e relacional privilegiado através do qual se inicia um processo de negociação e atribuição de novos significados à jornada existencial, e assim capaz de contribuir para o desenvolvimento democrático da personalidade (Dewey) e para a plena realização do indivíduo” (Dato, 2009, p. 35).

Se considerarmos o desenvolvimento e a evolução da investigação no domínio da psicologia do trabalho, os modelos de procura-controlo do emprego (Karasek, 1979) e de procura-recursos do emprego (Demerouti & Bakker et al., 2001), permitem observar um abandono progressivo de um número limitado de categorias de variáveis capazes de definir um conjunto restrito, esquemático e, de certa forma, mecanicista de cenários possíveis

Esta mudança caminha para a consideração de uma esfera mais ampla de variáveis que escapam à racionalização normal do trabalho e da organização, como o apoio social (Karasek & Theorell, 1990), o papel do indivíduo na modificação do impacto das exigências e recursos do trabalho, a motivação e os recursos pessoais (Bakker & Demerouti, 2016), como a confiança

nas suas capacidades e o otimismo em relação ao seu futuro (Xanthopoulou et al., 2007).

Os estudos sobre resiliência organizacional são numerosos e crescentes, enfatizando que a necessidade de resiliência é desencadeada por um evento inesperado. A adaptabilidade e a flexibilidade podem contribuir para a resiliência de uma organização, mas nenhuma dessas capacidades por si só é suficiente para alcançá-la. A resiliência incorpora renovação, transformação e criatividade dinâmica a partir de dentro (Lengnick-Hall et al., 2011). A adaptabilidade, por outro lado, enfatiza a necessidade de adaptação ao ambiente a partir de uma perspectiva externa e muitas vezes assume que um novo equilíbrio determinado externamente é o estado desejado. A literatura sobre este tema parece concordar com a existência de uma relação circular entre recursos de trabalho e recursos individuais, organização do trabalho e contribuição individual, bem-estar do trabalhador e desempenho organizacional. Considera-se desejável que as universidades, enquanto organizações, prestem mais atenção aos seus colaboradores, promovendo intervenções formativas orientadas não só para a aprendizagem de novos conhecimentos e competências profissionais, mas também para o reforço de recursos pessoais como a autoeficácia, o otimismo e a resiliência, cruciais para prevenir o risco de stress relacionado com o trabalho.

Segundo Rossi (2013):

O bem-estar comum não é o resultado do destino, do acaso, de acontecimentos impessoais ou de políticas filantrópicas, nem é o resultado de uma ética rigidamente prescritiva, de uma autoimposição rígida, mas é o resultado da intenção de se opor, por parte do indivíduo e da organização, a tudo o que gera desconforto. É o resultado da intenção de mudar o existente, fruto de uma intenção de projeto e de estratégias operacionais adequadas, entre as quais a formação ocupa um lugar de destaque, pois configura-se não só como uma experiência desintoxicante, mas também como uma experiência preventiva, na crença de que a recuperação e a terapia são empreendimentos longos e complexos, e acima de tudo como uma experiência promocional. (pág. 8)

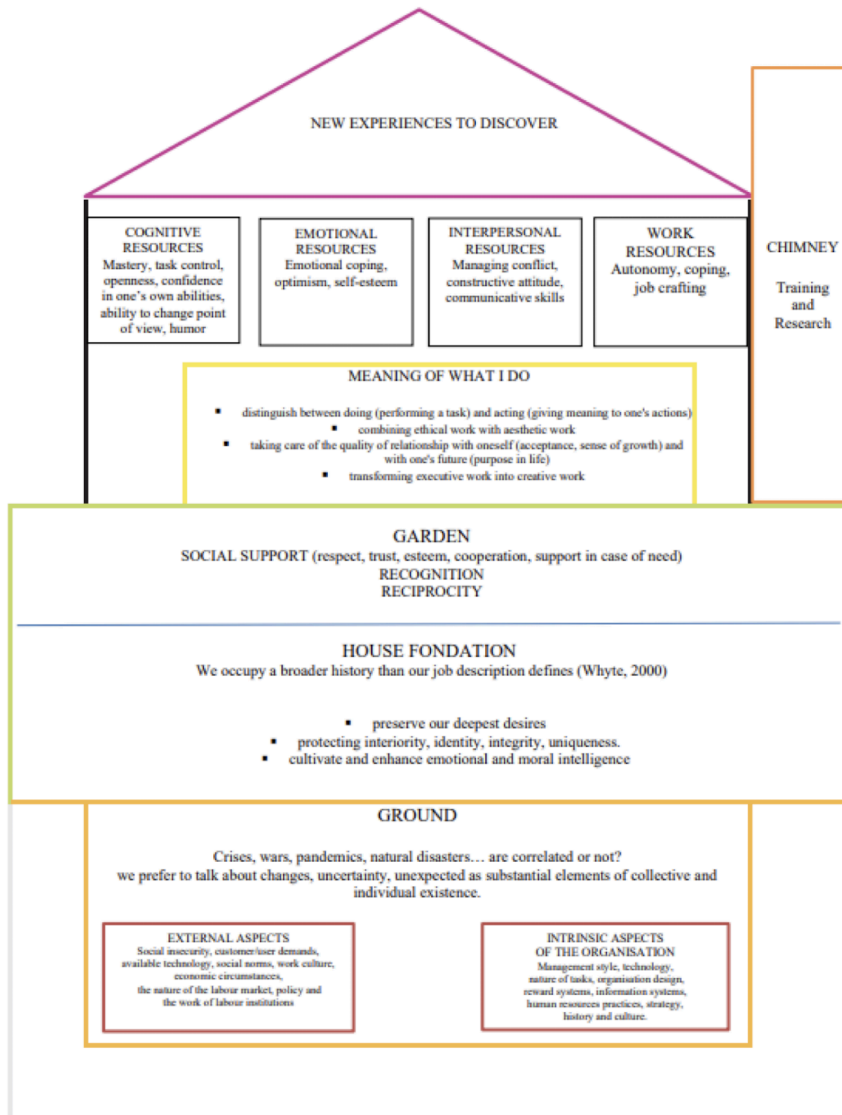
Por estas razões,

A contribuição da formação visa ajudar a pessoa a habitar reflexivamente o contexto de trabalho, aprender a pensar, experimentar o prazer de pensar, adotar uma nova perspectiva através da qual olhar para si mesmo, pensar sobre si mesmo para mudar a si mesmo, especialmente através da auto-narração para se tornar presente pensativamente diante de muitos e variados eventos profissionais, ganhar consciência de quem se é, por que se pensa de uma certa maneira, por que se age de uma certa maneira além do papel que se desempenha, por que se adquire conhecimento de suas experiências de consciência, de suas modalidades relacionais, de seus mecanismos de funcionamento mental. (pág. 30)

O terreno sobre o qual se constrói a Casita (Figura 2.2) representa a satisfação das necessidades primárias expressas pela situação histórica, social e de organização do trabalho. Crises, guerras, pandemias, desastres naturais ou, como preferimos dizer, mudanças, incertezas e eventos inesperados são elementos substanciais da existência coletiva e individual. Aspectos externos como a insegurança social, as exigências dos clientes/ utilizadores, a tecnologia disponível, as normas sociais, a cultura de trabalho, as circunstâncias económicas, a natureza do mercado de trabalho, a política e ações das instituições de trabalho, bem como os aspectos intrínsecos da organização.

Os alicerces da "Casita" (fig. 2.8) representam a aceitação total da pessoa, dos seus valores, não das suas ações, na perspetiva de que "temos uma história maior do que a nossa descrição de trabalho define". A função desta parte da Casita é preservar os nossos desejos mais profundos, proteger a interioridade, a identidade, a integridade, a singularidade, cultivar e melhorar a inteligência emocional e moral.

Figura 2.8.
O modelo Casita de resiliência no local de trabalho



Fonte: O modelo Casita de resiliência no local de trabalho (Paolozzi, 2023; Paolozzi et al., 2023) da Casita da Resiliência de Vanistendael (2000/2018).

No jardim à volta da casa, há elementos relacionados com as relações e o apoio social: respeito, confiança, estima mútua, cooperação, apoio em momentos de necessidade, reconhecimento do próprio trabalho e função, feedback sobre o nosso trabalho, reciprocidade. No jardim, os indivíduos também podem identificar pessoas e relações fora do seu ambiente de trabalho que, de alguma forma, fornecem apoio e assistência na sua realização profissional (ou, inversamente, desencorajam-na).

O primeiro andar é caracterizado pelo significado do que fazemos e expressa a necessidade de dar sentido às nossas ações e às nossas vidas. Pode ajudar a aprender a distinguir entre fazer (executar uma tarefa) e agir (dar sentido às próprias ações); conjugar o trabalho ético com o trabalho estético; cuidar da qualidade da relação consigo mesmo (aceitação, sentido de crescimento) e com o futuro (propósito de vida); transformar o trabalho executivo em trabalho criativo.

As diferentes divisões da casa representam recursos, divididos esquematicamente, mas interligados:

- Recursos cognitivos: mestria, controlo de tarefas, abertura, confiança nas próprias capacidades, capacidade de mudar de perspetiva, humor...
- Recursos emocionais: coping emocional, otimismo, autoestima...
- Recursos interpessoais: gestão de conflitos, atitude construtiva, capacidade de comunicação...
- Recursos de trabalho: autonomia, coping, criação de emprego, aprendizagem com as experiências...

O teto representa novas experiências a empreender e descobrir, mostrando a complexa relação entre a incerteza que caracteriza a vida humana e o abraço positivo e produtivo deste desafio que não só deve ser temido como enfrentado e, na medida do possível, governado.

A lareira, cuja função é aquecer a casa, representa o amor pelo que se faz, o prazer que surge da formação e da investigação, e o desejo de continuar a formação e o crescimento profissional

Esta secção (2.2) foi redigida na íntegra pela Professora Maria Federica Paolozzi (UNISOB).



CAPITULO 3.

A

RESILIÊNCIA

NO ENSINO

SUPERIOR

NO CONTEXTO

EUROPEU



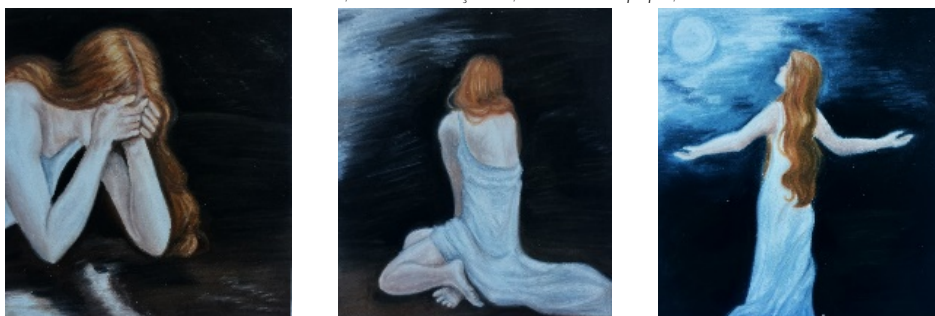
CAPÍTULO 3. A RESILIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO EUROPEU

Como se viu no capítulo anterior a resiliência está associada ao desenvolvimento positivo dos indivíduos perante as dificuldades com que se defronta ao longo da vida. Não sendo inata, a resiliência pode ser trabalhada e desenvolvida através de um processo dinâmico que envolve o indivíduo, as suas características pessoais, de personalidade, o contexto em que se insere e as situações que vivencia. Um processo diferenciado consoante, por exemplo, a idade, o género, o nível de desenvolvimento psicológico, os fatores culturais e o relacionamento com a família, entre outros. Os autores referem que os factores culturais, materiais e políticos podem influenciar e ter implicações diferentes quando as famílias e as comunidades são confrontadas com situações difíceis (Sampedro-Mera et al., 2021).

Os indivíduos e os grupos podem tornar-se vulneráveis se as suas condições de vida forem modificadas por alterações forçadas no seu ambiente. A resiliência depende da confiança mútua e da força dos laços do grupo e exprime a sua capacidade de absorver as tensões e de se equilibrar.

Figura 3.1.

Nascer da Lua, Mariana Gonçalves, Pastel sobre papel, 2024



3.1 Estudantes do Ensino Superior e Resiliência

Os estudos sobre a resiliência no ensino superior (ES) refletem a multidimensionalidade do conceito, mas fazem, igualmente, referência a diversos outros estudos (Brewer et al., 2019; McLafferty et al., 2012; Robbins et al., 2018) com resultados sobre a relação de algumas variáveis nem sempre convergentes e que levam alguns autores a chamar atenção para a necessidade de maior clarificação concetual e metodológica (Brewer et.al., 2019).

Sugerem-se também mais estudos para delinear programas mais adequados e eficazes de intervenção e apoio aos alunos. Por exemplo, se Morgan (2021) concluiu no seu estudo que a resiliência não explica significativamente o desempenho académico, Silva et al. (2020) encontraram uma relação diretamente proporcional entre a resiliência e o desempenho académico dos alunos. Neste estudo um aluno com um índice de resiliência elevado teve um melhor desempenho académico, independentemente da variável rendimento familiar e da dilatação do tempo de curso. No entanto, ao explicar o nível de resiliência desses alunos, os autores identificaram significância estatística nas variáveis sexo, religião e ano do curso frequentado. Apesar da necessidade de mais estudos sobre a resiliência no ensino superior em geral, os resultados mostram uma relação positiva ao nível da transição para o ensino superior, por exemplo. Uma maior resiliência reflete-se em processos positivos de adequação dos jovens

à nova realidade (Archana & Singh, 2014; Bouteyre, 2010; McLafferty et al., 2012; Robbins et al., 2018; Vara et al., 2017), e está positivamente ligada ao envolvimento académico e ao desempenho, contribuindo para a saúde mental e o bem-estar dos estudantes (Archana & Singh, 2014; Hwang, & Shin, 2018; Turner et al., 2017; Yokus, 2015), aspetos identificados na revisão da literatura realizada por Brewer e colegas (Brewer et al., 2019).

Diferentes autores referem que um apoio adequado aos estudantes, em particular nos primeiros anos do ES, ajudam-nos a desenvolver competências para lidar com as adversidades com que se confrontam, protegendo-os contra o stresse vivenciado nesse período da vida (Donovan & Erskine-Shaw, 2019; McLafferty et al., 2012; Robbins et al., 2018).

Para a conclusão com êxito da formação académica não basta apenas o desejo de querer obter um grau académico, há que ser capaz de ultrapassar dificuldades associadas à vida e às exigências da academia, fazer a gestão de fatores diversos da vida quotidiana, como a habitação, viver sozinho ou partilhar casa, ter ou não independência financeira, e ser capaz de a gerir, e ter acesso a transportes, entre outros (Bouteyre, 2010). A entrada na universidade não significa apenas um evento na vida do estudante, mas um conjunto, cumulativo de “micro-eventos” a que é preciso dar resposta em simultâneo (Bouteyre, 2010, p. 3). Desde logo, para muitos, a primeira vez que deixam a casa da família, a comunidade social e cultural onde se inserem, que dominam e que lhes assegura conforto e segurança (Alla et al., 2014; Bouteyre, 2010; McLafferty et al., 2012; Robbins et al., 2018). A estes fatores, acresce a necessidade, para muitos, e cada vez mais, de ter um emprego para assegurar a permanência no ES. Esta situação reflete-se na restrição do tempo livre e da possibilidade de criar redes de novos conhecimentos e amizades (Bouteyre, 2010). Entre “momentos de multidão e de solidão” (Bouteyre, 2010, p.3), lidando com a novidade da vida académica e a vivência quotidiana autónoma o estudante enfrenta um conjunto de mudanças passíveis de levar, alguns, a níveis elevados de stress, que favorecem o desenvolvimento de distúrbios psicológicos, identificados em estudos de Bouteyre (2010 com ref. Bouteyre et al., 2008). Na revisão de literatura realizada por McLafferty et al. (2012) estudos concluíram: existirem níveis elevados de ansiedade em estudantes universitários no primeiro ano; que 1 em cada 3 estudantes do Reino Unido (UK) no ES (ES) apresentavam dificuldades psicológicas e que quase um quarto dos estudantes universitários do UK relataram níveis considerados clínicos de angústia psicológica (p. 2). Outros estudos referem a elevada prevalência de stress e burnout entre os estudantes do ensino superior (Marôco & Asunción, 2020; Nogueira, 2017; Oliveira et al., 2022).

Diversos estudos identificaram a existência de uma correlação direta e significativa entre bem estar psicológico (i.e. autoconfiança, perseverança, satisfação pessoal, entre outros) e a resiliência: quanto mais elevado for o bem estar psicológico dos estudantes maior será a sua capacidade de resiliência, para enfrentar e ultrapassar situações adversas quer na vida académica, pessoal e profissional (Araoz & Uchasara, 2020; Benavente & Quevedo, 2018; Francisco, 2021; Jorge, 2008; Piña, 2017; Vara et al., 2017).

Foi também identificado que a resiliência tem relações positivas significativas com a satisfação com a vida, a afetividade positiva e com todas as dimensões da personalidade (Francisco et al., 2022). E Picolli (2022) estudando a relação entre a resiliência e a saúde e bem-estar entre estudantes do ensino superior, concluiu que existem múltiplos factores geradores de resiliência associados à saúde e bem-estar, nomeadamente o apoio social, familiar e do parceiro, a realização de actividades de prazer (como ouvir música ou praticar desporto, por exemplo), ter uma alimentação adequada, bem como ter resultados académicos positivos. No seu estudo, este autor conclui que isto também indica que a resiliência e o bem-estar, no grupo

estudado, estão associados a ter um propósito de vida, em que fazer os outros felizes e alcançar a realização pessoal são aspectos importantes.

Trabalhar a resiliência no ES, bem como a inteligência emocional (McLafferty et al., 2012), é imperioso não só pelo impacto a curto prazo, evitando o abandono do curso e contribuindo para o sucesso académico (Allan et al., 2014; McLafferty et al., 2012), mas favorece, igualmente, o amadurecimento dos estudantes a longo prazo. Os estudos apontam que os estudantes maduros lidam melhor com a adversidade ao longo do percurso académico e pessoal (Bouteyre, 2010; McLafferty et al., 2012; Robbins et al., 2018), nas palavras de Bouteyre (2010) “Falar de resiliência é ... reconhecer a vitória duradoura dos factores protectores que permitem manter uma saúde mental satisfatória sobre os factores de risco” (p.1).

Não sendo objetivo deste capítulo um relato exaustivo dos estudos sobre resiliência no ES, apresenta-se apenas algumas conclusões que, pela sua pertinência, podem contribuir para a conceção e implementação de programas de intervenção promotoras de resiliência junto dos estudantes do ES, em particular nos anos iniciais.

Robbins et al. (2018), no seu estudo, identificam quatro características protetoras/promotoras de resiliência reconhecidas em outros estudos:

- A autoestima – indivíduos com um elevado nível de autoestima são mais propensos a lidar positivamente com os acontecimentos adversos da vida (Grills-Taquechel et al., 2010; Li et al., 2020; Kidd & Shahar, 2008);
- A exposição a situações/acontecimentos adversos – estudos indicam que estudantes expostos a situações/acontecimentos adversos apresentam maior autoconfiança, são mais autossuficientes e têm mais resiliência. Ou seja, que a exposição a fatores de stress permite aos indivíduos avaliar as situações, tomar decisões quanto à forma de as gerir e controlar as emoções e o stress, contribuindo para o aumento da resiliência (Gonçalves et al., 2017; Robbins et al., 2018; Seery et al., 2010);
- A ligação afetiva com as famílias – a importância da família foi também identificado em outros estudos (Black-Hughes & Stacy, 2013). Estudo sobre a depressão em estudantes do ES durante a Covid, na China, concluiu que a percepção do apoio parental é um factor de protecção que ajudou a reduzir significativamente os sintomas depressivos dos estudantes universitários, e que os mecanismos subjacentes envolvem estratégias de regulação emocional e resiliência (Ye et al., 2022).

Considerando que o número de estudantes que sofrem de problemas de saúde mental está a aumentar, é importante encontrar formas de melhorar a resiliência dos estudantes do ensino universitário (Robbins et al., 2018) em todas as áreas de formação. Os resultados dos estudos podem ajudar a conceber programas e a melhorar os que estão em funcionamento tornando-os mais eficazes na promoção da resiliência entre os estudantes do ES, como, por exemplo, o desenvolvimento da autoestima não só no ES, mas nos estudantes dos outros níveis de ensino (Robbins et al., 2018).

Trabalhar a resiliência assume particular importância nos estudantes dos cursos de formação de professores que devem estar preparados para enfrentar ambientes escolares complexos, difíceis e desafiantes. Para que isto aconteça é preciso que durante a sua formação académica seja dada atenção ao desenvolvimento de competências de resiliência, que contribuindo para o seu sucesso académico, venham a refletir-se, igualmente, no exercício da profissão docente (Angst & Amorim, 2011). Nomeadamente, ser capaz de criar vínculos, de dar afeto e apoio, de criar limites, de transmitir expectativas elevadas e proporcionar uma participação igualitária (Fajardo et al., 2010).

Na atividade desportiva o sofrimento e desgaste associados à qualidade do desempenho, à alta competição e aos conflitos relacionado com a sua prática, têm tornado cada vez mais relevante trabalhar a resiliência no âmbito da formação desportiva, como forma de capacitar o atleta para lidar, e ultrapassar aqueles fatores stressantes (Bretón et al., 2016).

Há ainda a considerar a ausência de resiliência entre os estudantes que pertencem a contextos “não tradicionais” associada às dificuldades de integração na cultura institucional do ES, com reflexos no abandono e sucesso académico e que têm sido identificadas em diversos estudos (Donovan & Erskine-Shaw, 2019; Reay et al., 2002; Xuereb, 2015). Donovan e Erskine-Shaw (2019) salientam, em particular, a falta de capital cultural daqueles estudantes que, reforçada por “práticas pedagógicas invisíveis”, (Tapp 2015, as cited by Donovan & Erskine-Shaw, 2019, p. 2), “os condenam ao falhanço, se não existir um trabalho dentro do ES que contribua para melhorar a sua resiliência académica (Donovan & Erskine-Shaw, 2019; Reed et al., 2019) e a sua confiança através da “intervenção em literacia académica” (ILA) (“academic literacy intervention”) (Donovan & Erskine-Shaw, 2019, p. 326). Este tipo de intervenção, de participação voluntária dos estudantes, trabalha as competências de estudo, de socialização académica e outras barreiras ao sucesso académico como o stress, com o intuito de desenvolver a Realização, Resiliência e Confiança (Achievement, Resilience and Confidence - ‘ARC’). O objetivo é estimular os estudantes a tornarem-se autónomos, a criarem hábitos de aprendizagem que melhorem a sua autoconfiança e resiliência. Fundamentalmente, Donovan e Erskine-Shaw (2019) sublinham que mais importante que o desenvolvimento destas competências per si é a sua contribuição para a construção e partilha de uma identidade académica entre todos os estudantes que os façam sentir que pertencem ao corpo da universidade. A dimensão emocional da aprendizagem é apontada como um fator importante no desenvolvimento das literacias académicas, a ter em consideração ao longo de todo o percurso académico, mas, em particular, nos primeiros anos quando os estudantes se confrontam com contextos novos e desconhecidos (contexto académico, estar a viver longe da família, deslocados da sua comunidade cultural e social, etc.) (Donovan & Erskine-Shaw, 2019; Pennington et al. 2018).

As universidades podem apoiar ativamente o bem-estar dos estudantes através da aplicação de outras políticas, de outros procedimentos e da disponibilização de recursos que permitam criar um ambiente de aprendizagem que promova a construção da resiliência nos seus estudantes. Independentemente da abordagem, da sua base teórica ou dos métodos utilizados, as intervenções destinadas a aumentar a resiliência têm como principal objetivo melhorar ou reforçar os factores de proteção (Enrique et al., 2019). Podem ser estratégias dentro das estruturas do curso, atividades de aprendizagem e tarefas de avaliação (Turner, Scott-Young, & Holdsworth, 2017), mas podem assumir outros formatos.

Por exemplo, estudos sobre a reavaliação cognitiva e a resiliência no contexto do ES têm, consistentemente, relatado que as pessoas com níveis elevados de mindfulness são melhores a reavaliar as emoções e são mais resilientes, e quem ambas, mindfulness e resiliência, estão forte e positivamente associadas (Asthana, 2021; Galante et al, 2018; Zarotti et al., 2020). Esta é uma oferta formativa que as instituições de ES devem cada vez mais considerar, pois os estudos mostram que a formação em mindfulness melhora o bem-estar e a resiliência de todos os alunos, podendo ser uma componente eficaz inserida numa estratégia mais ampla de saúde mental para os estudantes (Galante et al., 2018; Zarotti et al., 2020.)

Apesar dos poucos estudos sobre a eficácia da intervenção preventiva com recurso à web para promover o bem-estar psicológico e a resiliência dos jovens alguns autores propõem a modalidade online para a formação da resiliência (Baños et al. 2017; Enrique et al., 2019; Herrero

et al. 2019). Tendo por referências estudos (Abbott et al., 2009; Masselink, 2013; Rose et al., 2013 apud Enrique et al. 2019, p. 2), que apontam para a eficácia desta abordagem, a formação online pode ser direcionada para intervir especificamente na prevenção de perturbações depressivas e de ansiedade junto dos estudantes, criar espaços de apoio e comunidades resilientes. Herrero et al. (2019) propõe CORE: Cultivating our Resilience, um programa de prevenção com a duração de 6 semanas que tem como principal objetivo ensinar aos estudantes competências e estratégias para lidar com os fatores de stress da vida quotidiana, promotoras da autoestima, do bem-estar que fomentem a resiliência. Este programa tem por base o modelo de bem-estar de Riff, que se apresenta organizado nas seguintes dimensões: Autonomia, Autoaceitação, Domínio Ambiental, Finalidade na Vida, Relações Positivas e Crescimento Pessoal. Cada um dos módulos é constituído por exercícios para praticar as competências propostas, inclui elementos multimédia (vídeos, áudios, vinhetas, imagens) (ver fig. 2) e os registos podem ser feitos no PC e/ou Tablet (Herrero et al., 2019). Sublinhe-se, no entanto, que são ainda precisos estudos para avaliar a eficácia destas intervenções a distância no ES de que o trabalho de Enrique e seus colegas é um exemplo (2019).

Na revisão da literatura realizada por Brewer e colegas (Brewer et. al., 2019, p. 1112) as abordagens identificadas para aumentar a resiliência nos estudantes do ES foram organizadas em três domínios inter-relacionados:

- 1) Domínio dos recursos intrapsíquicos ou fatores de proteção – estes relacionam-se com a indivíduo e a formam como este gere os seus pensamentos e sentimentos. A abordagem de trabalho centra-se, por exemplo, na autoeficácia, no autoconceito, na autoestima, na personalidade, no otimismo, na inteligência emocional na felicidade e em atividades de autocuidado (mindfulness, meditação, yoga, atividades recreativas e reflexão guiada).
- 2) Domínio dos recursos e estratégias interpessoais – refere-se às relações interpessoais, e às formas de relacionamento para obter recursos, recompensas etc.. A abordagem é centrada no desenvolvimento da gestão de conflitos e do trabalho em equipa.
- 3) Domínio dos recursos contextuais – as intervenções são centradas nas mudanças a nível do contexto, neste caso, académico. A abordagem foca-se no aumento do apoio social: melhorar e facilitar as ligações sociais e o desenvolvimento de relações profissionais positivas e proceder à supervisão da saúde emocional e do bem-estar dos estudantes. Ao nível pedagógico e curricular: mudanças que levem os estudantes a sentirem-se valorizados e apoiados quando têm insucesso, a aumentar os ambientes de aprendizagem colaborativa, a diminuir a comunicação online com estudantes e privilegiar o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem de professores-estudantes, o proporcionar programas de tutoria e apoio de pares, mas, também, estabelecendo regras e expectativas claras para reforçar as responsabilidades dos estudantes, e a necessidade destes cumprirem as obrigações, gerirem o stress e ser proactivos na definição das suas prioridades.

Segundo Brewer et al. (2019), estas abordagens, cada uma per si, não deixarão de ser um valor acrescentado na melhoria do bem-estar e do aumento da resiliência dos estudantes, mas só uma abordagem holística que envolva os três domínios contribuirá para a melhoria da resiliência daqueles preparando-os para a complexidade e desafios com que se vão defrontar na sociedade e nos locais de trabalho no século XXI (p. 114).

3.2 Professores do Ensino Superior e Resiliência

A questão da resiliência não se coloca apenas ao nível dos estudantes, mas deve também ser considerada ao nível dos professores do ensino superior. Os desafios e exigências colocados ao nível pedagógico, tecnológico, institucional e da sociedade em geral, num mundo globalizado, têm repercussões na forma de exercer a profissão docente (Sierra-Molina & Sevilla-Santo, 2021). O excesso de trabalho, as várias pressões institucionais e académicas, a falta de autonomia, a dificuldade de articulação com as famílias, bem como os conflitos com os pares são apontados como factores que potenciam o burnout e a exaustão emocional, entre outros (Cardoso et al., 2019; Lee et al., 2021; Garcia & Gambarte, 2019; Prado et al. 2017; Teixeira, 2020).

Os professores mais resilientes não só conseguem ultrapassar as adversidades e dificuldades inerentes à profissão atual, como também são mais capazes de contribuir para a resiliência dos seus alunos (Molina, 2021). São professores que tendem a ser vistos pelos alunos como modelos a seguir (Noriega et al., 2015).

Molina, referindo-se aos contributos de vários autores (Acevedo & Restrepo, 2012; Flores-Espinoza, 2017; Fontaines & Urdaneta, 2009; Jadue et al., 2005 citado em Molina, 2021) que procuraram, com base nos seus estudos, definir as características dos professores resilientes e do ensino superior, enumera as seguintes características:

- Motivados, que gerem com confiança situações adversas e expressam os seus valores, crenças e conhecimentos. Desenvolvem o trabalho em equipa e partilham conhecimentos.
- Apresentam, nomeadamente, a capacidade de introduzir o humor e a criatividade.
- Autónomos no seu trabalho, mas que não se recusam a trabalhar em equipa, nomeadamente, a partilhar opiniões e experiências que contribuam para melhorar o seu trabalho. São apresentados como professores que desenvolvem projectos educativos para desenvolver a resiliência nos seus alunos.
- Dominam conhecimentos, competências e apresentam capacidades que se aplicam a situações inesperadas/imprevistas. Empenham-se no desenvolvimento da identidade e de competências profissionais nos seus alunos.
- Têm uma visão otimista dos alunos e assumem-se como uma personalidade resiliente e aberta à mudança. Neste sentido, estão disponíveis para criar espaços que levem os alunos a aceitar e compreender a diversidade e as situações adversas com que se podem deparar.

A questão da resiliência entre os professores ganhou relevância com a pandemia de Covid-19, levando Reyes et al. (2022) a denominar de "resiliência académica", a qualidade de indivíduos e grupos em comunidades académicas para resistir à adversidade. Esta conceitualização afirma o carácter dinâmico da resiliência entre os académicos e os seus ambientes, que evolui, se desenvolve e se transforma em função desta interação. Reyes e seus colegas (Reyes et al., 2022), com base no seu trabalho sobre os professores do ensino superior durante a pandemia, enfatizam: sua resiliência para obter resultados positivos por meio de mudanças e trabalho criativo com recursos insuficientes (ou seja, falta de tempo, recursos e conhecimento tecnológico); o não se limitar ao apoio institucional e governamental e buscar formas de apoio externo, como redes profissionais e comunitárias; também questões biológicas e fisiológicas podem interferir no desenvolvimento e manutenção da resiliência.

No seu trabalho Reyes et al. (2022) com base em trabalhos de outros autores, defendem uma conceitualização de resiliência que não se limita ao indivíduo, mas implica o envolvimento com outros colegas, num processo dinâmico de interação com o meio ambiente. A resiliência será “o processo dinâmico e a interação entre um ambiente académico e o seu ambiente em constante mudança que utiliza os recursos internos e externos disponíveis para produzir resultados positivos em resposta a diferentes contextos, desafios ambientais e de desenvolvimento” (2022, p.51). Nesta linha, a resiliência académica deve desenvolver-se com base em oportunidades de aprendizagem profissional, em articulação/apoio com o ambiente académico, institucional e externo.

Seja ou não em situações de adversidade, como as vividas nas diferentes fases da pandemia de Covid-19, deve ser dada atenção à resiliência dos docentes do ensino superior, seja pelo impacto no ambiente e no sucesso académico dos alunos, na instituição, na pessoa do docente (i.e., no seu bem-estar, saúde mental) e na comunidade (Molina, 2021; Sierra-Molina & Sevilla-Santo, 2021). Isto significa que a intervenção para apoiar a resiliência dos professores deve considerar as seguintes dimensões: académica, ambiental, afectiva, pessoal, física e emocional (Molina, 2021). As actividades devem ser orientadas para aumentar a confiança e as atitudes, promovendo a formação em comunicação assertiva; orientação na área da saúde, seja na promoção da atividade física, apoio psicológico, exames médicos, orientação nutricional; e a nível institucional para clarificar as regras, direitos e obrigações dos professores, bem como informação e apoio na área administrativa. Considerando a proposta relevante de “resiliência académica” de Reyes et al. (2022), Devem ainda ser desenvolvidas acções que promovam a interação dinâmica e o desenvolvimento de redes de colaboração, entre o meio académico e o meio/comunidade, rentabilizando recursos internos e externos de forma solidária e cooperativa.

CAPÍTULO 4. RESILIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES PARCEIROS DO PROJETO RESUPERES

Este capítulo apresenta o estado da arte em matéria de resiliência no ensino superior em cada um dos países que intergram o projeto RESUPERES (Itália, Noruega, Portugal, Sérvia e Espanha). O capítulo enfatiza as suas contribuições para o estudo e implementação de programas de desenvolvimento da resiliência para estudantes e professores neste nível de ensino, com o objetivo principal de estabelecer uma atualização sobre a resiliência no contexto universitário, partilhar os nossos cenários europeus e analisar as preocupações, as semelhanças, as divergências e atualidades de cada país.

Figura 4.1

Equipa RESUPERES na atividade de Formação em Ensino e Aprendizagem C3.1. Implementação da disciplina RESUPERES, em Granada (Espanha, fevereiro, 2024).



4.1 Itália: Universidade degli Studi Suor Orsola Benincasa (UNISOB, Nápoles)

Na Itália, a pesquisa em pedagogia sobre o tema da resiliência permite a identificação de reflexões teóricas, estratégias e elementos paradigmáticos capazes de fornecer orientação e conhecimento para orientar as ações e escolhas de educadores e professores na facilitação de percursos educativos destinados a desenvolver as capacidades e estratégias que podem ativar processos conducentes ao desenvolvimento da resiliência. Particularmente, os estudos e reflexões têm ocorrido principalmente na perspetiva da pedagogia especial (special pedagogy), dos processos inclusivos (Malaguti, 2005, 2020), ou, ainda, a partir da educação intercultural, onde a resiliência é considerada uma dimensão educativa a promover em contextos multiculturais e em percursos de integração e inclusão para estudantes imigrantes ou filhos de imigrantes (Santerini, 2017; Vaccarelli, 2016).

No entanto, a divulgação de percursos educativos e formativos direcionados, tanto a nível escolar como universitário, referindo explicitamente o desenvolvimento da resiliência como uma competência específica (ou competências afins), bem como percursos de formação destinados a professores e educadores, não apresenta a mesma dimensão em termos de

reflexão pedagógica. No território nacional e nos regulamentos escolares, não existe um direcionamento orgânico e estrutural para a investigação e experimentação de percursos de resiliência dirigidos a contextos escolares e universitários. Nas escolas, as intervenções explicitamente relacionadas com a resiliência estão ligadas a situações de emergência e pós-emergência (como a investigação-ação "Formação ao ar livre e cidadania entre crianças em L'Aquila", realizada entre 2014 e 2015 em escolas da área de L'Aquila); ou estão em fase de experimentação em alguns territórios (Upright - Universal Preventive Resilience Intervention Globally implemented in schools to improve and promote mental health for Teenagers - nos estabelecimentos de ensino secundário da província de Trento).

Figura 4.2.

Equipa RESUPERES (estudantes e professores) no Estudo Piloto Itália, na Universidade Suor Orsola Benincasa (Nápoles, Itália).



Figura 4.3.

Publicação na revista Investindustrial do projeto europeu e das actividades a realizar (23 de novembro de 2023).

Napoli capitale europea della resilienza
di Redazione Scuola
29 novembre 2023



All'Università Suor Orsola Benincasa un progetto europeo che coinvolge 5 nazioni della Ue (Italia, Norvegia, Serbia, Spagna e Portogallo) per l'educazione a «superare le avversità»

Embora a necessidade de uma abordagem à resiliência seja sentida e promovida na maioria das intervenções educativas e da organização escolar, não existem indicações específicas ou projetos em rede, e as iniciativas individuais são integradas no modelo escolar italiano, no âmbito da Autonomia Escolar. Em 2021, o Ministério da Educação sediou o seminário "Atendimento Educacional" como parte da série de encontros intitulada "Repensando a educação no século 21: encontros para refletir, propor, agir".

Os percursos específicos relacionados com a disseminação do constructo resiliência não estão generalizados nem nos currículos dos cursos universitários nem nos de aprendizagem ao longo da vida nas universidades italianas (mestrados, cursos de especialização, formação e cursos de atualização). O termo "resiliência" não está presente em programas de estudo e percursos formais intencionais, ao passo que a sua experimentação e debate são generalizados entre iniciativas transsetoriais, não exclusivamente dirigidas ao setor educativo, surgindo no terceiro setor e no mundo das associações, da cultura e dos locais de difusão e participação do conhecimento. Isto revela uma perceção da necessidade e de uma vontade, em termos nacionais, de abordar e aprofundar o tema da resiliência numa dimensão geral. Esta necessidade manifestou-se de forma mais vigorosa durante e imediatamente após a emergência da Covid-19, e a palavra resiliência tornou-se mais utilizada na linguagem comum. Em particular, a comunicação durante a emergência pandémica desenvolveu-se com o convite explícito à implementação de estratégias e processos resilientes. Pode dizer-se que a crise devida primeiro à pandemia e depois à guerra e à crise económica levou à necessidade de desenvolver e promover respostas baseadas na capacidade de fazer face a situações adversas e de transformar as dificuldades em recursos.

No contexto escolar, o conceito de resiliência é utilizado nos inquéritos PISA e é entendido em relação ao impacto que a desvantagem socioeconómica e certas características dos alunos, como o género e a origem migratória, têm nos resultados académicos e na obtenção de competências adequadas. Em relação a esses resultados, outras pesquisas (Alivernini et al., 2017) aprofundam o tema a fim de identificar fatores associados tanto à compensação da desvantagem ligada às condições iniciais dos alunos quanto à reversão das previsões em termos de competências alcançadas, destacando o fator protetor desempenhado por algumas estratégias de ensino, motivação e crenças de autoeficácia dos alunos.

Da revisão de estudos e programas nacionais e internacionais que trabalham a resiliência, destacam-se:

- Na Universidade de Florença – Projeto Estratégico Universitário 2014-2017. A pesquisa, coordenada pela professora Simonetta Ulivieri, por um lado, investigou os papéis desempenhados pelas instituições e normas relativas aos direitos de meninos e meninas estrangeiros no sistema escolar italiano e europeu e, por outro lado, realizou uma pesquisa com adolescentes de segunda geração residentes no território toscano através de métodos qualitativos, a partir das histórias de experiências de 120 adolescentes de segunda geração que frequentam a escola.
- O Projeto Europeu Horizonte-2020, «Projeto ArleKin» sobre mediação social e intercultural, para a inclusão educativa da população cigana no ensino secundário superior e nas universidades, com particular referência às práticas de mediação intercultural, narrativa da diversidade cultural e identitária e gestão de conflitos.
- O projeto "Università", financiado pelo Ministério do Interior no âmbito do Fundo Europeu para a Integração de Nacionais de Países Terceiros (FEI – anuidades 2013), investigação da Universidade de L'Aquila, coordenada pelo Prof. Alessandro Vaccarelli, e que constitui o

primeiro estudo sistemático de natureza pedagógica-intercultural realizado em estudantes universitários de nacionalidade não italiana.

- O Projeto de pesquisa da Universidade Suor Orsola Benincasa, iniciado pelo grupo de pesquisa em Pedagogia da Formação coordenado pelo Prof. Fabrizio Manuel Sirignano sobre autobiografia como prática formativa com crianças imigrantes, pesquisa realizada nos anos de 2005/2006 no território da ilha de Elba.
- O projeto NoOut3 (Departamento de Pedagogia Experimental da Universidade de Perugia, 2018–2019), com um sólido controlo dos resultados qualitativos e quantitativos, visou remotivar os alunos relativamente ao seu percurso educativo e formativo e proporcionar-lhes ferramentas para crescerem em competências de autoorientação. Ao mesmo tempo, o projeto, através de ações de formação específicas e de tutoria, procurou reforçar o papel do professor e ajudá-lo a desenvolver abordagens de ensino orientadas para a aprendizagem, melhoria e inclusão.

Na literatura pedagógica, o construto resiliência é concebido a partir de uma perspetiva sistêmica, ecológica e social (Malaguti, 2005, 2020; Cyrulnik & Malaguti, 2005), e opõe-se a uma visão que se concentra apenas em aspetos individuais e fatores de resiliência. Os aspetos culturais, sociais e ambientais assumem particular importância como fatores de risco ou de proteção. No cerne desse construto articulado de resiliência está a dimensão epistemológica da complexidade (Malaguti, 2005; Malaguti, 2020; Vaccarelli, 2016) como conceito de caráter interativo e multidimensional (Sousa, 2016). O processo de resiliência é caracterizado por uma dimensão mais transformadora do que adaptativa, a partir da capacidade de gerar e regenerar elementos positivos capazes de promover uma transformação interna do indivíduo apesar e através de dificuldades e adversidades.

A ênfase dada à resiliência nestes termos define um processo de transformação do negativo em positivo, uma superação dialética, e não mecânica em que do sofrimento causado por situações adversas consegue extrair elementos de reorganização e de reconceção.

A possibilidade de constituir um caminho de desenvolvimento positivo apesar da fratura causada por uma circunstância catastrófica e traumática baseia-se em certos aspetos epistemológicos como os conceitos de organização sistêmica, explicando a possibilidade do equilíbrio dinâmico sempre alcançado entre ordem e desordem numa direção generativa. Este aspeto permite afirmar e considerar a condição de fragilidade em que cada indivíduo participa, imerso na desordem; a dimensão processual da resiliência, que deve ser sempre construída; a importância dos vários aspetos multifatoriais, ambientais e até aleatórios que intervêm, favorecendo ou dificultando a resiliência, entendida como a capacidade dos indivíduos de se determinarem ao longo da trajetória da possibilidade e não da necessidade. Neste sentido, a resiliência demonstra o seu valor não só na reconstrução da vida individual, mas também como capacidade coletiva e cidadania ativa, com o objetivo explícito de construir uma sociedade mais justa e solidária, consciente da corresponsabilidade social e capaz de cuidar dos outros.

A capacidade de pensar e abordar a dimensão da crise, da instabilidade, da intervenção, na vida dos indivíduos e dos grupos, do inesperado e do imprevisível, bem como de considerar o imprevisível como uma categoria que possibilita um desenvolvimento diferente, comparado com um destino que pode parecer já determinado, dá-se pela superação da conceção linear, mecanicista e determinista da relação de causa e efeito. Desta forma, permite-nos agir como protagonistas ativos, livres e responsáveis da mudança e escapar de uma representação reducionista de desvantagem e vulnerabilidade, possibilitando-nos considerar, ao mesmo

tempo, e colocar na mesma escala, os aspetos negativos e positivos de uma determinada condição, sentimentos de medo, raiva, desespero e esperança.

A possibilidade de aprender a viver com a incerteza, como enfatizado por Edgar Morin em várias ocasiões, é uma das dimensões mais importantes da resiliência, que, como argumenta Boris Cyrulnik, tem mais a ver com aprender a viver do que apenas a resistir. A resiliência refere-se a processos de equilíbrio, reorganização, equilíbrio, geratividade criativa e transformação, e não pode surgir de uma falsa e ilusória representação da invulnerabilidade. Nessa trajetória, pode tornar-se um objeto de aprendizagem. Nestes termos, a dimensão da resiliência, enquanto objeto de atividade intencional em contextos educativos, escolares e universitários, deixa de ser meramente referida a situações de emergência para se tornar um caminho generalizável, um constructo organizador de sentido adequado para responder às necessidades expressas pelas escolas, pela formação e pelo tempo presente: inclusão, interculturalidade, crises (económicas, políticas, ambiental), migrações.

No entanto, o conceito de resiliência presta-se a uma perspetiva que, se não for bem esclarecida, pode produzir uma certa ambiguidade de sentido. Esta ambivalência (Burba, 2020) refere-se à possibilidade de solicitar soluções adaptativas que escapem à capacidade de questionar qualquer aspeto da realidade presente, transformando-se em aceitação acrítica: a capacidade de colocar o negativo numa perspetiva de mudança para a evolução positiva deve estar ligada à capacidade de reconhecer sofrimento, dor, desvantagem, exclusão, fragilidade, e vulnerabilidade, mas, também, e sobretudo ativando e implementando recursos que geram e podem constituir fatores de proteção. A resiliência promove a mudança; não requer aceitação passiva e resistência. A ambivalência também constitui outro aspeto destacado por um estudo realizado na perspetiva da análise de modelos heurísticos subjacentes às perspetivas de intervenção dentro das quais a resiliência é colocada. Nesta pesquisa (Manetti et.al., 2010), destaca-se a dimensão intercultural que o constructo resiliência deve possuir: na tentativa de promover a resiliência em indivíduos com origens migratórias, é necessário ampliar e tornar mais universal a ideia de bem-estar que não corresponde exclusivamente àquela expressa pelo modelo cultural dos países desenvolvidos, assim como os fatores de risco e proteção podem ser diferentes em diferentes sistemas culturais. Neste sentido, uma reflexão profunda sobre o constructo da resiliência, em direção à inclusão e à interculturalidade, tem o mérito de multiplicar, segundo direções e possibilidades sempre novas, os recursos que podem constituir fatores de proteção e promover um sistema mais amplo e inclusivo de respostas e consciencialização para a transformação positiva do presente para todos.

Nesta perspetiva, é útil situar o constructo dentro da conceção de comunidade de destino, numa perspetiva afirmativa de possibilidades que se coloca como superação de laços puramente negativos entendidos como partilha de perigos, medo, desconfiança mútua e afastamento egoísta.

4.1.1 Revisão sobre a Resiliência no contexto da Università degli Studi Suor Orsola Benincasa

As atividades de aprendizagem-formação e pesquisa do Departamento de Ciências Educacionais, Psicológicas e da Comunicação da Universidade Suor Orsola Benincasa de Nápoles estão empenhadas há anos em promover caminhos de Formação e Formação Especializada Avançada, conferências e projetos de pesquisa. Estes esforços visam, através de várias abordagens e direções, promover o bem-estar, o cuidado e a atenção às

vulnerabilidades educativas, caminhos de inclusão social e intercultural. O departamento centra-se no conhecimento ligado à promoção de processos de resiliência, particularmente implícito nos programas de várias disciplinas educativas, nomeadamente na área da educação especial, mas geralmente dentro de programas de Pedagogia Geral, Pedagogia Social, Pedagogia da Cidadania, Pedagogia do Desvio, Pedagogia do Género, e educação sobre as diferenças, entre outros cursos de Ciências da Educação e do Ensino Básico.

No âmbito da Formação Avançada Especializada, os programas mais representativos incluem o Mestrado em "Psicopedagogia Escolar e Prevenção do Desconforto Juvenil", "Humanidades Médicas: Especialista em Ciências Humanas aplicadas ao Cuidado no Sector Sócio-Sanitário e Educativo" e "Organização e Gestão de Instituições Escolares em Contextos Multiculturais". Nomeadamente, os resultados deste último levaram à publicação de um volume (Sirignano & Perillo, 2019). Adicionalmente, existe um curso de especialização para o ensino da narrativa: "Formador Autobiográfico: Especialista em métodos e técnicas narrativas e autobiográficas em contextos educativos" (Sirignano e Madalena, 2021).

Entre os projetos de pesquisa em que a Universidade Suor Orsola Benincasa participa está o Projeto de Pesquisa de Interesse Nacional RE-SERVES, destinado a fortalecer alianças educacionais entre sistemas formais e não formais para desenvolver uma comunidade de cuidados educacionais.

No âmbito das atividades de investigação promovidas pelo Centro de Aprendizagem ao Longo da Vida da Universidade Suor Orsola Benincasa de Nápoles, o tema da formação de recursos humanos tem sido foco de trabalho, investigação, cursos e mestrados e para a implementação de intervenções em contextos organizacionais específicos (Frauenfelder & Sirignano, 2013; Corbi et.al., 2017; 2018; 2021; 2022)

Para a organização de atividades formativas, especialmente as de Ensino Superior e Aprendizagem ao Longo da Vida, durante o período em que ocorreu o surgimento da Covid-19 (d'Alessandro, 2020; Villani, 2020), o foco e a perspectiva que direcionaram suas escolhas do ponto de vista pedagógico foram constituídos pela ideia de que uma sociedade justa só deve promover o desenvolvimento de capacidades internas por meio do cuidado generalizado com a saúde física e mental e da preocupação com os mais fracos, e também deve proporcionar oportunidades para que todos coloquem em prática as habilidades adquiridas, desempenhando funções apropriadas para aperfeiçoar competências e promover ainda mais o crescimento pessoal (Vilanni, 2020).

Em relação ao tema da resiliência e ao Projeto RESUPERES, a Universidade de Suor Orsola Benincasa organizou as seguintes atividades educativas, culturais e formativas:

- Conferência dirigida aos alunos do Ensino Básico e das Ciências da Educação: "A Educação para a Paz como Estratégia de Resiliência" (1 de dezembro de 2022);
- O curso de formação e de formação contínua "Aprender com as dificuldades: educação para a resiliência em contextos escolares" dirigido a professores do ensino secundário na região da Campânia. O curso decorreu no ano letivo 2022-2023;
- No ano letivo 2023-2024, foi criado o curso "Emoções, narrativas e artes visuais para a educação para a resiliência" para o Curso de Licenciatura no Ensino Básico.

O grupo de investigação da universidade no âmbito do projeto RESUPERES centra-se na "Autobiografia e narração como estratégias de resiliência em contextos de ensino superior e formação universitária".

Em particular, a dimensão e abordagem autobiográfica e autorreflexiva foram examinadas à luz e em relação à dimensão intercultural e à educação através do património artístico, referindo-se ao primeiro aspeto:

- a) Promover uma cultura genuinamente intercultural, tecida a partir da categoria da diferença, dirigida a todos os indivíduos, não apenas aos estudantes estrangeiros, a fim de promover a valorização da singularidade de cada indivíduo e fornecer as competências adequadas para responder às necessidades da sociedade complexa em que cada pessoa está inserida;
- b) Para o segundo aspeto relacionado com o património cultural, através de um dispositivo pedagógico que associa a promoção à formação pessoal através da experiência cultural. Esta área da pedagogia tem sido expressa há alguns anos dentro da Universidade através do Curso de Mestrado em Educador de Museus.

Dentro dos estudos sobre interculturalidade, a resiliência configura-se como a capacidade de reagir a situações de vulnerabilidade relacionadas com a migração, tais como: experiências pré-migratórias no país de origem, a experiência da viagem, o luto relacionado com a perda de um membro da família durante a viagem ou o abandono da própria terra e família, a condição de minoria cultural e social, e a marginalização que muitas vezes caracteriza as pessoas com experiências migratórias, tendo de lidar com estereótipos e formas de preconceito. Em relação aos indivíduos que vivenciaram ou vivenciam essas condições “difíceis”, as instituições de ensino e formação, na sua organização e individualmente os professores no estabelecimento da relação educativa, podem atuar como importantes fatores protetores capazes de promover percursos de desenvolvimento caracterizados por processos resilientes. Professores e educadores informados e treinados na perspetiva da resiliência podem atuar como tutores de resiliência, de acordo com o conceito elaborado por Boris Cyrulnik.

É necessário considerar que, numa autêntica dimensão intercultural, os fatores que favorecem ou desencorajam a resiliência devem ser colocados na mesma perspetiva de descentralização cultural, moldando-se de acordo com os aspetos culturais e valoriais específicos a que pertencem os indivíduos de referência. Além disso, numa perspetiva de inclusão de pessoas com deficiência, a promoção de uma mentalidade moldada pela resiliência e a ativação de estratégias resilientes só podem concretizar-se superando as barreiras colocadas por um modelo cultural fechado e monolítico.

Do ponto de vista pedagógico, ao olhar para a formação holística da pessoa ao longo da vida – especialmente durante os anos de desenvolvimento – o papel educativo desempenhado pela família, pelas instituições educativas e de formação, e a qualidade dos serviços prestados pelas agências de formação no território, parece central para responder às verdadeiras necessidades (mesmo as mais ocultas e subjetivas) de promoção humana, crescimento individual e social dos indivíduos. Se a ligação entre a educação para a resiliência e a experiência migratória pode parecer uma combinação extremamente eficaz e, certamente necessária, a nível individual, particularmente inerente à esfera existencial, igualmente fundamental, a nosso ver, pode ser o seu papel na dimensão social da cidadania ativa e da “humanização”, naquele nível de responsabilidade coletiva que contribui para gerar comportamentos protetores, solidariedade e cuidado numa sociedade que parece atualmente orientada para outra direção. Uma direção mais individualista do que solidária, mais egoísta do que altruísta.

A educação para a resiliência, não apenas como intervenção especial para quem vive situações adversas ou como resposta de emergência em circunstâncias contingentes, parece responder adequadamente a uma necessidade que envolve a vida de todos num mundo e

numa sociedade caracterizada pela “fluidez” das relações humanas e sociais, pela crise de certezas, pela complexidade de um mundo globalizado e hipertecnológico. Neste contexto, o desenvolvimento de competências e a implementação de práticas que visem apoiar capacidades resilientes, quer face a eventos traumáticos, quer perante a necessidade mais geral de lidar com o inesperado e as rápidas mudanças que caracterizam o nosso tempo como um tempo de transformação e transição contínua, prosseguem o objetivo fundamental de fomentar a autonomia como estratégia para navegar na ausência de pontos fixos e da prática de narração para delinear novos horizontes de sentido e reinterpretar a própria experiência. Neste sentido, tornar-se-ia um modelo de prevenção e de “educação para os riscos” não limitado a circunstâncias catastróficas e de emergência.

Nessa perspetiva, o uso da escrita autobiográfica e da narração como método funcional para a promoção do crescimento da autoconsciência, para a compreensão e superação de estados de emergência, pode tornar-se central. A auto-narração revela-se uma estratégia educativa útil para desenvolver as capacidades reflexivas e projetivas dos indivíduos.

O público-alvo dos estudos nesta área é composto por professores que trabalham em escolas secundárias em Nápoles e Campânia e estudantes, futuros professores e educadores, matriculados em cursos de Ciências da Educação e Ciências da Educação Primária. O professor tem uma responsabilidade intercultural que se traduz em ações educativas que visam promover práticas reflexivas que visem a descentralização cultural e a desconstrução de preconceitos e estereótipos, conscientizando os alunos de que existem outras formas de pensamento além da sua, que, associadas ao seu próprio modelo cultural, não devem ser percebidas como absolutas. A dimensão epistemológica subjacente ao discurso intercultural aborda em muitos aspetos o constructo sistémico da resiliência. Alguns aspetos incluem a desconstrução cognitiva oposta ao reducionismo abstrato e aos estereótipos; a reflexividade e a capacidade de reinterpretação segundo perspetivas abertas e não deterministas que se abrem à possibilidade de desenvolvimento ao longo de trajetórias desconhecidas e não necessárias; a capacidade de pensar a unidade na diferença e no impulso vital (o único e o múltiplo, o bem e o mal, a dor e a alegria, o perigo e a oportunidade); a capacidade de aprender com o sofrimento como capacidade ética de compreender o sofrimento dos outros, pelo qual todos somos responsáveis como sociedade; a construção de um lugar de encontro empático com o outro pretende ser uma possibilidade de co-construção de sistemas de valores para a construção de uma justiça social mais distribuída e maior distribuição de oportunidades de participação psicológica, existencial e de bem-estar social.

4.2 Noruega: Universidade Ocidental da Noruega (HVL, Bergen)

A análise foi realizada de vários estudos sobre resiliência na Noruega com o objetivo de fornecer uma compreensão mais aprofundada deste conceito e suas implicações práticas, em seguida, a equipe RESUPERES em suas atividades em Bergen (Noruega).

Figura 4.4. & Figura 4.5.
Equipa RESUPERES (Estudantes e Professores) no Estudo Piloto da Noruega, na Universidade da Noruega Ocidental (Bergen, Noruega).



Um dos resultados pretendidos pelos programas de formação de professores, pretendidos pela universidade norueguesa, é a formação de licenciados de elevada qualidade, que sintam satisfação e prazer no seu trabalho, bem como mantenham a sua motivação, empenho e entusiasmo durante muitos anos (Mansfield et al., 2016). Sabe-se que, no ensino superior, o ambiente académico pode ser stressante para muitos estudantes (Robotham, 2008). Exemplos de situações geradoras de stress incluem: mudar do ensino secundário para o ensino superior, o que pode envolver fazer novos amigos, mudar-se para outra cidade e deixar a casa dos pais; pressão para obter boas notas para responder às exigências educacionais; problemas financeiros sentidos pelos estudantes e/ou suas famílias, que podem alterar o padrão de vida; problemas de relacionamento dentro e fora do contexto académico; a síndrome do impostor relacionada com os estudos numa instituição de alto nível; e as eventuais exigências externas que concorrem com os estudos, como trabalhar e estudar ao mesmo tempo (Hurst et al., 2013; Brewer et al., 2019).

O bem-estar e a saúde mental entre os estudantes universitários na Noruega têm sido objeto de vários estudos recentes que revelam preocupações significativas. Um estudo publicado pelo Instituto Norueguês de Saúde Pública mostra que cerca de 40% dos estudantes universitários noruegueses sofrem de alguma perturbação mental, como depressão ou ansiedade, com uma prevalência mais elevada entre as mulheres do que entre os homens. Este estudo destaca a necessidade de melhorar os sistemas de apoio nas universidades, especialmente para os estudantes do primeiro ano, que parecem ser os mais vulneráveis ao desenvolvimento destas perturbações.

O **Estudo SHoT** (Students' Health and Wellbeing Study) é um inquérito nacional realizado regularmente junto dos estudantes universitários noruegueses. No **Estudo SHoT de 2018**, foi demonstrado que uma percentagem significativa de estudantes apresentou sintomas graves de sofrimento psíquico, o que também está relacionado com o uso de medicamentos psicotrópicos, como antidepressivos e ansiolíticos. Esta investigação também destaca as diferenças de género, com uma maior proporção de mulheres a relatar elevados níveis de stress psicológico em comparação com os homens (Grøtan et al., 2019). Na sua edição de 2022, verificou-se que os problemas de saúde mental continuam a aumentar, com elevados níveis de ansiedade, depressão e stress a afetar tanto o desempenho académico como a qualidade de vida geral dos alunos.

Resultados publicados por Sivertsen et al (2023), indicam um aumento acentuado de problemas de saúde mental entre estudantes universitários noruegueses nos últimos anos, mas não estão disponíveis estimativas precisas da prevalência de perturbações mentais. O presente estudo utilizou um inquérito de diagnóstico psiquiátrico validado, desenvolvido em versão eletrônica, autoadministrado, para examinar a prevalência de transtornos mentais comuns numa grande amostra nacional de estudantes universitários na Noruega (18 a 35 anos), com a participação de de estudanntes dos 18 aos 35 anos. Este National Student Health and Wellbeing Study, identificou que a prevalência de um transtorno mental atual é alta tanto para mulheres quanto para homens. As perturbações mais frequentes foram majoritariamente os episódios depressivos e a perturbação de ansiedade generalizada, enquanto os estudantes do sexo feminino e masculino, respetivamente, preencheram os critérios para a perturbação do consumo de álcool. As estimativas de prevalência aos 12 meses e ao longo da vida foram, como esperado, ainda mais elevadas. Os resultados sugerem uma prevalência muito elevada de várias perturbações mentais entre os estudantes universitários noruegueses

Åvitstland et al., em 2020, destacam que os estudantes noruegueses que cumprem as recomendações de atividade física tendem a apresentar níveis mais elevados de autoeficácia e resiliência. A autoeficácia, que se refere à crença de uma pessoa na sua capacidade de lidar com situações, está positivamente associada à prática de atividade física. No entanto, os níveis de atividade física são baixos, particularmente em mulheres jovens, o que pode afetar o seu bem-estar psicológico. Pesquisas sugerem que incentivar a atividade física nesses grupos não só melhora a saúde física, mas também a capacidade de gerir o stress e aumentar a resiliência.

Sundgot-Borgen et al. (2021) , num estudo sobre a apreciação corporal e a pressão da aparência corporal em estudantes universitários noruegueses comparando estudantes de ciências do desporto com outros estudantes, considerando a imagem corporal como uma questão central para a saúde pública e que está associada à saúde geral dos estudantes universitários, devido às associações positivas entre exercício e imagem corporal. O estudo sugere que os estudantes dentro de um programa de ciências do desporto talvez valorizem mais o corpo em comparação com outros estudantes. Por outro lado, a forte idealização social do corpo atlético pode expô-los à pressão de ter uma aparência corporal específica, o que pode ter consequências desfavoráveis à saúde. No entanto, faltam estudos que investiguem essas hipóteses. Portanto, com o objetivo de explorar o nível e as associações de apreciação corporal, pressão de aparência corporal, construtos de saúde mental relacionados com a imagem corporal, atividade física e exercício, em estudantes noruegueses de ciências do desporto e universitários de referência não relacionados à saúde, realizou-se um estudo transversal com 517 estudantes de ciências do desporto e 476 outros estudantes de nove grandes universidades da Noruega. Como resultados relevantes, os alunos de ciências do desporto apresentaram pontuações mais elevadas na apreciação do corpo, para além de uma elevada percentagem de estudantes que sofriam pressão sobre a aparência do corpo.

Os ginásios foram os ambientes onde a maioria dos inquiridos sentiu pressão sobre a aparência corporal. A apreciação corporal surge fortemente associada a resultados favoráveis nos constructos de saúde mental relacionados com a imagem corporal, enquanto a pressão da aparência corporal surge associada a resultados desfavoráveis nos mesmos constructos. Este é um resultado muito interessante pois de acordo com o RESUPERES programas de exercícios físicos são necessários como tópicos dentro do programa educacional para salvaguardar a saúde e o bem-estar dos alunos.

Em conclusão, os estudos mostram que os problemas de saúde mental são um grande desafio para os estudantes universitários noruegueses, e há uma necessidade crescente de intervenções como a realizada no RESUPERES, para o desenvolvimento da resiliência e seus construtos, para apoiar tanto o bem-estar mental quanto o progresso acadêmico.

4.2.1 Revisão sobre a Resiliência: Projetos de Resiliência na Universidade da Noruega

INa Noruega, encontramos os seguintes Projetos de Intervenção em termos de Resiliência:

1. UPRIGHT: Universal Preventive Resilience Intervention implementada globalmente nas escolas para melhorar e promover a Saúde Mental dos Adolescentes (<https://uprightproject.eu/the-project/>). O projeto UPRIGHT é um projeto de investigação e inovação financiado pelo programa de Investigação e Inovação Horizonte 2020 da União Europeia ao abrigo do contrato de subvenção n.º 754919. O referencial teórico foi desenvolvido através de uma abordagem inovadora e multidisciplinar utilizando um processo de cocriação no âmbito do Consórcio UPRIGHT (envolvendo sete instituições de Espanha, Itália, Polónia, Noruega, Dinamarca e Islândia). O programa UPRIGHT consiste no desenvolvimento de 18 competências, relacionadas com 4 componentes: Mindfulness, Coping, Eficácia e Aprendizagem Social e Emocional.

2. RESICITIE: Building resilience through education for Sustainable, Collaborative and Smart Cities (<https://www.uis.no/en/research/building-resilience-through-education>). O principal objetivo do projeto é criar e fornecer conteúdos educativos atualizados para estudantes de pós-graduação (estudantes matriculados em programas de mestrado e doutoramento nos países parceiros) relacionados com cidades resilientes, inteligentes e sustentáveis através de métodos e ferramentas de ensino inovadores. Os conteúdos educativos serão disponibilizados através de uma mobilidade de aprendizagem mista (BLM) que consistirá numa sequência de cursos intensivos em ambiente de sala de aula com a presença física de professores e alunos, seguindo-se aulas online a disponibilizar em módulos numa plataforma de Massive Open Online Course (MOOC) com o apoio de ferramentas digitais interativas e em cloud.

O objetivo secundário do projeto é orientado para o pessoal académico envolvido. Consistirá na promoção da excelência no ensino de competências e na criação de conteúdos educativos. A fim de alcançar este objetivo, o consórcio fornecerá ao pessoal académico participante metodologias e ferramentas de ensino inovadoras e proporcionará formação sobre como utilizar essas metodologias e ferramentas de forma eficaz em ambientes de sala de aula física e virtual. O consórcio também promoverá a cooperação com empresas dos setores público e privado. São parceiros deste consórcio a Universidade Técnica Checa de Praga (CZ), a Porto Business School (PT), a Universidade Autónoma de Barcelona (ES), a University Industry Network (NL) e a Universidade de Stavanger.

3. ROBUST: Resiliente – forskningsprosjekt knyttet til undervisningsopplegget ROBUST. O programa de aprendizagem ROBUST (<https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/forskningsprosjektet-resilient>) visa aumentar o bem-estar, a motivação e o desempenho académico entre os alunos do ensino secundário através da aprendizagem social e emocional. Através do projeto, os alunos participantes aprenderão, entre outras coisas, o que é o stress, como nos afeta e como podemos lidar com ele de uma forma positiva. No programa Resiliente, as escolas trabalharão sistematicamente para apoiar a aprendizagem social e emocional dos

alunos através do programa de ensino ROBUST, que proporcionará aos professores formação contínua e materiais de aprendizagem. O desenvolvimento do ROBUST baseia-se em materiais de aprendizagem de investigação internacional, mas em estreita cooperação com a administração escolar e os professores em Stavanger, Sandnes e Jærskulen. O Resilient investigará empiricamente se as escolas de ensino médio podem melhorar as competências sociais e emocionais dos jovens e, assim, aumentar o bem-estar, a motivação e o desempenho escolar dos alunos. Será conduzido um ensaio clínico randomizado e controlado (ECR) com pelo menos 100 salas de aula da oitava série ($n = 2500$ alunos), no qual alunos da oitava série (14 anos) em salas de aula preparadas participam numa intervenção de aprendizagem social e emocional chamada Resiliente. O Resilient é co-produzido e executado com os utilizadores e consiste num currículo de base científica, num portal Web com recursos para professores e alunos e uma formação de professores de 10 créditos.

Com base em pesquisas empíricas internacionais sobre como melhorar as competências sociais e emocionais dos jovens, o Resilient promove competências em relações sociais, regulação emocional, resolução de problemas e estímulo motivacional. Os efeitos da intervenção foram medidos avaliando as competências sociais e emocionais, o bem-estar, a motivação e o desempenho escolar dos alunos na pré-intervenção, no final ao fim de um ano de intervenção e num período de acompanhamento de um ano. Durante o ano de implementação, realizou-se uma avaliação exaustiva da implementação e avaliação de processos, a fim de entender por que ou porque não a intervenção era eficaz. A gestão deste projeto é de Edvin Bru do Centre for Learning Environment, Mari Rege da University of Stavanger Business School e Nina Nygård Magnussen de Jærskulen.

Resilient é um projeto de investigação financiado pelo Conselho de Investigação Norueguês e é liderado pelo Centro Norueguês para o Ambiente de Aprendizagem e Investigação Comportamental na Educação, em cooperação com a Universidade de Stavanger Business School.

4. REDE: (<https://khio.no/en/research/research-in-the-arts/current-projects/resilience-and-ethics-in-dance-education>). A Resilience and Ethics in Dance Education (REDE) tem como objetivo produzir e distribuir conhecimento e investigação aplicada à área da dança para apoiar o desenvolvimento de uma educação em dança sustentável e de elevada qualidade. Na base de recursos é possível encontrar conhecimentos atualizados e baseados em dados concretos e ligações a recursos externos relevantes.

5. RESILIENT: (<https://www.uia.no/forskning/forskningsprosjekter/bygging-av-robuste-samfunn-gjennom-inkluderende-utdanning-i-oest-afrika-resilient>).

O RESILIENT visa fortalecer a investigação e o desenvolvimento de capacidades em trabalho social no Ruanda, Tanzânia e Uganda. Um objetivo central do projeto é construir conhecimento que seja localmente relevante e responda às necessidades e desafios das comunidades locais.

O projeto é realizado em colaboração entre o Departamento de Serviço Social da Universidade de Ruanda, o Departamento de Serviço Social e Administração Social da Universidade Makerere, em Uganda, o Instituto de Serviço Social em Dar es Salaam, na Tanzânia, e o Departamento de Sociologia e Serviço Social da Universidade de Agder, na Noruega.

6. BuildERS: www.enbel-project.eu > projetos-página > buildersBuildERS: Construir a resiliência e a resiliência das comunidades europeias. Este relevante projeto em Resiliência, financiado pela União Europeia, visa aumentar o capital social e a resiliência nas comunidades

européias. Este projeto, também liderado pela Universidade de Stavanger, centra-se na co-concepção de processos e ferramentas com cidadãos e organizações de primeiros socorros, adotando uma abordagem inclusiva que procura melhorar a resiliência, especialmente em grupos vulneráveis (Universidade de Stavanger).

7. RiH. Resilience in Healthcare: A Universidade de Stavanger tem outro projeto em Resiliência na área da Saúde, o Resilience in Healthcare (RiH) que pretende reformar a qualidade dos sistemas de saúde atuais, estabelecendo um novo e abrangente quadro de Resiliência em Saúde. Os esforços de investigação para compreender e reduzir os eventos adversos induzidos pelos cuidados de saúde têm-se tradicionalmente centrado nas falhas dos cuidados de saúde. O projeto RiH tenta, através da resiliência, mudar o foco da investigação das falhas de saúde para a grande maioria dos processos de saúde com resultados bem-sucedidos, para determinar quão alta qualidade é gerada no trabalho clínico diário em diferentes sistemas de saúde. O RiH procurará construir e apoiar sistemas e processos resilientes em todos os serviços de cuidados de saúde. (Resiliência nos cuidados de saúde | Universidade de Stavanger (uis.no)).

4.2.2 Projectos de resiliência na Universidade de Ciências Aplicadas da Noruega Ocidental (HVL, Bergen)

Se analisarmos os projetos da Universidade de Ciências Aplicadas da Noruega Ocidental (HVL), aparecem três em particular, aos quais se acrescentaria o nosso Projeto RESUPERES, como se segue:

1. Arts and Mindfulness in Education (AMiE): Localizado no Institut of Arts and Stetic, e coordenado pelo professor Jonas Selås Olsen, aconteceu entre setembro de 2020 e agosto de 2022 (<https://www.hvl.no/prosjekt/2474623/>).

O projeto AMiE teve como objetivo fornecer aos professores europeus ferramentas inspiradoras e de apoio em relação à introdução da atenção plena no ensino pré-primário e primário (dos 3 aos 12 anos de idade). A AMiE utilizou o poder da arte e dos processos criativos como ponto de partida para a introdução do mindfulness em contexto escolar. O projeto foi financiado pelo programa Parcerias Estratégicas para o Ensino Superior Erasmus+. O projeto é apoiado financeiramente pela Agência Norueguesa de Cooperação Internacional e Melhoria da Qualidade no Ensino Superior (DIKU). A Universidade de Ciências Aplicadas da Noruega Ocidental é responsável pela coordenação do projeto.

Os produtos intelectuais que resultam desta Parceria Estratégica Erasmus+ da AMiE (formas diversas e inovadoras de material didático teórico e prático) visam inspirar e apoiar tanto os professores das escolas de formação de professores como os professores das escolas pré-escolares e do ensino primário a trabalharem com as artes e a mindfulness na sua prática educativa. Esta cocriação por equipas de estudantes internacionais e interdisciplinares, em que os professores envolvidos assumem o papel de coach, ocorre tanto ao nível do projeto durante os vários programas intensivos como através de formas de Collaborative International Online Learning. Com o objetivo de cocriar estes produtos intelectuais e a sua divulgação mais ampla, o consórcio AMiE organiza tanto atividades de formação internacional destinadas a professores como atividades de aprendizagem internacional destinadas a estudantes.

Cada escola centra-se em grupos-alvo específicos com os quais trabalha nas artes e mindfulness (crianças de origens culturalmente diversas; filhos de refugiados; crianças com deficiências mentais; crianças de famílias socioeconomicamente vulneráveis). Desta forma, a

AMiE contribui para os objetivos da Comissão Europeia em termos de equidade, diversidade e inclusão.

É dada particular atenção às atividades de sensibilização que incentivem um grupo muito mais vasto de parceiros internacionais do ensino superior e das escolas primárias e pré-escolares europeias a introduzir a *mindfulness* através das artes na sua prática educativa. Por conseguinte, o impacto pretendido a longo prazo da AMiE é uma integração sustentável das artes e da *mindfulness* no contexto educativo europeu. A incorporação desta forma de inovação educativa nos currículos de todos os parceiros do consórcio AMiE e um papel de embaixador no domínio das artes em relação às artes e *mindfulness* a nível europeu são os primeiros passos nessa direção.

Os Materiais do projeto encontram-se nos seguintes links:

<https://www.youtube.com/@IrmaSmegen/videos>

http://www.project-case.eu/wp-content/uploads/2020/EXTRA_CASES/CASE_LearningScienceThroughDance.pdf

2. O projeto RegResir. RegResir é a abreviatura de Regional Resilience and Sustainable Industrial Restructuring (Resiliência Regional e Reestruturação Industrial Sustentável). O projeto (<https://www.rypestol.com/1/en-regresir/>) é apoiado pela NRF e tem um orçamento de 5 milhões de NOK. O projeto é liderado pelo Professor Stig-Erik Jakobsen da Universidade de Ciências Aplicadas da Noruega Ocidental. O projeto examina como a crise da Covid-19 afetou os investimentos, a orientação para o mercado, o desenvolvimento tecnológico e a criação de emprego em indústrias baseadas em recursos na Noruega. O projeto terminará em dezembro de 2023. Nenhum material do projeto está disponível.

3. Atividade Física e Resiliência no Envelhecimento. O projeto (<https://www.hvl.no/prosjekt/683632/>) é coordenado por Maria Nordheim Alme, e vai de novembro de 2019 a outubro de 2025. O objetivo deste projeto é promover a saúde e a resiliência durante o envelhecimento. Sendo a saúde complexa, a ideia é desenvolver e analisar programas públicos de atividade física entre idosos com base em novos dados populacionais, avanços na pesquisa biomédica e fatores sociais e estruturais. Os objetivos do projeto são compreender como a atividade física e a aposentação se correlacionam com fatores biológicos e como ações públicas podem ser concebidas e implementadas para melhorar a saúde da população idosa. A atividade física é um comportamento-chave que conduz a uma boa saúde e a investigação sobre os benefícios da atividade física e do exercício no que diz respeito à forma física, à saúde física e mental, e para a longevidade está bem estabelecida, no entanto, a aceitação desta evidência no público é baixa.

Portanto, é necessário mais conhecimento sobre os fatores que são importantes para a adoção da atividade física pela população idosa. Da mesma forma, justifica-se o conhecimento da relação causa-efeito entre atividade física e respostas biológicas para compreender como a atividade física afeta especificamente a população idosa. Durante o envelhecimento, o sistema imunitário muda, aumentando o risco de infeções graves, mas existem grandes variabilidades dentro da população. Portanto, é conveniente referir-se ao conceito de idade imunológica, que se refere às funções do sistema imunológico. Da mesma forma, a idade biológica refere-se a funções fisiológicas (como velocidade de caminhada, força muscular, pulso). A atividade física tem um efeito claro na idade biológica e no sistema imunitário. Portanto, é necessário conhecimento sobre como as ações públicas podem ser projetadas para aumentar a atividade física e obter efeitos positivos tanto na idade biológica quanto na idade imunológica. A este respeito, é fundamental compreender como as estruturas sociais podem promover uma melhor saúde. Nenhum material do projeto está disponível.

4.3 Portugal: Universidade do Algarve (UAlg, Faro)

A resiliência é cada vez mais reconhecida como um elemento crucial para o bem-estar e o sucesso em várias áreas da vida, incluindo a educação, o local de trabalho e a saúde mental. Desta forma, foi realizada uma análise de vários estudos sobre resiliência em Portugal com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais aprofundada deste conceito e das suas implicações práticas, depois a equipa RESUPERES nas suas atividades em Portugal.

Figura 4.6 & Figura 4.7.

Acolhimento da Reitoria da Universidade do Algarve, à equipa da RESUPERES, na Atividade de Formação Ensino-Aprendizagem C3.2. Portugal.



Figura 4.8. Collage

Equipa RESUPERES na atividade de Formação em Ensino e Aprendizagem C2.2. Estudo Piloto Portugal, em Faro (fevereiro, 2023).



4.3.1 Revisão sobre a Resiliência em Portugal: uma análise multifacetada

A equipa RESUPERES Portugal realizou-se uma revisão da literatura abrangente sobre esta temática, tendo-se analisado diferentes perspetivas e contextos, dando-se, contudo, destaque à importância da resiliência para os estudantes do ensino superior, enfatizando se a sua relevância para o desempenho académico e emocional dos estudantes e discutindo-se, ainda, a sua relação com fatores tais como: suporte social, integração académica e gestão do stress. Destaca-se, também, os estudos sobre a resiliência e o seu impacto em diferentes contextos, desde o ambiente educacional até a situações desafiadoras, como a pandemia de COVID-19.

Entre os autores relevantes nesta revisão de literatura encontram-se os estudos Afonso (2020, p. 5) que defende que “a pandemia COVID-19 e o confinamento que esta impôs parece ter transposto consequências ao nível da saúde mental numa etapa desenvolvimental revestida de riqueza e intimidade – a adultez emergente”. Baseada neste princípio, a dissertação de Mestrado de Gonçalves (2021) aborda a perceção de forças familiares por estudantes do ensino superior, incluindo o impacto da resiliência individual e variáveis sociodemográficas, familiares e respostas ao confinamento (COVID-19). Neste estudo, investigou-se o impacto de várias variáveis sociodemográficas (e.g., idade do(a) estudante do ensino superior), familiares (e.g., número de elementos do agregado familiar), e respostas ao confinamento na perceção das forças familiares (e.g., gestão de conflitos familiares), com ênfase na adultez emergente durante a pandemia COVID-19, “procurando também analisar o papel mediador da resiliência individual na relação entre a variável (não) regresso a casa durante o confinamento (março-maio de 2020), e a perceção de forças familiares.” (Gonçalves, 2021, p. 5). Neste estudo, participaram 156 estudantes do ensino superior português, com idades entre 18 e 38 anos. Foram utilizados questionários para coligir dados sobre diversos aspetos, incluindo resiliência individual e forças familiares. Os resultados indicaram que a resiliência individual não mediou, significativamente, a relação entre o regresso, ou não, a casa durante o confinamento e a perceção de forças familiares. Este facto destaca a importância de um foco mais direto nas forças familiares, considerando diferentes características sociodemográficas e familiares, de modo a promover um entendimento de unidade familiar durante períodos desafiadores como foi a pandemia.

O estudo de Francisco (2021) colocou em evidência as relações entre personalidade, resiliência e bem-estar psicológico em alunos do ensino superior, explorando o valor preditivo da resiliência para as dimensões da personalidade. A amostra incluiu 197 participantes de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 18 e os 29 anos. Foram utilizados questionários como o Big Five Inventory (BFI), a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS), a Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS) – versão reduzida e a Escala Abreviada de Resiliência (BRS). Os resultados não mostraram diferenças estatisticamente significativas em relação ao sexo ou à saída de casa dos pais. No entanto, foram encontradas correlações entre afetividade negativa e neuroticismo, resiliência e extroversão, satisfação com a vida e amabilidade, conscientização e resiliência. A afetividade positiva correlacionou-se com a resiliência, a satisfação com a vida e com todas as dimensões da personalidade, excetuando o neuroticismo. Esses resultados sugerem que a personalidade é um forte preditor de bem-estar, e que a resiliência está positivamente relacionada com satisfação com a vida e com a afetividade positiva, e negativamente relacionada com a afetividade negativa.

Corroborando estes resultados, num período tão conturbado como o da pandemia de Covid-19, os estudos de Piccoli (2022), que se basearam na temática “educação para a saúde”,

explorou a resiliência, a saúde e o bem-estar em estudantes do ensino superior do 1.º ano do curso de Gerontologia Social da Universidade de Coimbra. Este estudo, de cariz descritivo e qualitativo foi realizado com 11 estudantes e utilizou como técnicas de recolha de dados o inquérito por questionário sociodemográfico e inquéritos por entrevistas antes e depois da intervenção aos participantes. Esta investigação revelou uma evolução nas perceções sobre a essência da resiliência e acerca dos fatores que a promovem. Após a implementação do projeto que culminou nesta investigação, os participantes destacaram a importância da resiliência para enfrentar os desafios do ensino superior, especialmente no que diz respeito à transição para aulas online durante a pandemia. A necessidade de realização pessoal e profissional, bem como a felicidade também foi enfatizada como relevante durante as intervenções educativas. Concluiu-se, com este estudo, que projetos educativos desta natureza podem esclarecer as perceções sobre resiliência, saúde e bem-estar entre estudantes do ensino superior, especialmente em tempos desafiadores como os da pandemia.

Agrela (2020), citando autores como Seligman e Csikszentmihalyi (2000) e Yunes (2003), defende que “na Psicologia Positiva, a criatividade e a resiliência são consideradas ferramentas fundamentais para o desenvolvimento saudável do indivíduo” (p. ii). De acordo com esta premissa, esta autora levou a cabo um estudo, no âmbito da sua dissertação de mestrado em psicologia da educação, que analisou a associação entre criatividade, resiliência e bem-estar psicológico em contexto de ensino superior, incluindo docentes, estudantes, funcionários e investigadores da ilha da Madeira. Para operacionalizar este intento utilizou a escala de Personalidade Criativa – Forma Reduzida de Pocinho et al. (2019) e a Measuring State Resilience, adaptadas para a população portuguesa por Martins, em 2005 (Teixeira, 2014). Os resultados revelaram uma associação positiva entre criatividade e resiliência, com os participantes do sexo feminino a demonstrar uma maior resiliência e os participantes mais velhos a serem mais resilientes e criativos. Além disso, os participantes com habilitações de nível superior demonstraram maior criatividade. No que respeita aos docentes, estes foram mais resilientes do que os estudantes e do que os investigadores e, também, mais criativos do que os estudantes. Verificou-se, assim, que a criatividade e o género foram fatores determinantes para a resiliência.

Partindo do pressuposto que “diferentes contextos de vida, nomeadamente o contexto académico do ensino superior, expõe[m] os jovens a exigências e riscos” e que, “por isso, a sua resiliência é fundamental” (Vara et al., 2018, p.115), Vara et al. (2018) apresentou no 12.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde uma investigação sobre a relação entre resiliência e satisfação com o suporte social em estudantes do ensino superior. Esta autora e os seus colaboradores investigaram a relação entre o suporte social, a resiliência e a satisfação com a vida em estudantes do ensino superior, reconhecendo os desafios únicos que estes enfrentam. Foram utilizados questionários padronizados para avaliar esses construtos, incluindo a Escala de Resiliência (RS) (Oliveira & Machado, 2011) e a Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS) (Ferreira et al., 2004), aplicados a 293 estudantes. Os resultados mostraram níveis moderados de resiliência e de satisfação com o suporte social, tendo os estudantes do meio rural demonstrado maior resiliência e satisfação com o suporte social do que os de áreas urbanas. Além disso, os participantes do sexo feminino mostraram maior resiliência e satisfação com o suporte da família e os do sexo masculino com o suporte dos amigos. A correlação positiva entre resiliência e satisfação com o suporte social sugere que esses fatores podem ser importantes para amenizar stress durante essa fase da vida. Estes mesmos autores já tinham efetuado estudo anteriormente (Vara et al., 2017), de natureza

longitudinal, que investigou os níveis de stress percebido e os valores de resiliência em estudantes do primeiro ano do ensino superior, reconhecendo os desafios inerentes a esta transição. Os dados foram recolhidos no início do ano letivo de 2015 em duas instituições diferentes (IPB e FPCEUP), com uma amostra de 270 estudantes. Foram utilizadas a Perceived Stress Scale (Cohen et al., 1983; Trigo et al., 2010) e a Resilience Scale (Wagnild & Young, 1993; Oliveira & Machado, 2011). Os resultados mostraram que a maioria dos participantes apresentava níveis moderados de resiliência e baixos níveis de stress. A aceitação de si mesmo e da vida foi identificada como um bom preditor de stress. O estudo sublinha a importância de refletir sobre a resiliência dos jovens universitários, a influência dos contextos académicos nesses níveis e como a acumulação de experiências ao longo da vida pode afetar a resposta global (corpo-mente) dos indivíduos.

O estudo de Caldeira et al. (2017) sobre a resiliência em estudantes do ensino superior, investigou, também, a relação entre resiliência e integração social, tendo sido comparado a experiência de estudantes no que diz respeito à praxe, com estudantes que nunca tinham passado por este processo. Participaram 163 estudantes do primeiro ano da Universidade dos Açores, que responderam a um questionário abrangendo dados pessoais, académicos e familiares, bem como a Escala de Resiliência de Wagnild e Young (ER), o Questionário de Vivências da Praxe (QVP) e o Questionário de Integração Social no Ensino Superior (QISES). Os resultados mostraram níveis moderados de resiliência entre os participantes e não revelaram diferenças significativas entre aqueles que passaram pela praxe académica e aqueles que nunca tiveram esta experiência. Neste sentido, foi observada, também, uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre resiliência e integração social, independentemente da participação na praxe académica.

Um estudo realizado por Serpa (2022), aquando da sua dissertação de mestrado, analisou a influência da inteligência emocional e da resiliência no desempenho escolar de estudantes universitários. Esta autora partiu do pressuposto de que entrar no ensino superior representa uma mudança significativa na vida de um estudante, com influência tanto a nível pessoal quanto a académico. Neste sentido, defendeu que uma má adaptação a essa nova realidade pode resultar em insucesso, enquanto uma adaptação bem-sucedida geralmente está associada a um bom desempenho académico, sendo a inteligência emocional e a resiliência processos psicológicos cruciais para enfrentar essas transições, influenciando, significativamente, o sucesso dos estudantes no ambiente académico. Participaram neste estudo 233 estudantes, tendo sido utilizada o Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) para medir a inteligência emocional e a Escala de Resiliência de Gail Wagnild para medir a resiliência. Neste sentido, realizaram-se análises estatísticas descritivas e inferenciais, incluindo o coeficiente de correlação de Pearson e a regressão linear múltipla. Os resultados destacaram a importância da perceção emocional e da autodisciplina como preditores significativos do desempenho académico.

Na dissertação de Pestana (2018), investigaram-se os traços depressivos da personalidade de estudantes universitários e a sua relação com a resiliência. Mais concretamente, este estudo teve como propósito averiguar como é que as experiências académicas, a resiliência e as estratégias de coping afetam o stress em cadetes do 1.º e 3.º ano da Academia Militar. Participaram nesta investigação 134 cadetes, dos quais 55,2% eram do 1.º ano e o restante do 3.º ano. Os resultados indicaram uma resiliência moderada entre os cadetes, com as experiências académicas positivamente relacionadas com a resiliência. Os cadetes do 3.º ano mostraram uma melhor adaptação e menos stress comparativamente com os do 1.º ano. A resiliência ajudou a reduzir a exaustão emocional, embora a sua relação com as estratégias de

coping não tenha sido conclusiva. O estudo sugere a necessidade de investigações longitudinais para uma melhor compreensão das mudanças relativamente a essas características ao longo do tempo de formação.

Partindo dessa premissa e considerando, também, que as estratégias de coping são utilizadas pelos indivíduos para lidar com as exigências provenientes de situações adversas e stressoras, Silva et al. (2020) investigaram o uso de estratégias de coping e o nível de resiliência em estudantes do Ensino Superior, reconhecendo que a entrada e adaptação a este nível de ensino podem ser fontes de stress. Uma amostra de 301 estudantes respondeu a um questionário que incluía o Questionário de Estratégias de Coping (QEC) e a Escala da Resiliência (ER), além de questões sociodemográficas. Os dados foram analisados com recurso a vários métodos de Estatística Descritiva e Inferencial. Os resultados mostraram que as estratégias de coping mais comuns eram a Aceitação da Responsabilidade e a Resolução Planeada do Problema. Houve correlações positivas significativas entre as estratégias de coping e a resiliência, com diferenças estatisticamente significativas entre estudantes menos e mais resilientes no uso de estratégias de coping. Estudantes mais resilientes tendiam a utilizar mais a Resolução Planeada do Problema, enquanto os menos resilientes recorriam mais à Fuga-Evitamento.

O estudo de Sousa (2019) teve como objetivo principal investigar como é que o género modera a relação entre a resiliência e o envolvimento académico, além de analisar a relação direta entre estas duas variáveis. Foram analisadas 559 respostas de estudantes de uma universidade portuguesa, confirmando-se as hipóteses propostas. Os resultados mostraram a esperada relação positiva entre a resiliência e o envolvimento académico, e também confirmaram que esta relação é mais forte nos homens do que nas mulheres. Estes achados contribuem para a literatura ao proporcionar um melhor entendimento da relação entre resiliência e envolvimento académico, bem como das diferenças dessa relação entre géneros. O estudo também apresenta implicações práticas, limitações e sugestões para futuras pesquisas.

Tal como referem Ceyhan et al. (2009), a frequência e a ocorrência de doenças mentais, especialmente a depressão, têm mostrado um aumento entre os estudantes universitários. Neste sentido, um estudo realizado por Ribeiro (2020), explorou a relação entre traços depressivos de personalidade e resiliência-traço em estudantes universitários, analisando tendências internalizantes (como por exemplo, a depressão, as perturbações de sono e a ideação suicida) e externalizantes (como por exemplo, a impulsividade, dificuldades inibitórias da agressividade e o défice de atenção). Foram examinados 36 participantes com tendências internalizantes e 24 com tendências externalizantes, utilizando instrumentos como o Inventário de Personalidade para DSM-5 (PID-5), o Inventário de Traços Depressivos (ITD) e a Escala de Resiliência Connor-Davidson (CD-RISC). Os resultados revelaram que a dimensão de depressão relacionada com o fracasso foi mais alta nos participantes com tendências externalizantes, enquanto a confiança foi ligeiramente mais elevada nos com tendências internalizantes. Em ambos os grupos, observou-se uma correlação negativa entre os traços depressivos e os fatores de resiliência. A competência foi um preditor comum entre os participantes com tendências internalizantes, enquanto nos indivíduos com tendências externalizantes, os preditores incluíram a competência, a influência espiritual e a confiança. Os resultados indicam que a depressão e a resiliência têm efeitos opostos na saúde mental, influenciando de maneira distinta a expressão e o predomínio de cada uma.

Em suma, a resiliência desempenha um papel crucial no bem-estar e no sucesso académico dos estudantes do ensino superior. A transição para este ambiente académico representa,

frequentemente, um período de grandes desafios, mas a capacidade de adaptação às adversidades emerge como um fator determinante na forma como os estudantes enfrentam estas exigências. A pandemia de COVID-19 acentuou, ainda mais, a necessidade de resiliência, particularmente para aqueles que tiveram de conciliar múltiplos papéis, como os estudos e o trabalho. Os resultados encontrados em estudos de diferentes autores sublinham que o suporte social, aliado à capacidade de gestão emocional e à criatividade, são elementos essenciais para mitigar o impacto do stress e da depressão neste contexto.

Outros autores revelam a existência de uma relação significativa entre resiliência e diversos fatores psicológicos, como a inteligência emocional, o bem-estar e a criatividade, evidenciando que estudantes com maiores níveis de resiliência tendem a obter melhores resultados académicos e a experimentar uma maior satisfação pessoal. Além disso, alguns programas de intervenção, como o desenvolvimento profissional de professores e algumas estratégias de apoio psicológico, têm-se mostrado eficazes na promoção de competências resilientes, tanto para os estudantes como para os docentes.

Os estudos também destacam a importância de instrumentos de medida validados para avaliar a resiliência no contexto académico português, como a Escala de Resiliência de Wagnild e Young, cuja adaptação para a realidade nacional tem permitido uma melhor compreensão das dinâmicas envolvidas.

Assim, torna-se imperioso que as instituições de ensino superior desenvolvam e implementem programas e estratégias que promovam a resiliência entre os seus alunos, proporcionando-lhes o suporte necessário para lidar com as exigências académicas e com os desafios pessoais. A resiliência, enquanto capacidade de adaptação positiva face às adversidades, não só contribui para o sucesso académico, como também para o desenvolvimento pessoal e para o bem-estar, a longo prazo, dos estudantes.

4.4 Serbia. Universidade de Belgrado (UB, Belgrade)

Vivemos numa época de mudanças constantes e aceleradas, de grandes exigências e desafios diários. Os estudantes universitários são um grupo particularmente sujeitos a stress diário devido às suas obrigações académicas, bem como às responsabilidades e desafios pessoais. A resiliência pode ser entendida como a capacidade de adaptação à mudança e é a capacidade de se adaptar com sucesso apesar de vários desafios e circunstâncias difíceis. As imagens seguintes são da Equipa RESUPERES em Portugal.

Figura 4.9.

Equipa RESUPERES na atividade de Formação em Ensino e Aprendizagem C2.3. Estudo Piloto Sérvia, em Belgrado, Sérvia (abril de 2023).



Na Sérvia, a resiliência é um domínio relativamente desconhecido do público em geral e relativamente pouco representado. O conceito de resiliência, e de constructos psicológicas semelhantes, tem sido investigado em diferentes termos e contextos, incluindo a economia, a engenharia, os cuidados de saúde, os grupos vulneráveis e, naturalmente, em vários níveis do sistema educativo.

Apesar da sua importância, a resiliência no contexto do ensino superior é ainda um tema insuficientemente explorado na Sérvia. Foi apenas durante a pandemia global causada pela Covid-19, que afetou todos os aspetos das nossas vidas, incluindo o ensino superior, que a resiliência se tornou um tópico de investigação. Independentemente da pandemia, os estudantes e os jovens, de forma geral, necessitam de apoio e de orientação para lidar com uma grande diversidade de conteúdos de estudo, organizarem o seu tempo e gerirem o stress e os vários desafios que enfrentam tanto nos estudos como na sua vida futura.

É a resiliência que pode ajudar neste processo, uma vez que esta característica útil e abrangente pode ser desenvolvida. Parece, no entanto, que a importância da resiliência ainda não foi plenamente reconhecida entre investigadores e profissionais. Uma pesquisa centrada em artigos académicos, em projetos, em iniciativas ou em organizações que promoveram o desenvolvimento da resiliência ou de conceitos semelhantes, revelou apenas alguns resultados. Especificamente, a investigação foi realizada utilizando as seguintes palavras-chave: “rezilijentnost” (resiliência), “otpornost na stres” (resistência ao estresse), “psihološko dobrostanje” (bem-estar psicológico), “psihološko blagostanje” (bem-estar psicológico), “bem-estar” (bem-estar), “autoestima” (autoestima) e “samopoštovanje” (autoestima).

4.4.1 Análise dos projetos e manuais de Resiliência na Sérvia

Durante os primeiros meses da pandemia, as universidades e as organizações de ensino superior tiveram de encontrar formas de transmitir conhecimentos e competências aos seus estudantes para minimizar o impacto negativo no seu processo de aprendizagem. Nesta perspetiva, parece que a transição para plataformas de e-learning e a necessidade de ter certos níveis de educação digital e de cultura de segurança digital chamaram a atenção dos professores e da investigação para a resiliência. A importância e a carência de “apoio técnico institucional para a implementação e organização de novas soluções de ensino e e-learning (plataformas eletrónicas, ferramentas e recursos), apoio sistémico para manter a saúde mental dos alunos nestas condições” foi reconhecida por um grupo de investigadores da Sérvia, da Polónia e de Itália. Reuniram-se em torno da ideia de desenvolver “procedimentos para apoiar um maior número de estudantes, procedimentos para a sua ligação e socialização específicas, procedimentos para a criação de redes sociais digitais, procedimentos para psicoterapia e aconselhamento eletrónicos”. Esse é o núcleo do projeto DigiPsyRes (DigiPsyRes, s.d.) dentro do Programa Erasmus+, que está relacionado com o problema da crescente necessidade de apoio psicossocial em tempos de crise, aumentando a resiliência digital e psicológica através de redes de pares no ambiente online em tempos de crise (DigiPsyRes; <https://digipsyres.kg.ac.rs/>). O Coordenador do Projeto é a Universidade de Kragujevac com parceiros de projeto da Universidade Kazimierz Wielki (Polónia) e da Universidade de Foggia (Itália).

Tanto quanto é do nosso conhecimento, além do projeto RESUPERES, onde a Universidade de Belgrado é parceira, o projeto DigiPsyRes da Universidade de Kragujevac é o único projeto que coloca a resiliência no contexto pedagógico e educacional. Este é um projeto de três anos que começou em fevereiro de 2022. De acordo com o site do DigiPsyRes, o projeto deve apresentar vários resultados, tais como:

- Guia para a criação de redes de apoio à resiliência digital e psicológica
- Programas de formação, materiais didáticos e cursos online: Formação para apoio entre pares para melhorar a resiliência psicológica e digital através da criação de redes de trabalho.
- Manual para o programa de formação passo a passo dos formandos aos formadores: Formação para apoio dos pares para melhorar a resiliência psicológica e digital através do trabalho em rede.
- Estabelecer uma rede e uma equipa de apoio entre pares de estudantes para melhorar a resiliência psicológica e digital.

Os investigadores estão a utilizar o "Questionário para análise da resiliência psicológica e digital dos alunos" para investigar as necessidades dos estudantes em termos de apoio psicossocial em tempos de crise (https://digipsyres.kg.ac.rs/wp-content/uploads/2022/06/R1_DigiPsyRes-Questionnaire-SERBIAN-fin.pdf). Como se pode notar, o DigiPsyRes irá, assim como o RESUPERES, terá como resultado um manual, no entanto, este será uma espécie de diretriz passo-a-passo para apoiar a construção da resiliência no mundo digital.

Durante a pandemia, o grupo de voluntários composto por funcionários e estudantes da Faculdade de Filosofia da Universidade de Belgrado (Departamento de Psicologia) entrou em contacto com os estudantes oferecendo-lhes, gratuitamente, serviços de aconselhamento para ajudá-los a superar a súbita crise pandémica, o stress emocional e mental, os ataques de pânico, os pensamentos suicidas, a manter a concentração, e muito mais. Quase três anos após o início da pandemia, este centro de voluntariado continua à disposição dos estudantes que podem agendar uma sessão de 30 minutos via e-mail, Skype, Facebook ou Instagram: (<https://www.oblakoder.org.rs/psiholosko-savetovaliste-studenata-za-studente/>), (<https://www.oblakoder.org.rs/psiholosko-savetovaliste-studenata-za-studente/>).

Identificámos apenas um projeto de investigação que, em parte, investigou as necessidades dos estudantes em termos de serviços de aconselhamento psicológico ("Kosovo e Metohija entre a identidade nacional e a integração europeia", financiado pelo Ministério da Educação, Ciência e Desenvolvimento Tecnológico da República da Sérvia). O projeto baseou-se, em parte, no projeto-piloto, ou seja, na iniciativa da Universidade de Niš que remonta a 2007, denominado "Centro de aconselhamento psicológico para estudantes" (<https://savetni.org/savetodavni-sektor/>), que ainda é um dos maiores e mais antigos projetos deste tipo em universidades na Sérvia. O projeto está ativo desde 2007 e, tanto quanto sabemos, ainda é o único centro de aconselhamento universitário na Sérvia. Foram publicados vários artigos sobre este tema e os seus resultados serão apresentados mais adiante neste capítulo.

Por fim, consideramos que o projeto "The Equalizer" ("Do uspeha, zajedno") também merece ser mencionado, não pela população-alvo (crianças em idade escolar), mas pelos métodos aplicados no desenvolvimento da resiliência (workshops educativos e atividades desportivas), o que o torna semelhante ao nosso projeto RESUPERES. O Equalizer foi apoiado pela OSCE e pela Embaixada de Israel na Sérvia, bem como por donativos da empresa israelita Big Fashion. Foi implementado em cooperação com três ministérios - o Ministério da Educação, Ciência e Desenvolvimento Tecnológico, o Ministério da Saúde e o Ministério da Juventude e Desporto da República da Sérvia. O projeto consistiu em workshops educativos, conduzidos por alunos do último ano da universidade, e por práticas gratuitas de futebol como forma de prevenir comportamentos de risco entre alunos do ensino básico (<https://www.facebook.com/ddouspehazajedno/>). Os workshops tiveram como objetivo fortalecer e desenvolver qualidades pessoais, competências sociais e valores que aumentem a resiliência dos alunos a

comportamentos de risco. A parte desportiva contribui para o desenvolvimento dos alunos e para a afirmação de hábitos de vida saudáveis, enquanto nos workshops educativos são adquiridas competências e valores sociais, que ensinam os alunos a dizer não em situações de risco ou quando ocorre pressão dos pares.

Em relação aos manuais, são escassos os materiais impressos e online que possam servir de guia para o desenvolvimento da resiliência nos alunos de Ensino Superior. Além disso, conseguimos identificar apenas dois manuais que envolvem a educação, mas ambos são destinados ao ensino básico e secundário. O "Manual para as escolas – medidas de planeamento, implementação e monitorização para prevenir o desgaste dos alunos do sistema educativo" é publicado pelo Centro de Políticas Educativas em parceria com o Ministério da Educação, Ciência e Desenvolvimento Tecnológico da República da Sérvia e a UNICEF. É o resultado do projeto e pretende, sobretudo, que os colaboradores dos ensinos básico e secundário facilitem o cumprimento das obrigações legais relacionadas com a prevenção do abandono escolar, fornecendo-lhes orientações concretas e inspiração para as atividades que podem desenvolver ao nível da sua escola (http://www.cep.edu.rs/public/Prirucnik_za_sprecavanje_osipanja_ucenika2.pdf).

Outro manual resultou do projeto "Juntos para o ensino secundário – apoio a crianças de grupos vulneráveis na transição para o ensino secundário" que visa aumentar a taxa de transição dos alunos do ensino básico para o ensino secundário. Para atingir este objetivo, foi criado um modelo complexo de apoio escolar, através do processo de capacitação e mentoria, que incluiu vários aspetos diferentes do trabalho com alunos e professores (<https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/02/Prirucnik-za-skole-sa-primerima-dobrih-praksi.pdf>).

Embora não seja um manual, mas possa ser um exemplo de boas práticas, o Centre for carrier development da Universidade de Belgrade (<http://www.razvojkarijere.bg.ac.rs/>), oferece um webinar gratuito (<http://www.razvojkarijere.bg.ac.rs/node/1371>) onde os estudantes podem encontrar respostas a perguntas como:

Como manter a motivação para a aprendizagem?

Porque é que é importante ter um plano de carreira?

Qual é o formato de um bom plano de estudo?

O que é que perturba a concentração na aprendizagem e como é que isso pode ser evitado?

Quais são os elementos de uma aprendizagem eficaz?

Que técnicas de aprendizagem podem ser utilizadas?

Que apoios à aprendizagem são úteis e como podem ser fornecidos?

Note-se que o principal objetivo do Centre for Carrier Development é ajudar os estudantes a prepararem-se para entrevistas com potenciais empregadores e facilitar a sua procura de emprego. Entre as inúmeras atividades, este Centro fez um esforço para fornecer aos alunos alguns conselhos sobre como ser persistente na sua educação e como facilitar o processo de aprendizagem.

4.4.2 Revisão sobre Resiliência: artigos

O bem-estar dos adolescentes e de crianças em idade escolar parece ser o tema de maior interesse para os investigadores e para o público e tem sido menos estudado entre os estudantes do ensino superior. No entanto, identificámos vários estudos relativamente

recentes que podem ajudar a compreender este conceito entre os estudantes na Sérvia. Lim, Cappa e Patton (Lim et al., 2017) tiveram como objetivo descrever os padrões de bem-estar entre os jovens (15-24 anos) em cinco países da Europa Oriental [Bielorrússia, Bósnia-Herzegovina, Antiga República Jugoslava da Macedónia, Sérvia e Ucrânia] e investigar a associação entre fatores demográficos e bem-estar. O estudo baseou-se em dados de cinco Multiple Indicator Cluster Surveys (MICS) apoiados pela UNICEF. Quase 75% dos jovens declararam otimismo e cerca de 40% consideraram-se muito felizes ou muito satisfeitos com a sua vida em geral. No entanto, o bem-estar foi específico a cada país, tendo os jovens da Bósnia-Herzegovina e da Ucrânia registado os níveis mais baixos de bem-estar. O casamento atual, o aumento da riqueza, o ensino superior, a residência rural e o facto de não terem filhos foram associados a um maior bem-estar.

Para ajudar a contribuir para a transição “da investigação para a intervenção” da medição do bem-estar subjetivo, Lietz et al. (2018) realizaram um estudo piloto onde testaram o bem-estar multidimensional (MWB) entre estudantes universitários sérvios e italianos e exploraram as suas relações com as medidas de prossecução de objetivos de vida. Os participantes foram testados em MWB autopercebido, medidas padronizadas de controlo de bem-estar (satisfação com a vida e bem-estar eudemónico) e compromisso e *stress* em relação à procura de objetivos pessoais. Os estudantes sérvios obtiveram pontuações mais elevadas no BMB e nas medidas de controlo do que os seus pares italianos, o que, segundo os autores, está em contradição com os inquéritos nacionais representativos dos jovens (18-30 anos) de ambos os países. Contrariando os resultados dos inquéritos à população em geral, quando se trata de jovens adultos, os italianos não são certamente mais felizes ou saudáveis do que os sérvios. Não é de surpreender que os objetivos mais frequentemente referidos sejam a conclusão dos estudos, a obtenção de um emprego e a saúde.

Sakač e Marić (2018) descreveram a importância do bem-estar psicológico como um determinante significativo da saúde mental e do sucesso no futuro trabalho profissional de professores do ensino básico e de educadores de infância. O seu estudo teve como objetivo explorar a contribuição dos traços de personalidade, da autoestima e do locus de controlo na previsão do grau de bem-estar subjetivo em futuras turmas e educadores de infância (418 alunos). As características acima mencionadas foram avaliadas utilizando a *Short Subjective Well-being Scale* (KSB), o questionário *Big Five Plus Two* (VP+2), a *Rosenberg's Self-Esteem Scale* e a *Scale for Measuring the Locus of Control* (LOK IM-2). Com base nos seus resultados, os autores concluíram que os alunos que se preparam para o trabalho em sala de aula e pré-escolar beneficiariam de várias estratégias de desenvolvimento e educacionais e de programas de apoio como parte de seu currículo (por exemplo, no domínio da saúde mental), bem como do encorajamento contínuo das características individuais que se verificou contribuir para o bem-estar psicológico (estabilidade emocional, competência social, perseverança, autoestima e locus de controle interno). De acordo com os autores, essas qualidades contribuem para uma melhor saúde mental dos futuros professores e educadores e ajudá-los-ão a enfrentar, adequadamente, uma série de vários desafios na sua prática profissional. Esta investigação também sublinha que os jovens sensíveis e mais exigentes podem necessitar de atenção especial, encorajando experiências emocionais positivas e uma abordagem positiva da vida, autoconfiança, expectativas realistas em relação a si próprios e aos outros, e uma abordagem proativa dos obstáculos, a fim de prevenir dificuldades emocionais, exaustão excessiva e perturbações ao nível da saúde mental.

Outro estudo, mais recente, comparou o bem-estar subjetivo e as expectativas positivas em estudantes universitários (Jovanović et al., 2021). Dois tipos de expectativas positivas

(otimismo disposicional e autoeficácia geral) e quatro indicadores de bem-estar subjetivo (satisfação com a vida, afeto positivo, afeto negativo e depressão) foram avaliados três vezes durante um período de dois anos. Os alunos que relataram uma satisfação escolar muito elevada apresentaram níveis mais elevados de bem-estar e níveis mais baixos de perturbação emocional do que os seus colegas com menor satisfação escolar. No entanto, os resultados deste estudo sugerem também que estes resultados não explicam a associação causal entre os conceitos estudados, uma vez que se trata de um estudo transversal.

Aconselhamento psicológico e psicoterapia

Os elementos que contribuem para a resiliência são ousadia, a emoção positiva, o autoaperfeiçoamento, o sentido de significado e o propósito. Assim, a resiliência deve ser vista a partir de diferentes aspetos, desde os fatores pessoais, a ambientes sociais (família, escola, circunstâncias sociais) até fatores globais (Pavićević, 2015). As atitudes dos estudantes e as necessidades de aconselhamento ou outros tipos de apoio para desenvolver a resiliência, têm sido do interesse de alguns investigadores. Por exemplo, Fazlagić e Rakić-Bajić (2011) basearam a sua investigação no contacto diário com os estudantes. Verificaram que os alunos falam frequentemente dos seus problemas, alguns dos quais são frequentemente desestabilizadores, contribuindo assim para problemas de aprendizagem, falta de concentração, dificuldades de adaptação e insucesso. Os alunos também falaram sobre a necessidade de um especialista para os ajudar a lidar com os seus problemas. Por conseguinte, os autores estavam interessados em explorar a atitude de 105 estudantes do sexo feminino e 65 do sexo masculino de Novi Pazar em relação à psicoterapia. O bem-estar psicológico foi avaliado utilizando a escala de propriedades sócio-demográficas, a escala de satisfação com a vida e o questionário sobre atitudes em relação à psicoterapia. Os resultados mostraram que os estudantes estão, na sua maioria, satisfeitos com as suas vidas, independentemente do género, e que 90% deles gostariam de ter um psicólogo na universidade com quem pudessem falar quando necessário. Apesar disso, os participantes têm uma atitude neutra ou ligeiramente negativa em relação à psicoterapia, que não tem correlação com os resultados da escala de satisfação com a vida. Na altura em que este estudo foi publicado, ainda existia algum estigma em relação a visitar um psicoterapeuta e a cuidar da sua saúde mental.

Curiosamente, Randelović et al. (2015) afirmam que os resultados dos estudos publicados nos últimos 15 anos sugerem que os adolescentes na Sérvia, pelo menos de acordo com a sua autoavaliação, têm uma saúde mental deficiente, com uma taxa mais elevada de perturbações comportamentais, dependência, depressão e suicídio. Como parte de um projeto de investigação de maior envergadura, publicaram vários artigos sobre a saúde mental dos estudantes e as necessidades de aconselhamento. Um deles, de 2012, foi um estudo empírico sobre saúde mental realizado com 988 estudantes das universidades do sul da Sérvia (Niš e Kosovska Mitrovica) (Dimitrijević & Randelović, 2012). Os seus resultados revelaram uma maior suscetibilidade ao stress, e valores mais elevados de agressão primária nos estudantes quando comparados com os valores médios da população. Os autores enfatizaram a necessidade de iniciar uma série de atividades preventivas que poderiam ajudar a preservar e a melhorar a saúde mental dos jovens, como tem sido feito através do *Centro de Aconselhamento Psicológico para Estudantes da Universidade de Niš*. Posteriormente, Randelović et al. (2015) publicaram dados adicionais sobre os indicadores objetivos (agressividade primária e suscetibilidade ao stress) e subjetivos (atitudes dos estudantes) da necessidade de os estudantes recorrerem a serviços de aconselhamento psicológico. A necessidade dos estudantes de recorrer a serviços de aconselhamento psicológico foi avaliada utilizando o subteste do teste SIGMA KON6, o *Bensabin's General Stress Test and the*

Questionnaire. À semelhança do estudo de Fazlagić e Rakić-Bajić (2011), uma grande proporção de estudantes (81%) acredita que existe a necessidade de um centro de aconselhamento psicológico gratuito para estudantes, e que mais de metade deles (60%) provavelmente utilizaria os seus serviços. Apesar do facto de quase a mesma percentagem de estudantes ter sentido, pelo menos uma vez, a necessidade de aconselhamento, nesse momento apenas alguns pediriam realmente ajuda. Curiosamente, os estudantes que afirmaram nunca ter tido necessidade de falar com o psicólogo tinham, na verdade, um nível mais elevado de agressividade primária e de suscetibilidade ao stress do que os seus colegas que procuraram ajuda. No entanto, os estudantes manifestaram vontade e interesse em participar em seminários e fóruns com temas relacionados com a preservação da saúde mental.

Quando a pandemia de Covid-19 encerrou as universidades, os estudantes foram confrontados com sentimentos de insegurança e ansiedade que poderiam ter um impacto negativo no seu processo de aprendizagem e na sua saúde mental. Os professores da Faculdade de Ciências Políticas da Universidade de Belgrado (Isakov Burgund et al., 2020) tiveram a ideia de transformar uma tarefa pré-exame de redação de diários de reflexão numa forma de terapia. Tratava-se de uma tarefa para estudantes de política social e trabalho social em duas disciplinas: Aconselhamento e Socioterapia e Trabalho Social com Crianças e Jovens. Foi pedido aos alunos (80) que “identificassem, mas também reconhecessem e consciencializassem as reações e experiências relacionadas com a pandemia e encorajassem a introspeção”. Especificamente, os alunos tiveram de responder às seguintes questões:

1. Como é que te sentes em relação a toda a situação (física, psicológica, social)?
2. Qual é a tua maior impressão para o dia de hoje?
3. Quais são os teus planos em relação aos sentimentos/impressões que tiveste hoje? O que é que vais fazer?

A análise dos diários reflexivos dos estudantes permitiu identificar vários temas, entre os quais se destacam: atitude em relação à escrita dos diários, compreensão dos aspetos positivos do estado de emergência, relações familiares, alterações de humor, atitude em relação à alimentação e à preparação dos alimentos, criação de estruturas, desenvolvimento da criatividade, ansiedade, depressão, raiva e medo. Os resultados deste estudo corroboram os anteriores, sublinhando a importância de cultivar e preservar a saúde mental para o bem-estar das pessoas, mas também levantam uma questão importante sobre o que as universidades e outras instituições de ensino podem fazer para ajudar os estudantes e os funcionários a preservar o seu bem-estar e as suas capacidades de trabalho e de desenvolvimento. Os autores forneceram também possíveis orientações para melhorar a prática das instituições de ensino em situações de crise (consultas online, alternativas para tarefas e laboratórios pré-exame, mas também seminários sobre saúde mental).

A autoestima pode ser vista como uma parte da resiliência e é mais frequentemente definida como “a avaliação subjetiva global da pessoa sobre o seu próprio valor, que pode estar relacionada com um sentimento de competência pessoal, de sucesso e de orgulho, ou com um sentimento de desespero e vergonha” (Rosenberg, n.d.). Milošević e Ševkušić (2005, p. 86), do Instituto de Investigação Pedagógica de Belgrado, escreveram sobre a autoestima dos estudantes e o seu desempenho académico. Em contraste com a autoestima, especularam que “considera-se que o sucesso académico e outras experiências relacionadas com o ensino e a aprendizagem exercem uma influência significativa sobre a autoestima e que um aluno deve ser bem-sucedido na escola em primeiro lugar, de modo a desenvolver uma autoimagem

positiva e as suas capacidades académicas" (p. 86). Salientaram a necessidade de formação dos professores neste domínio, sublinhando que a autoestima e a responsabilidade devem tornar-se segmentos essenciais dos currículos. Espera-se que os professores sejam sensíveis às necessidades dos alunos e que apliquem métodos de aprendizagem cooperativa quando trabalham com aqueles que correm o risco de não ter sucesso. Ao contrário dos métodos de ensino tradicionais, isso deverá ajudar os alunos a manter ou a aumentar a sua autoestima e a melhorar a sua autoimagem no que diz respeito às capacidades académicas e às interações sociais.

O feedback positivo e o apoio dos pares também conduzem a um aumento geral da autoestima e do sentimento de competência. Além disso, a autoestima parece afetar a capacidade de adaptação emocional, social e académica dos estudantes (Selimović et al., 2019). Embora a investigação sobre este tópico tenha sido realizada em 808 estudantes da Universidade de Tuzla (Bósnia e Herzegovina), acreditamos que os resultados do estudo podem ser traduzidos para os da Sérvia devido a características sociais, psicológicas e outras semelhantes, se não idênticas, das pessoas que vivem nesta área dos Balcãs Ocidentais. A autoestima geral foi avaliada através da Escala de Auto-Estima de Rosenberg (Rosenberg Self - Esteem Scale - RSE) e a adaptação à universidade foi operacionalizada através do Questionário de Adaptação do Estudante à Universidade (Student Adaptation to College Questionnaire - SACQ). A adaptação ao ensino superior foi avaliada através de quatro dimensões de adaptação: emocional, social, académica e institucional. Os resultados deste estudo revelaram que os alunos com maior autoestima apresentam um nível de adaptação à universidade significativamente superior ao dos alunos com menor autoestima, o que pode ajudar a proteger os indivíduos do peso dos desafios da vida, reduzindo o insucesso e os comportamentos desadaptativos. No entanto, os autores salientaram que não foi possível determinar se a autoestima determina a adaptação ao estudo ou é se é apenas um aspeto dessa adaptação.

Entre os muitos fatores que contribuem para a previsão da autoestima dos estudantes está a autoeficácia física, ou seja, a autoperceção corporal e a perceção das nossas próprias capacidades físicas. Lazarevic et al. (2017) exploraram a validade preditiva da autoeficácia física, da ansiedade física social e da atividade física na autoestima dos estudantes, e investigaram potenciais diferenças de género. Foram avaliados 223 estudantes universitários usando a *Escala de Autoestima de Rosenberg (SES)*, a *Escala de Autoeficácia Física (PSES)*, a *Escala de Ansiedade Física Social (SPAS)* e um *pequeno questionário sobre atividade física*. A amostra de estudantes era moderadamente ativa fisicamente (em média, 2,75 vezes por semana), tinha uma autoestima e uma autoeficácia física moderadamente elevadas e uma ansiedade física social baixa. Não foram detetadas diferenças entre os géneros na autoestima, mas foram encontradas diferenças a favor do sexo masculino para outras variáveis. Este estudo mostrou que a autoestima tem uma relação positiva com a autoeficácia física e com a atividade física, e negativa com a ansiedade física social. Além disso, a autoestima pode ser prevista pela autoeficácia física, ansiedade física social e género feminino. Os autores concluíram que quando os programas de exercício físico são adequados e orientados para alcançar uma maior autoeficácia física e uma menor ansiedade física social, levam a uma autoestima mais positiva.

Tal como referido anteriormente, os dados da investigação sobre o estado da resiliência na Sérvia e na universidade no contexto pedagógico e educativo são escassos. Parece que o interesse da investigação se centra, sobretudo, nas crianças e nos adolescentes, uma vez que conseguimos identificar dezenas de artigos que estudam a resiliência em vários contextos ou

que propõem intervenções no domínio pedagógico no ensino básico e secundário. Foram apenas identificados três artigos onde a resiliência, em termos de lidar com o stress, foi investigada.

Genc et al. (2013) examinaram os contributos dos mecanismos de confronto, de otimismo e da autoeficácia geral na previsão dos resultados da *Escala de Saúde Psicofísica*. Estas variáveis preditoras foram também utilizadas na previsão de aspetos particulares da saúde psicofísica relacionados com a saúde física, com o medo e a ansiedade, com as reacções depressivas, com o cansaço e com o comportamento social. Os construtos de interesse foram avaliados em 269 estudantes da Universidade de Novi Sad, utilizando a Escala de Saúde Psicofísica, o *Teste de Orientação para a Vida-Revisto* para medir o otimismo disposicional, a *Escala de Autoeficácia Geral* e o *Brief COPE* para analisar os mecanismos de confronto. A análise da estrutura dos fatores do *Brief COPE* identificou três fatores incluídos no conjunto de preditores: a procura de apoio social, a estratégia de confronto centrada no problema e a estratégia de confronto centrada no evitamento. Os preditores significativos da saúde psicofísica global foram: a estratégia de confronto centrada no evitamento, o otimismo e a autoeficácia geral. Por outras palavras, aqueles que utilizam menos estratégias de coping centradas no evitamento, têm um maior otimismo e uma melhor perceção da sua autoeficácia e tendem a ter uma melhor saúde psicofísica.

À semelhança do estudo anterior, a investigação de Panić et al. (2013) foi uma tentativa de ligar os conceitos de personalidade, estilos de coping e desenvolvimento de doenças psicossomáticas. O objetivo deste estudo foi determinar se os estudantes que foram encontrados com tendências psicossomáticas são diferentes dos estudantes que não são propensos a condições psicossomáticas, no que diz respeito a traços de personalidade e estilos de coping, bem como examinar se existe uma ligação entre certos traços de personalidade e estilos de coping entre estes dois grupos de estudantes. Os estudantes com tendências psicossomáticas foram identificados utilizando o teste HI para medir a eficiência do sistema de regulação e controlo, a fim de estabelecer diferenças nos traços de personalidade e nos estilos de coping entre os estudantes com e sem esses traços. Os traços de personalidade foram avaliados com a versão reduzida do Zuckerman-Kuhlman Personality Questionnaire (ZKPQ-50-CC) e os estilos de coping foram determinados com o *Coping Inventory for Stressful Situations - CISS*. Os estudantes propensos a tendências psicossomáticas diferem dos que não as têm nos traços de personalidade Neuroticismo-Ansiedade e Agressividade-Hostilidade. Relativamente aos estilos de coping, apenas foi encontrada diferença significativa para o coping focado nas emoções. O Neuroticismo-Ansiedade, a Agressividade-Hostilidade e o Coping Focado nas Emoções foram positivamente correlacionados em ambos os grupos de estudantes; as dimensões do Coping Focado na Atividade e no Problema foram correlacionadas apenas no grupo de estudantes com tendências psicossomáticas, enquanto as correlações entre a Agressividade-Hostilidade, a Procura Impulsiva de Sensações e o Coping de Evitamento existem apenas no grupo de estudantes sem tendências psicossomáticas. Os resultados desta investigação sugerem a necessidade de prestar atenção ao tratamento adequado dos estudantes com tendências psicossomáticas, apoiando a expressão autêntica da personalidade para aumentar a resistência a numerosos fatores de stress e melhorar a saúde mental através de várias intervenções.

Por fim, Miladinović e Nedić (2020) examinaram recentemente os efeitos de mediação das variáveis generalização lateral positiva, suporte social percebido e autocompaixão, numa relação entre depressão e ansiedade com a resiliência. Para isso, foram examinados seis

diferentes modelos hipotéticos de mediador único entre ansiedade, depressão e resiliência, em 147 alunos (108 mulheres e 39 homens), com a intercessão de três mediadores: suporte social percebido, generalização lateral e autocompaixão. Estas características e traços foram avaliados pela escala DASS21-SER (*Self-Compassion Scale*, versão da subescala de generalização lateral de Eisner, Johnson e Carvera de 2008), pela *The Multidimensional Scale of Perceived Social Support*, e pela *Brief-resilience scale*. A ansiedade teve uma relação não significativa com o apoio social percebido. Os resultados deste estudo indicaram um contributo significativo da autocompaixão nos estados de depressão e ansiedade e o seu potencial papel na resiliência e no bem-estar, mas as direções dos efeitos não são possíveis de discernir devido à natureza transversal desta investigação.

4.4.3 Propostas de intervenção no domínio da Resiliência

De acordo com Randelović et al. (2015), vários projetos-piloto, com o objetivo de estabelecer centros de aconselhamento psicológico para estudantes, foram iniciados na República da Sérvia. No entanto, foram principalmente uma iniciativa de faculdades individuais (por exemplo, Faculdade de Filosofia da Universidade de Belgrado, Faculdade de Filosofia da Universidade de Novi Sad), portanto, sem formas institucionais de prevenção primária no domínio da saúde mental. A Associação de Estudantes da Universidade de Niš e a Associação de Psicologia “PsihoN” de Niš reconheceram a necessidade de apoio institucional e ajudaram a criar o Centro de Aconselhamento Psicológico para Estudantes, que se dedica a ajudar os estudantes há mais de 15 anos (<https://savetni.org/savetodavni-sektor/>). O Centro dedica-se a ajudar os estudantes a reforçar as suas capacidades individuais, a melhorar as suas competências sociais, a adotar competências de resolução de problemas, a canalizar a ansiedade e a agressividade, bem como a sensibilizar os estudantes universitários e do ensino secundário e toda a sociedade para as questões da prevenção da saúde mental. De acordo com o seu sítio Web, os serviços do centro de aconselhamento são totalmente gratuitos e são prestados através de três departamentos: Departamento de Aconselhamento, Educação e Investigação. É de salientar que os serviços de aconselhamento são implementados por psicoterapeutas formados (orientação cognitivo-comportamental, psicanalítica e Gestalt), bem como pelo serviço SOS-teleapel (que oferece serviços de aconselhamento por telefone aos estudantes) e pelo aconselhamento via internet (os estudantes obtêm respostas por correio eletrónico a perguntas sobre os seus problemas/dilemas psicológicos). O Centro de Aconselhamento também oferece aos estudantes diferentes tipos de atividades, incluindo seminários, mesas redondas, painéis de discussão, entre outros, sobre vários tópicos relacionados com a saúde mental dos jovens.

O estudo de Blanusa, Knezevic e Krstic (Blanusa et al., 2018) confirmou a importância do desenvolvimento de programas de psicologia positiva e a sua influência no componente cognitivo do bem-estar subjetivo. Especificamente, os autores examinaram a eficácia de uma intervenção de psicologia positiva de seis semanas sobre a satisfação com a vida, o bem-estar subjetivo e a afetividade negativa entre 24 estudantes universitários. Os efeitos da intervenção foram avaliados antes, após duas semanas e após seis semanas, utilizando as versões sérvias da SWLS – Satisfaction With Life Scale (Escala de Satisfação com a Vida) e da DASS-21 – Depression, Anxiety and Stress Scale (Escala de Depressão, Ansiedade e Stress). O bem-estar subjetivo foi avaliado utilizando a Escala Curta de Bem-estar Subjetivo de Jovanović e Novović (2008). O programa consistiu em seis intervenções: escrever sobre eventos de stress, escrever sobre emoções, mudar a perspetiva sobre eventos negativos, manter um diário de gratidão e eventos positivos que foram dados sob a forma de um trabalho

de casa. A tarefa de casa da primeira semana consistia em registar todas as situações de stress imediatamente após a sua ocorrência, descrevendo o acontecimento através de uma técnica de diário e classificando a intensidade do stress. A mesma tarefa foi realizada na segunda semana, mas alargada de modo que os participantes categorizassem os fatores de stress de acordo com a sua origem (por exemplo, stress crónico, stress na universidade, na família, etc.). Os participantes foram reavaliados com os mesmos instrumentos utilizados no teste de base. Na terceira semana, foi introduzida a escrita expressiva, tendo os participantes de escrever sobre as suas emoções negativas durante 20 minutos ao longo de quatro dias. Nos restantes três dias, a tarefa consistia em apresentar os acontecimentos sobre os quais queriam escrever na perspetiva de outra pessoa que estivesse envolvida na situação. A quarta tarefa consistia em mudar de perspetiva. Sempre que os inquiridos pensavam em acontecimentos negativos, durante cinco minutos, descreviam os seus sentimentos e tentavam compreender as suas causas na perspetiva de outra pessoa, ou seja, escreviam sobre si próprios na terceira pessoa. A quinta tarefa consistia em escrever três coisas boas que lhes aconteciam todos os dias durante 10 minutos. A sexta tarefa consistia em manter um diário de sentimentos três vezes por semana durante 15 minutos. Ao longo da investigação, os participantes também assistiram a palestras sobre Higiene Mental, onde receberam informações adicionais sobre a saúde mental de crianças, de jovens e de adultos, sobre perturbações da saúde mental, sobre stress e sobre bem-estar psicológico. Após a sexta semana, os participantes foram submetidos a uma avaliação final. As intervenções aplicadas tiveram um efeito significativo na satisfação com a vida e na atitude positiva em relação à vida, enquanto se obtiveram efeitos limitados na ansiedade e não se registaram efeitos noutras escalas de afetividade negativa.

O Center for the Development of Resilience (Centro para o Desenvolvimento da Resiliência) é um centro de aconselhamento privado que foi fundado em 2011 e foi o primeiro do seu género na região dos Balcãs Ocidentais. Este centro centra-se na prestação de apoio a grupos vulneráveis, trabalhadores em educação e suas famílias, através de seminários, workshops e projetos. Uma vez reconhecida a sua necessidade, a equipa de especialistas do Centro criou um curso de resiliência online para estudantes (<http://edu.iserbia.rs/onlajn-kurs-rezilijentnost-za-studente/>). Infelizmente, não existe uma descrição pormenorizada dos métodos utilizados para desenvolver a resiliência, pelo que não podemos fornecer mais informações.

O Child Protection Hub (Projeto, n.d.) é um projeto/plataforma interativa mais amplo que tem um carácter regional. No entanto, tal como o seu nome indica, não se centra nos estudantes universitários, mas sim nas práticas e políticas de proteção da criança (<https://childhub.org/en/child-protection-multimedia-resources/helping-children-develop-resilience-manage-stress-and-strong>). Esta iniciativa "promove a melhoria contínua das práticas e políticas de proteção da criança no Sudeste da Europa através de uma abordagem participativa e de uma comunidade de práticas. Esta iniciativa tem vindo a crescer permanentemente através da cooperação, interagindo e partilhando ideias tanto online como offline, em particular através da sua plataforma web, www.childhub.org." Embora o seu principal objetivo não pareça estar centrado no desenvolvimento da resiliência, mas sim em "trazer uma mudança positiva para as vidas das crianças e das famílias no Sudeste da Europa, capacitando e equipando os profissionais, académicos e decisores políticos na área da proteção infantil com ferramentas, recursos e oportunidades", esta iniciativa faz uma boa parte do trabalho sobre o desenvolvimento da resiliência, com enfoque nas crianças dos Balcãs Ocidentais, incluindo a Ucrânia e a Moldávia. O Centro de Proteção da Criança (Child Protection Hub) tem algum material de leitura de acesso livre, e aí pode-se encontrar o artigo "Ajudar as crianças a desenvolver resiliência, gerir o stress e as emoções fortes utilizando a 'Regra dos 90

segundos", que pode ser encontrado no seu site Web (<https://www.alustforlife.com/mental-health/children-and-adolescents/helping-children-develop-resilience-manage-stress-and-strong-emotions-using-the-90-second-rule>). Esta "regra" é uma estratégia para lidar com o stress e as emoções fortes chamada N.A.B.B., que foi concebida para crianças. "Cada uma das letras representa uma ação que a criança executa; ao fazê-lo, permite que passem 90 segundos sem a interferência de pensamentos negativos. A estratégia funciona da seguinte forma:

N (NAME): Nomeie a emoção forte. A investigação tem demonstrado que o ato de nomear uma emoção envolve o córtex pré-frontal, permitindo assim que os processos de pensamento de ordem superior se envolvam.

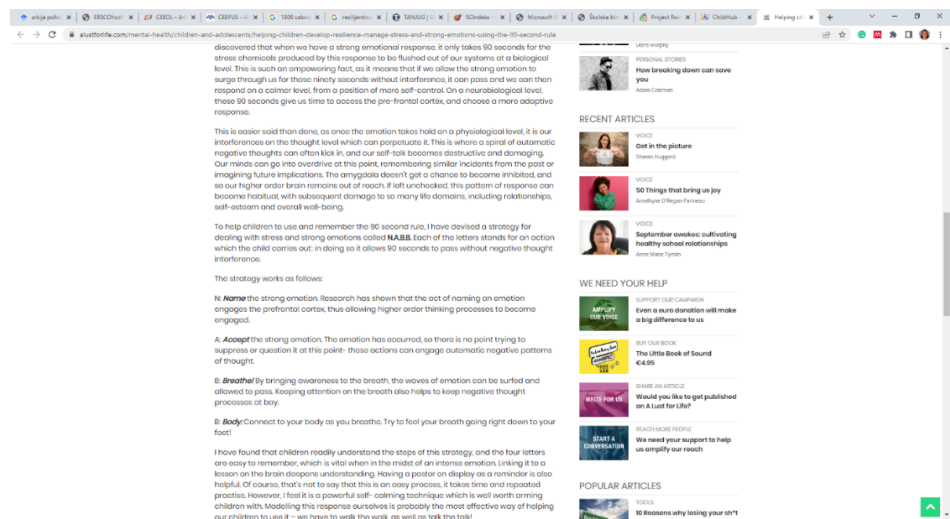
A (ACCEPT): Aceite a emoção forte. A emoção já ocorreu, por isso não vale a pena tentar suprimi-la ou questioná-la neste momento – estas ações podem ativar padrões automáticos de pensamentos negativos.

B (BREATHE): Respire! Ao tomar consciência da respiração, as ondas de emoção podem ser superadas e ultrapassadas. Manter a atenção na respiração também ajuda a manter os processos de pensamento negativos à distância.

B (BODY): Corpo: Ligue-se ao seu corpo enquanto respira. Tente sentir a sua respiração a descer até aos seus pés!

Figura 4.10.

O Child Protection Hub partilhou o artigo *Ajudar as crianças a desenvolver a resiliência, a gerir o stress e as emoções fortes utilizando a "Regra dos 90 segundos" na sua página Web.*



In conclusion, resilience as a concept has not been studied or practiced as such within the Serbian research and teaching community. The topics considered mostly pertain to related issues such as wellbeing, self-esteem, psychotherapy and psycho-counseling. Nonetheless, these terms describe important factors that can be related to academic achievement at different levels of education (from primary school to higher education). Further research on this topic is, therefore, desperately required as such knowledge could help to empower students to more easily overcome challenges placed before them throughout the process of higher education. We hope that the proposed initiatives within RESUPERES will contribute to better understanding and recognition of the importance of the concept of resilience itself but, also, greater application of methods to develop it in the context of higher education.

4.5 Espanha. Universidade de Granada (UGR, Granada)

As imagens a seguir são da equipe RESUPERES em diferentes momentos de suas atividades na Universidade de Granada.

Figura 4.11.

Imagens da equipa da RESUPERES nas diferentes atividades de formação em ensino e aprendizagem, em Granada.



4.5.1 Revisão de estudos sobre Resiliência: estudos, artigos e programas de desenvolvimento da Resiliência no ensino superior em Espanha

A investigação sobre a resiliência dos estudantes universitários em Espanha tem revelado resultados importantes sobre a forma como estes jovens enfrentam e superam as adversidades e o stress académico.

A transição para a vida universitária implica mudanças importantes, que podem gerar tanto problemas de saúde como uma diminuição do desempenho académico dos estudantes (Castañeda-García et al 2022; Jardim et al., 2021; Tipismana, 2019; Yuste et al., 2021). A estes, juntam-se, atualmente, os gerados pela COVID-2019, que tm tido um forte impacto em todos os domínios da vida. Assim, estudos recentes com estudantes universitários confirmam mudanças emocionais, psicológicas, sociais e académicas (Hurtubia-Toro et al., 2022; Lozano-Díaz et al., 2020; Save the Children, 2022).

Perante isto, tanto a OCDE (2020) como as Nações Unidas (2020) destacam a necessidade de uma educação resiliente como estratégia para lidar com todas as mudanças que estamos a enfrentar (Hurtubia-Toro et al., 2022). Assim, a resiliência é considerada essencial no desenvolvimento de estudantes universitários e educadores, pois está associada à saúde e ao bem-estar (Vizoso, 2019). Assim, a resiliência é considerada essencial no desenvolvimento de estudantes universitários e de educadores, pois está associada à saúde e ao bem-estar (Vizoso, 2019).

Castañeda et al. (2022), afirmam que a resiliência é um dos fatores que prediz a existência de uma boa adaptação ao ambiente universitário, principalmente no que respeita aos estudantes do primeiro ano, onde as mudanças que ocorrem são muitas e podem gerar desadaptação. Neste sentido, a resiliência é essencial para ajudá-los a desenvolver competências académicas, de forma positiva, e para enfrentar a pressão relacionada com o estudo, com o trabalho e com a vida (Caruana et al., 2014; Yuste et al., 2021).

Muitos estudos começam a evidenciar a importância de trabalhar a resiliência a partir do nível universitário (Brewer 2019; Lozano-Díaz et al., 2020; Vizoso, 2019). Neste capítulo, especificamente, tentámos compilar estudos publicados nos últimos 5 a 10 anos em Espanha, que abordam a resiliência, tanto do ponto de vista da definição de um perfil resiliente em estudantes universitários, como estudos de intervenção que visam verificar a eficácia da sua inclusão em contexto de ensino superior. Os resultados desta revisão dos programas de intervenção e de estudos realizados sobre resiliência em Espanha em contexto universitário são apresentados a seguir, agrupando-os em função da competência, da capacidade ou da estratégia que se pretendia medir ou desenvolver.

❖ *Estratégias de Coping*

As estratégias de coping englobam um conjunto de técnicas e abordagens que os estudantes universitários podem utilizar para gerir eficazmente as exigências académicas e pessoais. Estas incluem a gestão do tempo, a gestão do stress, a melhoria da autoestima e a adaptação a novos ambientes. Estas competências não só melhoram a resiliência e o bem-estar emocional, como também melhoram o desempenho académico e promovem uma adaptação satisfatória à vida universitária.

❖ *Gestão do tempo e do stress*

A gestão do tempo e a sua influência na resiliência e no bem-estar dos estudantes universitários foram estudadas por López-Cortón (2015) na Universidade da Corunha. Através de dois estudos relevantes que incluíram 343 estudantes de várias disciplinas, foi explorado como a utilização eficaz do tempo livre e a gestão adequada do stress contribuem significativamente para o desenvolvimento da resiliência dos estudantes.

No primeiro estudo, utilizando a Escala de Resiliência de Connor-Davidson (CD-RISC) e a Escala de Stress de Holmes e Rahe, verificou-se que a participação em actividades extracurriculares, juntamente com uma gestão eficaz do stress, desempenha um papel crucial no reforço da resiliência. Além disso, foi destacada a relação significativa entre a utilização de redes sociais online e a capacidade dos estudantes para lidar com situações de stress, sugerindo que as redes podem servir como ferramentas de apoio e não apenas como distrações. Em investigações posteriores, López-Cortón alargou a abordagem de modo a incluir um questionário sobre actividades de lazer, juntamente com a utilização da mesma escala de resiliência e da "Holmes and Rahe Life Events Scale". Os resultados reafirmaram a importância de competências eficazes de gestão do tempo e de estratégias proactivas de coping. Este estudo sublinhou a necessidade de preparar os estudantes não só academicamente, mas também na sua capacidade de gerir o stress, salientando que a educação em técnicas de gestão do tempo e em estratégias de relaxamento deve ser parte integrante da formação universitária.

Por outro lado, Morales (2020) explorou as dimensões da empatia e das estratégias de coping pró-sociais em 200 estudantes de Ciências da Educação e Psicologia na Andaluzia, utilizando o "Inventário de Estratégias de Coping" e o "Teste de Empatia Cognitiva e Afetiva".

Os resultados sublinharam a importância de fomentar competências para gerir o stress académico e criar um ambiente educativo cooperativo..

Por outro lado, Brando-Garrido et al. (2020), em Barcelona, com foco em 128 estudantes de enfermagem, exploraram a forma como a procrastinação académica afecta o bem-estar emocional e o risco de suicídio. Utilizando a “Escala de Procrastinação”, o “Questionário de Felicidade Reduzida de Oxford” e a “Escala de Risco de Suicídio de Plutchik”, identificaram a procrastinação como um fator significativo que pode impedir a resiliência e o bem-estar psicológico. Este estudo sublinha a necessidade de abordar a procrastinação não só para melhorar o desempenho académico, mas também para reforçar a saúde mental e emocional dos estudantes, indicando a importância de integrar estratégias de gestão do tempo e técnicas de redução do stress nos programas educativos.

No contexto pós-pandémico, Romero-González et al. (2021), exploraram a situação de 83 estudantes na Andaluzia utilizando a “Revised 90 Symptom Scale”, a “Perceived Stress Scale” e a “CD-RISC”. Os resultados sublinharam a necessidade urgente de desenvolver estratégias de intervenção para melhorar a resiliência e gerir o stress académico, especialmente durante os períodos de confinamento. As sugestões deste estudo incluem a adoção de medidas proactivas para a gestão do stress e para o reforço da resiliência, facilitando a adaptação dos estudantes aos desafios impostos pela pandemia.

Além disso, Robledo-Martín et al. (2023), examinaram 92 estudantes de enfermagem utilizando a “Zung Self-Rating Anxiety Scale” e o “Stanford Acute Stress Reaction Questionnaire”. Os resultados deste estudo destacaram os desafios emocionais enfrentados pelos estudantes, tais como a gestão do stress, decorrente do excesso de responsabilidades e da incerteza académica, sublinhando a necessidade de estratégias de gestão do stress adaptadas às exigências específicas dos estudos de enfermagem.

❖ *Melhoria da autoestima, do auto-conceito e da auto-eficácia*

Na Universidade de Barcelona, Montes-Hidalgo e Tomás-Sábado (2016) investigaram 186 estudantes de enfermagem, avaliando aspetos como a autoestima, a resiliência e o risco de suicídio. Os seus resultados sugerem que o reforço da resiliência e da autoestima pode contribuir, significativamente, para a redução do risco de suicídio, destacando a importância de desenvolver estratégias de coping resilientes para melhorar a saúde mental neste grupo de estudantes.

Por outro lado, Finez e Morán (2017) exploraram essas dimensões num grupo maior, com 620 estudantes, em León e Salamanca, descobrindo que aqueles com níveis mais altos de resiliência mostraram um equilíbrio emocional mais robusto e uma autoestima saudável. Esta relação ressalta o papel da resiliência como um mediador crítico na saúde mental e no bem-estar dos estudantes.

Além disso, Vázquez e Riso (2022), na Galiza, com uma amostra de 512 estudantes de várias disciplinas, utilizaram uma escala multidimensional para examinar o autoconceito e o seu impacto na resiliência. Este estudo identificou dimensões específicas do autoconceito que são cruciais para a transição para o mundo do trabalho, enfatizando a necessidade de melhorar a autoestima e a percepção de competências entre os estudantes.

Ferradás e Freire (2020), também na Galiza, utilizaram as “Escala de Bem-Estar Psicológico de Ryff” e a “Escala de Auto-Eficácia Geral” com 630 estudantes de várias especialidades, aprofundando a forma como a percepção de competência pessoal e as relações significativas contribuem para o sucesso académico e para a satisfação pessoal. Os resultados deste estudo

reforçam a ideia de que a auto-eficácia é uma componente essencial do bem-estar psicológico e da resiliência.

Por último, Brando-Garrido et al., (2020), investigaram 237 estudantes de enfermagem utilizando a “Escala de Procrastinação de Tuckman” e outros instrumentos para determinar como a procrastinação e a percepção de competência pessoal afectam a resiliência. Os resultados destacaram o papel crucial das atitudes positivas na mitigação da procrastinação e na promoção de estratégias de coping resilientes.

❖ *Desempenho Académico*

Na Universidade de Salamanca, Moreno e Saiz (2014) realizaram um estudo com 315 estudantes do ensino básico para analisar a sua adaptação à vida universitária. Utilizando o “Questionário de Resiliência do Estudante Universitário (CRE-U)”, concluíram que as estratégias de coping e a resiliência são cruciais para a adaptação e para o sucesso académico. Os resultados sugerem que a implementação de programas de intervenção concebidos para promover a resiliência poderiam não só melhorar o desempenho académico, mas também o bem-estar geral dos estudantes, proporcionando uma abordagem mais holística no ensino superior.

Posteriormente, a investigação de Vizoso-Gómez e Arias-Gundín (2018) oferece uma visão importante sobre a prevalência e as causas do esgotamento académico entre os estudantes de Educação Pré-Escolar, do Ensino Básico e de Educação Social em León. Através do uso do “Maslach Burnout Inventory-Student Survey” e do “10 item CD-RISC”, juntamente com outros instrumentos, os investigadores puderam analisar como a resiliência e o otimismo interagem e afectam o fenómeno do esgotamento académico.

De igual modo, o estudo realizado por Sánchez-De Miguel et al. (2023), na Universidade de Alicante, que incluiu 789 estudantes, fornece uma perspectiva valiosa sobre a interação entre a motivação e a resiliência académica. Utilizando a Brief Resilience Scale (BRS) e a Perceived Locus of Causality Scale, os investigadores exploraram a forma como o controlo percebido e a motivação influenciam diretamente a capacidade dos estudantes para se adaptarem e superarem os desafios académicos.

Por último, o estudo realizado por López-Aguilar et al. (2023), nas Ilhas Canárias, oferece uma visão crucial sobre a relação entre a resiliência e a retenção de estudantes. Investigando 412 estudantes de Ciências da Educação, foi utilizado o “Questionário de Resiliência e Intenção de Abandono Universitário” para explorar a dinâmica entre a resiliência e as intenções de abandono universitário. Os resultados revelaram uma relação significativa: quanto maior a resiliência, menor a probabilidade de os estudantes considerarem a possibilidade de abandonar a universidade.

❖ *Satisfação com a vida*

Na Universidade de Almería, Salvador et al. (2014), avaliaram 174 estudantes de Serviço Social e Psicologia utilizando a “Escala de Satisfação com a Vida” de Diener et al. e a “Escala de Resiliência” de Wagnild e Young. Os resultados deste estudo enfatizam que tanto a satisfação com a vida como a resiliência são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e académico, sugerindo que as abordagens educativas devem promover o bem-estar holístico dos estudantes. Esta perspectiva apoia a ideia de que a educação não se deve centrar apenas na aprendizagem académica, mas também no desenvolvimento de um bem-estar emocional e psicológico robusto.

Por outro lado, Malonda e Módenes (2018), em Salamanca, investigaram a relação entre

resiliência, ansiedade e sentido da vida em 215 estudantes universitários, utilizando o “CD-RISC” e o State-Trait Anxiety Questionnaire. Eles descobriram que há uma relação negativa entre resiliência e ansiedade, e uma relação positiva entre resiliência e significado na vida. Estes resultados sublinham a importância da resiliência não só para a gestão da ansiedade, mas também para a promoção de um sentido mais profundo de objetivo e orientação na vida, o que é crucial para o desenvolvimento pessoal e académico.

San Román et al. (2019), estudaram a capacidade de resiliência de acordo com a tendência religiosa e o género em estudantes universitários, para os quais obtiveram uma amostra de 597 estudantes universitários espanhóis, com o objetivo de descrever os níveis de resiliência e a sua relação com o género e a tendência religiosa, utilizando o questionário “CD-RISC” como instrumento principal (Connor & Davidson, 2003). Os resultados revelam que o género masculino apresenta pontuações mais elevadas no otimismo e na adaptação a situações de stress, enquanto o género feminino apresenta níveis mais elevados de espiritualidade. Observou-se, também, que os cristãos e os ateus/agnósticos obtiveram médias mais elevadas no comportamento orientado para a ação desafiante, enquanto nos muçulmanos os valores mais elevados foram na espiritualidade.

Por fim, Valverde-Janer et al. (2023), realizaram um estudo com 386 estudantes de Ciências da Educação em várias cidades espanholas, utilizando o “CD-RISC” e outros instrumentos para medir a inteligência emocional e a personalidade. Os resultados sublinharam a importância da inteligência emocional e das características da personalidade na resiliência, observando, também, diferenças significativas de acordo com o género. Este estudo sugere que os programas educativos devem ter em conta estas diferenças e personalizar as abordagens para reforçar a resiliência em todos os alunos.

❖ *Isolamento Social*

O estudo de Lozano-Díaz et al. (2020), analisou 343 estudantes da Andaluzia utilizando a “Escala de Satisfação com a Vida”, a “Escala de Resiliência” e a “Escala de Capital Social Online”. Os resultados destacaram a importância do bem-estar emocional e das redes de apoio social para manter a resiliência durante o isolamento social. Este facto sublinha a necessidade de promover estratégias que reforcem as ligações sociais, incluindo virtualmente, para apoiar a saúde mental dos estudantes.

Por outro lado, Gutiérrez-Lozano et al. (2022), avaliaram 567 estudantes de Ciências da Educação da Andaluzia, com foco na inteligência emocional e nas estratégias de enfrentamento. Este estudo destacou como a inteligência emocional e as ferramentas de coping eficazes são cruciais para gerir o stress, a ansiedade e a depressão, e são essenciais para a adaptação durante o confinamento.

Por último, Losa-Iglesias et al. (2023) investigaram 140 estudantes de enfermagem em Madrid, utilizando a “Escala de Auto-Estima de Rosenberg” e outros instrumentos para avaliar a autoestima, a resiliência e o bem-estar psicológico. Os resultados revelaram uma maior prevalência de depressão entre os estudantes que receberam a sua educação inteiramente online, o que pode ser atribuído à falta de interação presencial.

❖ *Adaptação à vida universitária*

Num estudo realizado por San Roman et al. (2019), na Andaluzia, com 597 estudantes de Ciências Sociais e Saúde, foi utilizado o “CD-RISC”. Os resultados destacaram a resiliência como um fator-chave para uma adaptação positiva à vida universitária. Além disso, este estudo revelou diferenças notáveis em função do género e das tendências religiosas, indicando

que a experiência de adaptação pode variar muito entre os diferentes grupos de estudantes. Estes resultados sugerem a importância de adotar abordagens personalizadas nos programas de apoio aos estudantes, que tenham em conta estes factores sociodemográficos, para otimizar a experiência universitária de cada indivíduo.

4.5.2 Revisão das abordagens de investigação educativa que promovem o bem-estar integral de estudantes e professores realizadas pela universidade Espanhola

A investigação no domínio da educação tem demonstrado de forma consistente que a promoção do bem-estar psicológico é fundamental para o sucesso académico. Diversos estudos, realizados em universidades espanholas, referem como diferentes abordagens podem contribuir, significativamente, para o bem-estar integral dos estudantes.

Na Universidade de Barcelona, Suriá (2015) avaliou 96 estudantes de psicologia, concluindo que a resiliência é essencial para o bem-estar psicológico. Esta constatação evidencia a necessidade de implementar estratégias educativas e de apoio que promovam o desenvolvimento da resiliência, melhorando, assim, o bem-estar global dos estudantes.

Por outro lado, Cejudo et al. (2016), em Castilla-La Mancha, com um estudo de 432 estudantes de Educação, examinaram a relação entre a inteligência emocional e a satisfação com a vida. Utilizando a "Trait Meta-Mood Scale-24" e a "Wagnild and Young Resilience Scale", verificaram que a inteligência emocional contribui significativamente para a resiliência e a satisfação com a vida, sublinhando a importância de integrar a formação em inteligência emocional nos programas educativos.

Na Universidade de Huelva, Álvarez (2017) estudou 605 estudantes e percebeu que as práticas de atenção plena estavam associadas a níveis mais baixos de stress, depressão e ansiedade, e a níveis mais altos de resiliência e satisfação com a vida. Isto enfatiza a relevância de incorporar técnicas de mindfulness em programas educacionais para promover o bem-estar psicológico e o desempenho académico.

Suárez e Marrero (2020), nas Ilhas Canárias, exploraram o impacto das intervenções positivas em 62 estudantes, demonstrando que estas podem, efetivamente, reforçar o bem-estar e a resiliência, mesmo quando aplicadas à distância. O estudo também destaca a necessidade de adaptar estas intervenções às características específicas dos estudantes para maximizar a sua eficácia.

Além disso, Finez e Astorga (2015), em León e Salamanca, investigaram 256 estudantes, utilizando a "Escala de Resiliência Académica" e o "Questionário de Saúde Geral", concluindo que a resiliência académica está intimamente ligada à saúde geral e à ansiedade. Isto sugere que o reforço da resiliência pode ser um preditor significativo do bem-estar psicológico e do sucesso académico.

Melguizo et al. (2023) estudaram que a preparação para obter uma posição permanente como professor no corpo docente público em Espanha é um processo complexo e tedioso que pode causar o aparecimento de estados mentais perturbadores no oponente. Foram analisados os níveis de resiliência, stress, síndrome de burnout e horas de estudo entre os candidatos que optam por um cargo de professor público em diferentes níveis de ensino e foram, ainda, investigados os efeitos da resiliência, do stress e do síndrome de burnout no número de horas de estudo dedicadas pelos candidatos em diferentes níveis de ensino, através

de um modelo de equações estruturais, com uma amostra de 4117 candidatos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário. Os resultados mostram que os candidatos a educadores de infância e a professores do ensino básico apresentam níveis de stress e de síndrome de burnout mais elevados do que os candidatos a professores do ensino secundário, sendo que estes últimos apresentam maiores níveis de resiliência e um maior número de horas de estudo. Em conclusão, afirma-se que os níveis de burnout, de stress e de resiliência podem variar em função da etapa educativa a que os oponentes se apresentam e que a resiliência é um elemento fundamental que ajuda a prevenir e a canalizar os estados negativos provenientes do stress e do síndrome de burnout.

A presença do síndrome de burnout no sector do ensino cresceu exponencialmente na última década. Este crescimento torna indiscutível a influência negativa que está a ter neste grupo. Neste sentido, a resiliência é um fator que tem ganhado relevância nos processos investigativos, pois é uma ferramenta para lidar, satisfatoriamente, com as adversidades no ambiente de trabalho. O objetivo é conhecer as principais variáveis que estão associadas ao síndrome de burnout e à resiliência no campo da docência, bem como estabelecer os efeitos dessas relações. Neste contexto, González et al. (2021), realizaram uma revisão da relação entre o efeito da resiliência e do síndrome de burnout, com fatores implícitos na profissão docente no que se refere à produção científica (Web of Science). Este estudo, publicado no período de tempo entre 2016 e 2019, evidenciou a importância que esses construtos psicossociais tiveram no bem-estar mental e social dos professores, bem como a sua influência no processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, Hurtubia-Toro et al. (2022), na Catalunha, utilizaram cartões postais como uma ferramenta criativa para recolher dados sobre a resiliência em estudantes de mestrado. Esta abordagem inovadora não só forneceu novas perspetivas sobre a resiliência, como também promoveu ligações emocionais e estratégias de empatia.

Apresentam-se em seguida os estudos de investigação organizados por conteúdo ou constructos:

❖ *Clima Familiar e Apoio Social*

O clima familiar e o apoio social são aspectos cruciais no desenvolvimento da resiliência, especialmente no contexto da vida universitária. Vários estudos têm explorado a forma como estes elementos influenciam, positivamente, o ajustamento e o bem-estar geral dos estudantes.

Caamaño (2016), na Universidade de Santiago de Compostela, examinou 39 estudantes de Pedagogia utilizando a "Escala de Resiliência de Wagnild e Young". Os resultados evidenciaram a importância de um ambiente familiar positivo no desenvolvimento da resiliência durante a fase universitária, sugerindo que um ambiente familiar harmonioso contribui, significativamente, para o fortalecimento psicológico dos estudantes.

Por outro lado, Madariaga et al. (2016), na Universidade do País Basco, com a participação de 117 estudantes de Educação Social, também utilizaram a "Escala de Resiliência de Wagnild e Young" e o "APGAR Familiar" para avaliar a funcionalidade familiar. Os resultados sublinharam que um ambiente familiar funcional é essencial para promover a resiliência, destacando uma relação simbiótica entre o bem-estar familiar e a resiliência individual, indicando que uma dinâmica familiar saudável é fundamental para o apoio emocional e psicológico dos estudantes.

Lozano-Díaz et al. (2020), ao investigarem 343 estudantes na Andaluzia, focaram-se no

impacto do confinamento da COVID-19 no que respeita à satisfação com a vida, à resiliência e à capital social online, utilizando a “Escala de Satisfação com a Vida” e a “Escala de Resiliência”. O estudo concluiu que, especialmente durante períodos de isolamento social, o bem-estar emocional e as redes de apoio social são vitais para manter a resiliência.

Nas Ilhas Canárias, Castañeda-García et al. (2022) centraram a sua investigação em 100 estudantes de Psicologia, examinando a forma como o apoio social influencia o desenvolvimento da resiliência e a adaptação à vida universitária. Utilizando a “CD-RISC” e a “Escala de Apoio Social da Família e dos Amigos”, verificaram que um apoio social robusto, tanto da família como dos amigos, desempenha um papel crucial neste processo. O estudo conclui que um ambiente de apoio não só reforça a resiliência, como também facilita uma transição mais suave e gratificante para a vida universitária, melhorando, assim, o bem-estar emocional e académico dos estudantes

Finalmente, Ferradás e Freire (2020), na Galiza, analisaram 630 estudantes de várias especialidades, utilizando as “Escala de Bem-Estar Psicológico de Ryff” e a “Escala de Auto-Eficácia Geral”. Os seus resultados sugerem que as relações significativas e a perceção de competência pessoal são elementos-chave para o sucesso académico e a satisfação pessoal, reforçando a ideia de que o apoio social e um clima familiar positivo são essenciais para o bem-estar e a resiliência dos estudantes.

❖ *Resiliência do Professor e do Aluno em contexto desportivo*

O estudo realizado por Jerez e Cabrera-Fernández (2021), na Andaluzia, fornece uma perspetiva importante sobre o impacto do ambiente desportivo no desenvolvimento da resiliência entre os estudantes universitários. Foram investigados 571 alunos de vários graus, incluindo Educação Social. Os investigadores utilizaram o “Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire” e o “CD-RISC” para explorar a relação entre o clima motivacional no desporto e a resiliência do aluno. Os resultados indicaram que o desenvolvimento de diferentes fatores resilientes favorece as manifestações intrínsecas de motivação, determinadas através dos componentes do Clima da Tarefa, enquanto o Clima do Ego e suas dimensões revelaram um significado inverso. As diferenças na idade dos participantes foram também tidas em consideração neste estudo.

Sevil et al. (2017), realizaram um estudo na Universidade de Zaragoza que explorou as barreiras percecionadas para a prática de atividade física entre estudantes universitários, identificando diferenças significativas de acordo com o género e com os níveis de atividade física. Os resultados indicaram que as mulheres percecionam mais barreiras à prática de atividade física, o que pode impactar negativamente a sua resiliência e o seu bem-estar geral, e concluíram como a resiliência e a autoeficácia (a crença na própria capacidade de enfrentar desafios), podem mediar a relação entre a atividade física e a gestão do stress em estudantes universitários. Estes autores indicaram, também, que os estudantes com níveis mais elevados de atividade física tendem a mostrar uma maior resiliência e uma melhor capacidade de lidar com o stress, o que é crucial para o seu bem-estar mental e académico.

Sánchez e Ortín (2022) realizaram uma revisão de artigos publicados entre 2018 e 2020 sobre a relação entre resiliência e atletas. Os resultados obtidos mostraram que os atletas apresentam níveis mais elevados de resiliência em comparação com os não atletas. Também foi observada uma relação negativa entre resiliência e nível de stress, ansiedade e lesões desportivas, bem como uma relação positiva com o nível de compromisso. Além disso, foram identificadas características pessoais que aumentam a resiliência, nomeadamente a motivação intrínseca, a tolerância à frustração e a auto-eficácia. Foi, também, destacada a

influência significativa do treinador e do ambiente no desenvolvimento pessoal e desportivo dos atletas, bem como no aumento do respetivo nível de resiliência. Por fim, concluiu-se que a atividade desportiva favorece o desenvolvimento de fatores de proteção nos atletas, permitindo-lhes superar situações difíceis, como a pressão, as lesões e as derrotas, dentro e fora do recinto desportivo, ao mesmo tempo que reduz a ansiedade e o stress.

O estudo de Reche et al. (2020a) foi muito interessante, na medida em que estabelece uma relação entre a resiliência e a dependência do exercício físico, bem como analisa as diferenças em função do sexo e do nível desportivo (amadores vs. elite) e a relação entre estes dois constructos (Reche et al., 2013). Após a avaliação de 387 atletas de várias modalidades, com uma amostra composta por 281 homens e 106 mulheres, os resultados indicaram que 8,3% dos participantes apresentavam um risco de dependência do exercício físico, enquanto 24,8% apresentavam um elevado nível de resiliência. Não foram encontradas diferenças significativas nas escalas aplicadas em função do sexo e do nível desportivo, sendo que tanto as mulheres como os atletas de elite demonstraram uma maior competência pessoal, incluindo aspetos como autoconfiança, independência, determinação, invencibilidade, poder, engenho e perseverança. Por outro lado, os homens e os atletas amadores tenderam a reduzir outras atividades não relacionadas com o exercício e a praticá-las por mais tempo do que o inicialmente planeado. Estes resultados sugerem que os programas de intervenção destinados a melhorar o perfil resiliente dos atletas devem também avaliar e prevenir, se necessário, a dependência do exercício físico, devido às suas potenciais implicações para a saúde psicológica.

Um estudo de Fernández-García et al. (2024) abordou a forma como a profissão docente se encontra atualmente em elevado risco psicológico, uma vez que existe um grande número de professores a apresentar elevados níveis de ansiedade, de depressão e de stress. Foi demonstrado que a prática de atividade física pode prevenir o aparecimento destes estados perturbadores. Com o objetivo de conhecer o efeito da ansiedade, da depressão e do stress no bem-estar psicológico em função do tempo semanal de atividade física nos professores, foi realizado um estudo com uma amostra de 4117 professores. Os resultados mostram que um estilo de vida ativo ajuda a reduzir o efeito da ansiedade, da depressão e do stress no bem-estar. Conclui-se que a atividade física ajuda a reduzir o impacto dos estados disruptivos no bem-estar, contribuindo, assim, positivamente para o conceito de resiliência.

❖ *Desenvolvimento nos currículos universitários dos pontos fortes pessoais*

A integração de conteúdos que visem o desenvolvimento dos pontos fortes pessoais nos currículos universitários é crucial para apoiar a resiliência e o sucesso académico e pessoal dos estudantes. Vários estudos realizados em diferentes universidades de Espanha salientam a importância desta abordagem educativa.

Ovejero (2014), na Universidade Complutense de Madrid, realizou um estudo abrangente com 1.274 estudantes de várias disciplinas, utilizando o "VIA Inventory of Strengths". Este estudo promove a inclusão do desenvolvimento das forças pessoais nos currículos universitários, argumentando que tal pode facilitar o sucesso académico e pessoal dos estudantes, promovendo uma maior resiliência.

Por sua vez, Quevedo-Aguado e Benavente-Cuesta (2018), na Universidade de Salamanca, analisaram 458 estudantes de enfermagem e de psicologia, relacionando a resiliência com o bem-estar psicológico e a perceção da doença. Este estudo realça a importância de incluir o treino da resiliência na formação dos profissionais de saúde, salientando que estas competências são cruciais para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Na Andaluzia, Díaz et al. (2021) investigaram 253 estudantes de enfermagem, utilizando o “CD-RISC”, para explorar como a formação e as experiências práticas contribuem para a resiliência, um aspeto fundamental para enfrentar os desafios profissionais. Este estudo destaca a importância da resiliência em contextos práticos e a forma como esta pode ser cultivada através de experiências de formação direcionadas.

García (2022), centrou-se no campo do Serviço Social e, embora não especifique a amostra, utilizou questionários abertos e atas de reuniões para destacar a importância da resiliência em contextos educativos práticos, especialmente em disciplinas orientadas para o serviço social, onde a capacidade de enfrentar desafios é essencial.

Por último, Mayor-Silva et al. (2022) exploraram a resiliência em 370 estudantes de enfermagem e de fisioterapia em Madrid, utilizando o Positive and Negative Affect Schedule e outras escalas. Os resultados destacam a importância das emoções positivas e das competências de coping para o desenvolvimento da resiliência. Este estudo sugere a necessidade de implementar estratégias consistentes de apoio emocional e psicológico que preparem os futuros profissionais de saúde para gerir eficazmente os desafios inerentes às suas carreiras.

No seu estudo, Ravina et al. (2022) examinaram a relação entre a felicidade pessoal e académica de 76 estudantes de administração de empresas, na Andaluzia. Para o efeito, foi utilizado um questionário estruturado online. Os resultados do estudo indicam que um nível elevado de felicidade pessoal, que está diretamente correlacionado com a resiliência, está associado a uma maior satisfação académica. Isto sublinha a necessidade de as instituições de ensino facilitarem o bem-estar holístico dos seus estudantes, promovendo um ambiente que apoie tanto o sucesso académico como a felicidade pessoal.

Do mesmo modo, Hervás-Torres et al. (2022) sublinharam o papel central das variáveis institucionais no desenvolvimento holístico e no bem-estar dos estudantes universitários. Para o efeito, foi realizado um estudo que incluiu 54 estudantes de diversas disciplinas académicas na Andaluzia. A investigação utilizou o Questionário de Compromisso Académico dos Estudantes Universitários e um manual de trabalho do mentor. Este estudo destaca a importância da tutoria e do empenho académico na promoção da resiliência dos estudantes. Os resultados sublinham o papel fundamental do apoio institucional e das relações de tutoria na promoção de estratégias eficazes de sobrevivência. Ilustra, ainda, a forma como a orientação e a assistência sustentada podem ajudar os estudantes a enfrentar, mais eficazmente, os desafios académicos e pessoais.

Em conclusão, no que diz respeito aos estudos, programas ou intervenções em Espanha no ensino superior, é de referir que:

- A Andaluzia lidera o maior número de publicações nos últimos 10 anos, com um total de 13 dos 42 trabalhos encontrados, dos quais 6 foram realizados na Universidade de Granada por membros da equipa RESUPERES.
- Relativamente aos cursos em análise, destacam-se os estudos em Ciências Sociais e Jurídicas, e em Ciências da Saúde, por ramo de conhecimento. É igualmente relevante o aumento de trabalhos no curso de Enfermagem a partir de 2020, devido ao impacto emocional causado pela incerteza, pela falta de recursos materiais, pelo excesso de responsabilidade e pela possibilidade de transmitir doenças aos familiares durante os estágios académicos em hospitais (Robledo-Martín et al., 2023).
- Para medir a resiliência, o teste mais utilizado pelos investigadores foi o CD-RISC de Connor & Davidson (2003).

- Existem poucos estudos que relacionam a resiliência e com os professores universitários.
- Os resultados obtidos concluem que a capacidade de resiliência é um elemento essencial na adaptação positiva dos estudantes universitários (San Román-Mata et al., 2019) e que o seu trabalho é necessário desde o ensino superior (Díaz et al., 2021).
- Os estudantes e futuros profissionais devem possuir as competências académicas e pessoais necessárias para serem resilientes (Valverde-Janer et al., 2023). Esta necessidade torna-se mais relevante após a pandemia, com os estudantes universitários que passaram pelo confinamento devido à pandemia de coronavírus a mostrarem, atualmente, menos resiliência (Romero-González et al., 2021), correspondendo estas taxas mais baixas aos estudantes que apenas receberam ensino à distância, o que pode dever-se ao facto de não terem tido relações presenciais com professores ou colegas de turma (Losa-Iglesias et al., 2023) e/ou não terem tido apoio familiar e social (Ramos-Martín et al., 2023). Estes dados evidenciam a necessidade de fatores pessoais e emocionais nas trajetórias educacionais dos estudantes.
- Relativamente ao desempenho, os resultados mostram uma menor intenção de desistência quando os alunos têm índices de resiliência mais elevados e vice-versa, aumentando essa intenção de desistência quando os índices de resiliência são baixos. Isto reflete uma relação positiva entre o nível de resiliência e o desempenho académico.
- Os estudos analisados concluem que a resiliência protege contra o stress e contra a ansiedade no ambiente universitário (Gutiérrez-Lozano et al., 2022; Malonda & Módenes, 2018; Morales, 2020; San Román-Mata et al., 2019; Vizoso-Gómez & Arias-Gundín, 2018, entre outros).
- No que se refere à atividade física, embora tenham sido encontrados poucos estudos no período analisado, foi possível observar uma relação positiva entre a prática de atividade física e desportiva e a capacidade de superar adversidades em estudantes universitários (Bretón et al., 2016; Jerez & Cabrera-Fernández, 2021; Reche et al., 2020b; Zurita et al., 2017;...).

Por esta e outras razões, o estudo da resiliência tornou-se um tema importante no contexto do ensino superior em Espanha (López-Aguilar et al., 2023). Os futuros profissionais da educação devem possuir as competências académicas e pessoais necessárias para serem resilientes. Estes futuros profissionais irão enfrentar situações difíceis e o desenvolvimento de competências de resiliência é uma parte importante da sua formação (Valverde-Janer et al., 2023). Por todas estas razões, são necessárias ações de formação e orientação para melhorar esta competência durante a formação de professores, como o Projeto RESUPERES.

4.5.3. Revisão da investigação sobre resiliência e constructos resilientes no contexto universitário, na Universidade de Granada

As publicações encontradas na Universidade de Granada relacionadas com a Resiliência representam uma elevada percentagem das publicações em Espanha, e mais ainda na Andaluzia, e são quase todas de autores integrados na equipa RESUPERES ou colaboradores. Os artigos e pesquisas encontrados sobre a resiliência ou os constructos que a constituem e em contexto universitário são apresentados por ordem cronológica e com um link ativo que o levará diretamente à publicação:

2024:

- Análisis de la resiliencia y el clima motivacional en deportistas de combate y artes marciales. Cuadernos de psicología del deporte, 24(3), 182–196.
- Development and validation of a mental hyperactivity questionnaire for the evaluation of chronic stress in higher education. BMC Psychology, 12(1).
- Impact of Physical Activity and Bio–Psycho–Social Factors on Social Network Addiction and Gender Differences in Spanish Undergraduate Education Students. Behavioral Sciences, 14(2).
- Impact of emotional intelligence and academic self–concept on the academic performance of educational sciences undergraduates. Heliyon, 10(8).
- Physical activity as a mediator of stress, anxiety and depression on well–being in physical education teachers. Journal of Human Sport and Exercise: JHSE, 19(1), 117–129.
- Physical activity time, alcohol consumption, mediterranean diet, and anxiety in education science students. EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 14(1), 87–102.
- Relationship between Mediterranean diet, physical activity and emotional intelligence in Spanish undergraduates. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 55, 307–316
- Violent behaviour and emotional intelligence in physical education: the effects of an intervention programme. EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 14(7), 1881–1889.

2023

- An explanatory model of the relationships between sport motivation, anxiety and physical and social self–concept in educational sciences students. Current Psychology, 42(18), 15237–15247.
- Analysis of academic performance according to levels of physical activity and life satisfaction. A systematic review. Sportis: Revista Técnico–Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad, 9(3), 610–636.
- Analysis of the psychometric properties of the five–factor self–concept questionnaire (AF–5) in Spanish students during the COVID–19 lockdown. Current Psychology, 42(20), 17260–17269.
- Análisis del autoconcepto, inteligencia emocional y violencia según la modalidad deportiva practicada en educación superior. Apunts: Educación física y deportes, 154, 61–70.
- Burnout Syndrome, Stress and Study Hours in the Selection Process for Educational Teaching Staff: The Role of Resilience–An Explanatory Model. Social Sciences, 12, 4.
- Burnout, estrés y resiliencia en el proceso de oposición a cuerpos educativos. Revista de educación, 402, 31–54.
- Could the complying with WHO physical activity recommendations improve stress, burnout syndrome, and resilience? A cross–sectional study with physical education teachers. Sport Sciences for Health, 19, 1, 349–358.
- Inteligencia emocional en el perfil formativo y psicosocial de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática. Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de

Educación, 41(2), 147-164.

- Mass media pressure on psychological and healthy well-being. An explanatory model as a function of physical activity. *Journal of Public Health (Germany)*, 31(10), 1663-1671.
- Practice of physical activity its association with violence, emotional intelligence, and self-concept development in undergraduates. *Cuadernos de psicología del deporte*, 23(1), 53-62.
- Sports motivation, anxiety and diet in education students. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 23(92), 1-13.
- Study of the relationship between motivation towards physical activity and its relationship with anxiety and self-concept in the educational setting: a systematic review. *Ansiedad y estrés*, 29(1), 34-44.

2022

- Explanatory Model Based on the Type of Physical Activity, Motivational Climate and Adherence to the Mediterranean Diet of Anxiety among Physical Education Trainee Teachers. *Applied Sciences (Switzerland)*, 12(24).
- Motivational Climate, Anxiety and Physical Self-Concept in Trainee Physical Education Teachers—An Explanatory Model Regarding Physical Activity Practice Time. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19).

2021

- Basic psychological needs, emotional regulation and academic stress in university students: a structural model according to branch of knowledge. *Studies in Higher Education*, 46(7), 1421-35.
- Importancia de la actividad física sobre la inteligencia emocional y diferencias de género. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 42, 636-642.
- Intervención para la promoción de resiliencia en docentes y estudiantes universitarios: fundamentación y protocolo de investigación del proyecto RESUPERES. *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI (Dykinson)*, 2615-2644.
- Relación de efecto del Síndrome de Burnout y resiliencia con factores implícitos en la profesión docente: una revisión sistemática. *Revista de educación*, 394, 271-296.
- Study of psychosocial and academic indicators in young adults from andalucía, Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 1-12.

2020

- A predictive study of resilience and its relationship with academic and work dimensions during the COVID-19 pandemic. *Journal of Clinical Medicine*, 9(10), 1-11.
- Autoconcepto multidimensional según práctica deportiva en estudiantes universitarios de Educación Física de Andalucía. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 174-180.
- Bienestar social en la etapa universitaria según factores sociodemográficos en estudiantes de educación. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22.
- Emotional intelligence in the educational field: a meta-analysis. *Anales de psicología*, 36(1), 84-91.
- Impact of physical activity practice and adherence to the mediterranean diet in relation to

multiple intelligences among university students. *Nutrients*,12(9), 1-12.

- Relación entre la inteligencia emocional y los niveles de ansiedad en deportistas. *Journal of sport and health research*, 12(1), 42-53.
- Relationship between leadership and emotional intelligence in teachers in universities and other educational centres: A structural equation model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1).
- Índices de liderazgo educativo en función de la responsabilidad asumida en el deporte. *Journal of sport and health research*, 12(1), 54-63.

2019.

- Analysis of motivational climate, emotional intelligence, and healthy habits in physical education teachers of the future using structural equations. *Sustainability (Switzerland)*, 11(13).
- Análisis psicométrico y relaciones de diagnóstico de la inteligencia emocional y liderazgo en docentes de enseñanzas regladas. *Revista de investigación educativa, RIE*, 37(1), 201-216.
- Association of Motivational Climate With Addictive Behaviors Depending on Type of Sport in University Students: Structural Equation Analysis. *SAGE Open*, 9(3).
- Autoconcepto, actividad física y sustancias nocivas: Un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*,19(75), 505-520.
- Capacidad de resiliencia según tendencia religiosa y género en universitarios. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21.
- Estudio descriptivo de los niveles de ansiedad en deportistas según modalidad practicada. *Journal of sport and health research*, 11(3), 241-250.
- Estudio descriptivo del clima motivacional percibido hacia el deporte según el sexo de los futuros docentes de Educación Física. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 5(1), 85-100.
- Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: A systematic review. *Social Sciences*, 8(6).
- Relationship between academic stress, physical activity and diet in university students of education. *Behavioral Sciences*, 9(6).
- Use of meditation and cognitive behavioral therapies for the treatment of stress, depression and anxiety in students. A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22).

2018

- An explanatory model of emotional intelligence and its association with stress, burnout syndrome, and non-verbal communication in the university teachers. *Journal of Clinical Medicine*, 7(12).
- An exploratory model of psychosocial factors and healthy habits in university students of physical education depending on gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11).
- CO-374. Análisis de la percepción emocional y autoconcepto de los futuros docentes en su proceso de formación. 6th International Congress of Educational Sciences and

Development: proceedings.

- Relación entre autoconcepto, consumo de sustancias y uso problemático de videojuegos en universitarios: un modelo de ecuaciones estructurales. Adicciones: Revista de sociodrogalcohol, 30(3), 179-188.
- Relationship of resilience, anxiety and injuries in footballers: Structural equations analysis. PLoS ONE, 13(11).
- Revisión conceptual de la conexión entre inteligencia emocional y autoconcepto físico. Sport TK: revista euroamericana de ciencias del deporte, 7(1), 139-144.

2017

- Análisis de la resiliencia, autoconcepto y motivación en judo según el género. Revista de Psicología del Deporte, Vol. 26, Núm. (1), 71-81.
- Análisis de la resiliencia, ansiedad y lesión deportiva en fútbol según el nivel competitivo. Cultura, ciencia y deporte, 12(35), 135-142.
- Análisis de los constructos de autoconcepto y resiliencia, en jugadoras de baloncesto de categoría cadete. Revista de Psicología del Deporte, 26, 127-132.
- Autoconcepto y ansiedad en estudiantes de Educación Física vs estudiantes de Enfermería. Alcance de la Investigación en la Educación Física: Camino hacia la calidad de vida (Facultad de Ciencias de la Educación), 320-328.
- Clima motivacional e inteligencia emocional en la promoción de hábitos saludables: Una revisión narrativa. EmásF: revista digital de educación física, 49, 108-117.
- La actividad física como promotora de la inteligencia emocional en docentes. Revisión bibliográfica. Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud, 9(1), 261-276.
- Panorama motivacional y de actividad física en estudiantes: una revisión sistemática. Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA): International Journal, 1(1), 41-58.
- Relación entre el rendimiento académico y autoconcepto en jugadoras de baloncesto de categoría cadete en competición nacional extraescolar. Sport TK: revista euroamericana de ciencias del deporte, 6(2), 75-80.
- Resiliencia, un elemento de prevención en actividad física. Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad, 3(1), 50-62.
- Validation of Resilience Scale (CD-RISC) in elite athletes through a structural equation model. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 32, 96-100.

2016

- Abordando la exclusión social y educativa desde el área de educación física: panorámicas y perspectivas. Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud, 8(1), 331-344.
- Associations of motivation, self-concept and resilience with the competitive level of Chilean judokas. Archives of Budo, 12, 201-209.
- Estudio de la resiliencia en función de la modalidad deportiva: fútbol, balonmano y esquí. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 29, 157-161.
- La resiliencia como factor determinante en el rendimiento deportivo. Revisión bibliográfica. E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte, 12(2), 79-88.
- Niveles de resiliencia en base a modalidad, nivel y lesiones deportivas. Retos: nuevas

tendencias en educación física, deporte y recreación, 29, 162-165.

- Influencia de la capacidad resiliente en etapas de formación de baloncesto femenino, como indicador de mejora en el rendimiento. Granada University (Bretón, S., Doctoral Phd, 2015).

Concluindo o Capítulo 4, e após a apresentação do grande número de investigações realizadas tanto na universidade espanhola (em Granada) em particular, como em contextos universitários, bem como em todas as universidades RESUPERES e países parceiros, Itália, Noruega, Portugal e Sérvia, é evidente o interesse, e ao mesmo tempo a preocupação, pelo desenvolvimento de uma formação resiliente no Ensino Superior.

RESUPERES (<https://resuperes.eu/>), com base neste enquadramento teórico, demonstrou que as iniciativas baseadas no desenvolvimento e melhoria da resiliência em contextos universitários, e a sua inclusão no currículo, são iniciativas de promoção desta capacidade que têm um impacto positivo significativo na saúde mental e no desempenho académico dos estudantes (Cepero, 2023a, 2023b, 2024; García et al., 2024; RESUPERES, 2022-2025).

CAPÍTULO 5. RESUPERES: ÁREAS, CONTEÚDOS E ATIVIDADES PARA DESENVOLVER A RESILIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO 5. RESUPERES: ÁREAS, CONTEÚDOS E ATIVIDADES PARA DESENVOLVER A RESILIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O nosso último capítulo contém conhecimentos teóricos e práticos sobre o desenvolvimento e a melhoria da resiliência nas áreas do conhecimento que entendemos, após toda a nossa pesquisa e experiência, serem as mais adequadas para isso (Cyruľnyk, 2018) no contexto do Ensino Superior.

Depois de explorarmos nos capítulos anteriores, o conceito de resiliência, como ele se manifesta no contexto universitário, o estado da arte, no panorama europeu e a investigação e projetos relacionados com a Resiliência na Europa (países do consórcio RESUPERES), o Capítulo 5 apresenta a justificação, a revisão de conteúdos e as propostas específicas para intervenção e as atividades em cada área prioritária para o desenvolvimento da resiliência, que fazem parte do programa RESUPERES. Para tal, é feita uma justificação para os conteúdos a desenvolver em cada área, uma revisão de programas e investigação sobre resiliência, e as propostas de atividades que visam desenvolver os construtos resilientes selecionados para trabalhar no projeto RESUPERES, a saber, a liderança, o trabalho em equipa, o mindfulness, a criatividade e o património cultural. Estes construtos são desenvolvidos nas áreas da atividade física e saúde (expressão corporal e dança, ginástica interior (indoor gymnastics), mindfulness, yoga, respiração, fitness, e atividade física e desportiva na natureza), da comunicação, da cultura, das artes performativas e visuais (arte, música, fotografia, cultura, literatura e narrativa). Atividades que, como foi salientado anteriormente, geram padrões de comportamento resilientes, uma vez que são consideradas áreas essenciais para o desenvolvimento deste constructo. A escolha destas áreas surge do trabalho e da experiência das instituições de ensino superior nos países parceiros (Cepero 2023a, 2023b, 2024).

Figura 5.1

Estudantes na implementação da disciplina RESUPERES em Itália (Módulo: Formação Autobiográfica, Profs. Maddalena, S. & Paolozzi, F.)

Figura 5.2.

Estudantes na Implementação da disciplina RESUPERES em Portugal (Módulo Arte & Criatividade, Prof. Mártires M.).



5.1 Arte e Criatividade

Um dos objetivos deste projeto é a criação de várias atividades artísticas ou tarefas criativas que possam munir os alunos com as competências/ferramentas necessárias de forma a ajudá-los a lidar com as adversidades. Podemos-nos indagar em como a criatividade e a arte

nos podem tornar mais resilientes. Em resposta a esta questão, Aguilar, afirma que "there's another way we can cultivate resilience that's often overlooked, which is to boost our creativity." (Aguilar, 2018). Ela desenvolve um pouco mais ao dizer que "creativity and play unlock inner resources for dealing with stress, solving problems, and enjoying life. When we are creative, we are resourceful, and we problem-solve in new and original ways, which fuels our courage. Our thinking expands, and our connection with ourselves and others." (Aguilar, 2018, p.247).

Figura 5.3.
Estado D'Alma, Mariana Gonçalves, Pastel de Óleo sobre Papel, 2022



5.1.1 Revisão de estudos sobre arte e criatividade em Resiliência

São vários os estudos que corroboram a abordagem de atividades artísticas como ferramentas de resiliência. Berman salienta que "The arts enable (...) They also promote agency and resilience". (2017, p.18). Do mesmo modo, Metzl, da mesma forma, menciona que o pensamento/produção criativo apoia a resiliência em resposta a situações adversas (2009). Kaimal e sua equipa realizaram vários estudos neste campo e argumentam que as informações estéticas recolhidas de sujeitos levam-nos a um maior conhecimento acerca deles. Da mesma opinião, Mártires declara que, ao analisar os desenhos de alunos, é possível confirmar aspetos pessoais relacionados com as suas personalidades através das evidências encontradas nos seus desenhos (Mártires et al., 2015, p.70), e reforça essa ideia ao afirmar que a arte é essencialmente a "expressão do eu" (Mártires et al., 2015, p.71). Neste sentido, Kaimal refere que uma investigação baseada em abordagens artísticas demonstra que este tipo de atividades promovem a autoconsciência, novas perspetivas, bem como um sentido de ação para imaginar novas possibilidades (Kaimal et al., 2014; Kaimal et al., 2016a).

Estudos biológicos relacionados com a autoexpressão criativa também corroboram esta ideia. A disfunção do eixo hipotálamo-hipófise-adrenal em resposta ao stress está geralmente associada a um aumento dos níveis de cortisol. Além de vários outros estudos,

Kaimal et al. (2017a, 2017b) realizaram experiências neste contexto e obtiveram resultados que mostram uma diminuição dos níveis de cortisol em cerca de 75% da sua amostra, após a realização de atividades artísticas (2016b). Além deste estudo, segundo Sylwester citado por Kaplan (2000), a criatividade produz um aumento dos níveis de serotonina no cérebro, o que

por sua vez desencadeia um aumento da autoestima e, conseqüentemente, reduz a impulsividade e irritabilidade.

No domínio cultural, Mártires explica que a busca de identidade nos sujeitos é perceptível na forma como desenham, assim como é perceptível no modo como se vestem, por exemplo. A sua busca de identidade pode refletir-se no modo como se vestem, com estilos diferentes de acordo com determinados grupos sociais que possuem certos gostos em comum. Desta forma, também tendem a desenhar igual, ou de modo similar, de acordo com os estilos de desenho ou culturas com que se associam ou identificam. ... Nesta era multicultural em que vivemos, e em que estamos cada vez mais próximos através da internet e dos meios de comunicação, sofreremos influências culturais que outrora seriam impensáveis, influências estas, que se aculturam dependendo de grupos de interesse e modos de pensar. (Mártires et al., 2015, p.63). Assim, no contexto educacional multicultural em que vivemos, a prática da criação artística é ainda mais significativa, pois pode cativar narrativas culturais importantes para as nossas comunidades (Dissanayake, 1992).

Kaimal et.al. (2014) referem-se à eficiência das artes em servir de ponte para o conhecimento uns dos outros através de práticas artísticas colaborativas, bem como na partilha de experiências artísticas.

A arte tem a capacidade de nos ajudar a sermos resilientes, ao proporcionar um sentido de autonomia, autoestima e autoexpressão. Trata-se de competências que ajudam a enfrentar as adversidades, permitindo o processamento das emoções e dos pensamentos, o que permite retomar o funcionamento normal apesar das situações difíceis. O resultado oriundo do processo de criação e de atividades artísticas, pode facilitar a cura e o crescimento (Art Therapy Resources, 2022). Para reforçar este conceito, Prescott afirma que o pensamento criativo é essencial na resolução de problemas (Prescott et al., 2008).

A autonomia, o sentido de propósito, a resolução de problemas e as habilidades sociais são traços pessoais que podem ser aprimorados através da arte e são fundamentais para a resiliência (Art Therapy Resources, 2022). Malchiodi, descobriu que indivíduos criativos tendem a ser mais autônomos, autossuficientes, independentes, assertivos, auto-aceitáveis, engenhosos, e indivíduos emocionalmente sensíveis que arriscam mais. Assim, o seu envolvimento em atividades criativas ajuda-os a atingir essas qualidades, aumentando assim as suas aptidões de resiliência (Malchiodi, 1998).

Silva e Motta vão ainda mais longe ao afirmar que as competências de uma pessoa criativa são: inovar, ser flexível, ter uma boa autoimagem, associar ideias de formas diferentes, ser persistente, ... e a capacidade de se tornar resiliente (Silva & Motta, 2017).

Considerando todo o acima exposto, propomos algumas atividades criativas baseadas na arte e criatividade que podem ajudar a capacitar os estudantes com as competências necessárias para ajudá-los a lidar com as adversidades.

5.1.2 Atividades para desenvolver a resiliência através da arte

Considering all of the above, we propose a review of the literature of art that helps resilience from practice, since at a scientific level it is not very numerous, so we present art-based creative activities that can help equip students with the necessary skills and tools to cope when faced with adversities.

1. Autorretrato

- *Meio Artístico/Técnica:* Colagem ou Técnica Mista.
- *Construtos de Resiliência:* Autoimagem, autoaceitação, autoestima, autoexpressão, desenvoltura, resolução de problemas de forma nova e original, desbloqueio de recursos internos para lidar com o stress.
- *Descrição:* Crie um autorretrato ao usar diferentes obras de arte de artistas conhecidos como referência. Exemplo de obras de arte a serem usadas: Paul Klee – Senecio; Marcel Duchamp – Autorretrato; Pablo Picasso – vários (Figuras 5.4 a 5.6).

Figura 5.4.
Paul Klee – Senecio



Figura 5.5.
Marcel Duchamp – Self-portrait



Figura 5.6.
Pablo Picasso – Girl Before Mirror



- *Processo:* Comece com uma breve descrição da atividade a desenvolver e mostre várias obras (retratos/autorretratos) criadas por artistas de renome como exemplos que servirão de referência para a construção de um autorretrato em colagem. Explique que um autorretrato pode mostrar, não apenas aspetos físicos de si mesmo como a semelhança, mas também aspetos psicológicos. Os exemplos dados são de natureza não realista. Isto é favorável porque não são necessárias habilidades artísticas específicas para se obter um resultado satisfatório, como é o caso do meio/técnica artística a aplicar. Os participantes terão a oportunidade de refletir sobre as cores, linhas, formas, elementos, etc... a aplicar associando-as às suas emoções, traços pessoais, traços físicos, desejos, etc... sendo eles positivos e negativos. No final da atividade, os participantes irão escrever uma memória descritiva acerca da tarefa realizada. Esta poderá ser conduzida por perguntas direcionadas aos fatores de resiliência a abordar e refletir sobre o resultado da sua realização artística.
- *Duração:* 1h30.
- *Materiais Necessários para a Atividade:* Revistas/jornais, diferentes tipos de papéis/ cartão de várias cores, cola branca, tesoura, pincéis, lápis, marcadores, etc.

Exemplos de trabalhos realizados por alunos

Figura 5.7.
Self-Portrait / Introspection, Mariana Gonçalves, age 16, Oil Pastels on Paper, 2022.

Figura 5.8.
Self-Portrait / Introspection, Lia Palma, age 15, Oil Pastels on Paper, 2022.



2.Upps! (Mancha de tinta)

- *Construtos de Resiliência:* Abraçar o acaso, o acidental ou o não intencional.
- *Meio Artístico/Técnica:* Pintura, Desenho ou Técnica Mista.
- *Descrição:* Crie uma representação artística no qual um "descuido" é o ponto de partida. Aceite o erro e assumá-o. Aprenda a transformar um descuido em algo positivo porque acidentes acontecem. Exemplos que podem ser usados: Jackson Pollock (gotejamento/ Action Painting); Fernando Brizio (A Viagem) (Figuras 5.10 a 5.11).

Não cometemos erros, apenas temos acidentes felizes. Bob Ross

Figura 5.20.
Exemplo de ponto de partida



- *Intervenção em Competências de Resiliência:* Desenvoltura, resolução de problemas de forma nova e original, desbloquear recursos internos para lidar com o stress, pensamento criativo, novas perspectivas, sentido de ação para imaginar novas possibilidades. Aceitação de falhas/erros.
- *Processo:* Comece com uma breve descrição da atividade a desenvolver e mostre várias obras criadas por artistas e designers como exemplos que servirão de referência. Explique que acidentes/desastres/infortúnios acontecem e ninguém está imune a eles. O importante é a forma como lidamos com eles. Os participantes terão a oportunidade de refletir sobre como podem transformar um resultado negativo em algo positivo e lidar com seus fracassos e frustrações, além de ajudá-los a entender como o "sem intenção"

pode desempenhar um papel positivo nesta mudança. Esta atividade também é benéfica porque não são necessárias habilidades artísticas específicas para se obter um resultado satisfatório, como é o caso do meio/técnica artística a aplicar. No final da atividade, os participantes irão escrever uma memória descritiva acerca da tarefa realizada. Esta poderá ser conduzida por perguntas direcionadas aos fatores de resiliência a abordar e refletir sobre o resultado da sua realização artística.

- *Duração:* 1h30.

Figura 5.10.
Fernando Brizio – A Viagem



Figura 5.11.
Jackson Pollock – gotejamento/
Pintura de ação



- *Materiais necessários para a atividade:* Papel Aquarela, tinta da china, pincéis, lápis de cor, marcadores, aquarelas, etc.

Exemplos de trabalhos realizados por alunos

Exemplo 1: Memória Descritiva – “Os erros fazem parte de qualquer pintura. Tudo depende da perspetiva.”

Figura 5.12
Ink Splatter, Dária Bashkirova, Tintada China e canetas sobre Papel, 2022.



Exemplo 2: Memória Descritiva: “O desenho da mancha é uma referência a uma personagem de uma obra japonesa de Tatsuki Fujimoto, a minha mais recente fonte de inspiração, o personagem é o Diabo das Trevas, que é o demônio que representa o medo desde os primórdios da humanidade. No desenho eu exagerei imenso na quantidade de tinta preta, foi então que tive a ideia de virar a folha ao contrário pois tinha menos tinta e desenhar esta personagem. Aproveitei a escuridão da mancha de tinta para desenhar o verdadeiro demônio das trevas. O desenho poderia ter ficado muito melhor na minha opinião, mas ficou razoável. Uma curiosidade, o demônio das trevas aparece-se com uma gota preta!”

Figura 5.13.
João Custódio, Ink
Splatter Starting point



Figura 5.14.
Ink Splatter, João Custódio, age 16, Ink
and Pens on Paper, 2022

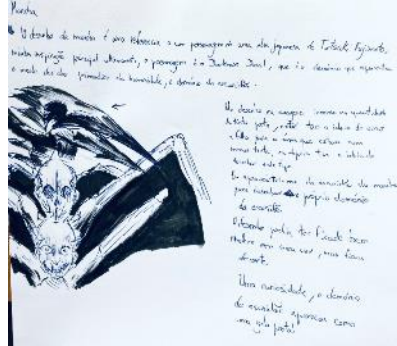


Figura 5.15.
João Custódio, Descriptive
Memory Text



3. Sonho Surrealista

- **Construtos de Resiliência:** Desenho louco/fora da caixa. Ir além do status quo. Representação de anseios, medos, perspectivas para o futuro, sonhos, etc...
- **Meio Artístico/Técnica:** Técnica Mista.
- **Descrição:** Crie uma representação artística "fora da caixa" / louca. Vá além do status quo. Represente anseios, medos, perspectivas para o futuro, sonhos, etc... Exemplos que podem ser usados: Salvador Dali (movimento surrealista) (Figuras 5.16 a 5.18)

Figura 5.16.
Salvador Dali – The Burning
Giraffe



Figura 5.17.
Salvador Dali – The Persistence
of Memory



Figura 5.18.
Salvador Dali – Sleep



- **Intervenção em Competências de Resiliência:** Autoimagem, autoaceitação, autoestima, autoexpressão, desenvoltura, resolução de problemas de formas novas e originais, desbloquear recursos internos para lidar com o stress, pensamento criativo, novas perspectivas, maior conhecimento sobre si próprio.
- **Processo:** Comece com uma breve descrição da atividade a desenvolver e mostre várias obras criadas por artistas conhecidos como exemplos que servirão de referência. Explique que, às vezes, estamos preocupados com o futuro e a expectativa que os outros têm de nós. Que, na maior parte das vezes, espera-se que façamos as coisas de uma certa forma e tudo o que sai fora dessa norma é mal visto. A libertação de um desenho louco sem sentido pode mostrar a singularidade de cada indivíduo que é uma mistura de medos e sonhos, esperanças e ansiedades, e que tornam cada um de nós excepcionais. Os participantes terão então a oportunidade de refletir acerca disto através de uma representação artística. Devem sentir-se livres e à vontade, pois não deve haver críticas

e a noção de loucura será um requisito. Esta atividade também é benéfica porque não são necessárias habilidades artísticas específicas para se obter um resultado satisfatório, como é o caso do meio/técnica artística a aplicar. No final da atividade, os participantes irão escrever uma memória descritiva acerca da tarefa realizada. Esta poderá ser conduzida por perguntas direcionadas aos fatores de resiliência a abordar e refletir sobre o resultado da sua realização artística. No final, incentive-os a compartilhar a forma como suas obras representam a sua jornada de resiliência e as emoções que experimentaram durante o processo.

- *Duração:* 1h30.
- *Materiais Necessários para a Atividade:* Papel Aquarela, tinta da china, pincéis, lápis de cor, marcadores, aguarelas, recortes de revistas, cola, tesoura, etc.

Exemplos de trabalhos realizados por alunos

Exemplo 1 – Memória Descritiva: "No meu desenho tentei incorporar uma confusão, tal como nos meus sonhos.

Cada elemento na composição tem um significado:

- *Relógios: tempo distorcido nos sonhos;*
- *Casa: fuga (forma de acordar);*
- *Esqueleto: medos que me assombram;*
- *Lua: uma forma de luz, algo que elimina o "caminho";*
- *Olhos: Estes são atraídos pela luz da lua e mostram que ela indica o lugar certo.*

Para criar o resto dos elementos, principalmente no cenário (e também nos relógios), usei Salvador Dalí como inspiração."

Figura 5.19.
Surrealist Dream, Mariana, Oil Pastels on Paper.



Figura 5.20.
The Dream, Dária, Pens on Paper.



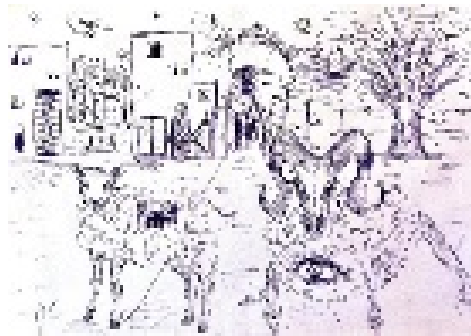
Exemplo 2 – Memória descritiva: "O Sonho – Três criaturas, uma do passado, outra do presente e outra do futuro. Elas apresentam-se com uma postura dominante e parecem intimidadores enquanto olham para o espectador. Os buracos nos seus torsos são o vazio que tenho sentido ultimamente enquanto reflito sobre a minha vida até agora, as minhas inseguranças, preocupações e medos."

Exemplo 3 – Memória Descritiva: "Para mim, este desenho é um reflexo de uma parte da minha mente, da loucura e das minhas falhas. As ovelhas simbolizam o sonho, quando eras criança disseram-te para contar ovelhas? Pois bem. Não só isso, a palavra "ovelha"

também tem outro significado. É atribuída a pessoas que recebem ordens e são facilmente influenciadas, algo que eu preciso superar, pois sou facilmente enganado e duvido de mim mesmo, não confio na minha própria bússola. A confusão e a desorganização de fundo simbolizam a minha própria confusão, a minha falta de atenção, na minha mente juntam-se ideias concretas e abstratas, estando em constante conflito, sem que delas saia nenhuma conclusão real. A enorme árvore representa a minha infância, e em breve estará completamente coberta pela cidade, ou tornar-se-á apenas um pensamento solto, tal como as várias árvores no céu. As pessoas nas janelas, nos caminhos, nas escadas, apenas sombras sem rosto, juntamente com o grande olho no céu, representam a minha constante sensação de ser observado, julgado e ridicularizado. As escadas que não levam a lado nenhum representam o fato de que estou seguindo um caminho que não existe, infinitamente, e sem um grande objetivo. Não tem cores nem grande volume porque a minha mente vê tudo ofuscado, sem cores."

Figura 5.21.

Sonho Surrealista, João Custódio, Canetas sobre Papel, 2022.



4. Fado Emotion

- Construtos de Resiliência: Evocar uma resposta emocional / desbloqueio emocional.
- Meio Artístico/Técnica: Técnica Mista.
- Descrição: Explorar a relação entre a música e a arte, ao refletir acerca de como a música nos impacta, bem como sua qualidade intangível. A simbiose que existe entre estes dois meios reflete a influência que um destes meios tem sobre o outro. Os sentimentos resultantes podem ser expressos através de cores, padrões, formas, etc...

Exemplos que podem ser usados: Wassily Kandinsky (Yellow-Red-Blue); Piet Mondrian (Boogie Woogie); Paul Klee (Polyphony) e Henri Matisse (Jazz Suite) (Figuras 5.22 e 5.23).

Figura 5.22.

Wassily Kandinsky (Yellow-Red-Blue)



Figura 5.23.

Piet Mondrian (Boogie Woogie)



- *Intervenção em Competências de Resiliência:* Despoletar memórias, alteração de humor, desbloqueio emocional, fonte de conforto e inspiração, fomentar a criatividade.
- *Processo:* Comece com uma breve descrição da atividade a desenvolver e mostre várias obras criadas por artistas como exemplos que servirão de referência. Explique que tanto a arte como a música têm a capacidade de evocar uma resposta emocional em nós, e que, juntas, podem desencadear memórias, alterar o nosso humor ou até desbloquear emoções. Elas também podem ser usadas como fonte de conforto e inspiração. Enquanto ouvem fado, os participantes terão a oportunidade de refletir acerca da música que estão a ouvir e pensar sobre como esta os faz sentir. Eles podem expressar as suas emoções por meio de cores, padrões, formas, etc. Podem também expressar o seu humor, uma memória ou até mesmo a forma como a música os inspira. Músicas diferentes podem incitar diferentes resultados e podem assim ser selecionadas de acordo com as necessidades. Esta atividade também é benéfica porque não são necessárias habilidades artísticas específicas para se obter um resultado satisfatório, como é o caso do meio/técnica artística a aplicar. No final da atividade, os participantes irão escrever uma memória descritiva acerca da tarefa realizada. Esta poderá ser conduzida por perguntas direcionadas aos fatores de resiliência a abordar e refletir sobre o resultado da sua realização artística. Podem refletir acerca do seu processo criativo e o simbolismo nas suas obras. Incentive a partilha das obras que representam não só a jornada de resiliência, mas também as emoções que experimentaram durante o processo.
- *Duração:* 1h30.
- *Materiais:* Música (Fado), papel aguarela/papel Canson branco, tinta-da-china, pincéis, lápis de cor, marcadores, aguarelas, etc.

Exemplos de trabalhos realizados por alunos

Exemplo 1 – Memória Descritiva: “Ao ouvir o fado senti uma onda insuportável de emoções, boas e más, mas de uma forma demasiado grande para uma pessoa lidar sozinha. Esta experiência fez-me lembrar o oceano, o meu santuário quando me sinto solitária. O mar, tal como as ondas, é uma força imparável e acolhe sempre a minha turbulência emocional e reabastece-me de paz e esperança.”

Exemplo 2 – Memória Descritiva: “Estamos sozinhos e estamos juntos.”

Exemplo 3 – Memória descritiva: “O fado transmitiu-me sobretudo a revolta que surge da dor causada pela negligência sofrida. No início triste e mendigado, ao longo da música ele usa essa dor para se libertar e finalmente parar de lutar.”

Figura 5.24.
Fado Emotion, Marina, Técnica Mista sobre papel, 2023.

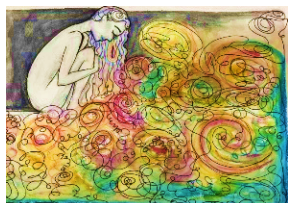


Figura 5.25.
Fado Emotion, Federica, Técnica Mista sobre papel, 2023.

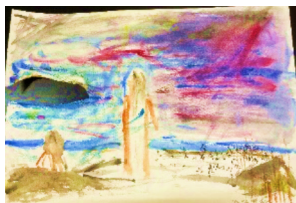


Figura 5.26.
Fado Emoção, Inês, Técnica Mista sobre papel, 2023.



5. Tal como Frida

- **Construtos de Resiliência:** Introspeção, autoaceitação.
- **Meio Artístico/Técnica:** Colagem ou Técnica Mista.
- **Descrição:** Apesar de suportar a dor (física e emocional) ao longo de toda a sua vida em resultado de um grave acidente de autocarro, Frida Kahlo canalizou estas experiências para a sua arte, ao criar obras profundamente pessoais e evocativas que exploram temas de identidade, sofrimento e resiliência. A sua capacidade de encontrar beleza e força diante das adversidades continua a ressoar com o público hoje em dia. Crie uma representação artística, baseada na obra de Frida Kahlo, que represente os seus sentimentos pessoais – preocupações, tristezas, medos, desgostos, arrependimentos, anseios, etc... tal como Frida fez. Exemplos que podem ser usados: As Duas Fridas, 1939; Árvore da Esperança Permanece Forte, 1949; Memória, O Coração, 1937; Sem Esperança, 1945; Hospital Henry Ford (A Cama Voadora), 1932; A Coluna Quebrada, 1944 e O Sonho (A Cama), 1940 (Figura 5.27 a 5.29).

Figura 5.27.
The Two Fridas, 1939



Figura 5.28.
Tree of Hope Remain Strong, 1949



Figura 5.29.
Henry Ford Hospital (The Flying Bed), 1932



- **Intervenção em Competências de Resiliência:** Autoimagem, autoaceitação, autoestima, autoexpressão, desenvoltura, resolução de problemas de formas novas e originais, desbloquear recursos internos para lidar com o stress.
- **Processo:** Comece com um breve esboço da atividade a ser desenvolvida e mostre várias obras criadas por Frida Kahlo como exemplos que servirão de referência. Opcionalmente mostre o filme "Frida" – versão 2002 que levará mais 123min. Explique-lhes que a arte pode servir como um veículo para transmitir os nossos sentimentos mais íntimos. As nossas preocupações, tristezas, medos, desgostos, arrependimentos, ansiedades, etc... Pode ser usada para exteriorizar esses sentimentos que por vezes nos reprimem e ao assumi-los/aceitá-los podemos sentir uma sensação de libertação. Os participantes terão a oportunidade de fazer esta reflexão através de uma representação artística.

Eles devem sentir-se livres, pois nenhum julgamento será feito, e a arte de Frida Kahlo é um bom exemplo disso. Esta atividade também é benéfica porque não são necessárias habilidades artísticas específicas para se obter um resultado satisfatório, (devido à ingenuidade da arte de Frida Kahlo, onde o assunto retratado ocupa o centro da atividade e a arte é apenas o veículo em que é transmitida), como é o caso do meio/técnica artística a aplicar. No final da atividade, os participantes irão escrever uma memória descritiva acerca da tarefa realizada. Esta poderá ser conduzida por perguntas direcionadas aos fatores de resiliência a abordar e refletir sobre o resultado da sua realização artística. Podem refletir acerca do seu processo criativo e o simbolismo nas suas obras. Incentive a

partilha das obras que representam não só a jornada de resiliência, mas também as emoções que experimentaram durante o processo.

- *Duração:* 1h30.
- *Materiais Necessários para a Atividade:* Revistas/jornais, diferentes tipos de papéis/ cartão de várias cores, cola branca, tesouras, pincéis, lápis, marcadores, etc.

Exemplos de trabalhos realizados por alunos

Figura 5.30.
Sofrimento/Dores, Dária Bashkirova, Canetas sobre papel, 2023.



Exemplo 1 – Memória Descritiva: “Desde pequenina que as minhas pernas não me permitem fazer muito exercício, o que influenciou a minha escolha de hobbies. Com a passagem do tempo perdi a visão ao desenhar à noite, porque me trazia conforto. Atualmente, não me é possível esforçar muito a vista porque as dores de cabeça e as dores à volta dos olhos são insuportáveis.”

Figura 5.31.
Sofrimento/Dores, Catarina, pastel de óleo sobre papel, 2023.



Exemplo 2 – Memória Descritiva: “Eu recebia comentários desagradáveis sobre meu corpo de pessoas da minha turma e outras pessoas da escola. Fez-me sentir mal, ainda hoje.”

Figura 5.32.
Sorrows, Letícia, canetas sobre papel, 2023.



Exemplo 3 – Memória Descritiva: “A minha ideia é representar a minha dor, que é o não conseguir expressar-me por palavras e expor tudo o que sinto enquanto muitas pessoas gritam comigo e dizem o que querem só porque sabem que não vou fazer nada e não vou defender-me.”

Figura 5.33.
Sorrows, Jesus, carvão sobre papel, 2023.



Exemplo 4 – Memória Descritiva: “As minhas tristezas, desde o ano passado, são problemas psicológicos que me mudaram muito especialmente na altura em que se manifestaram de forma mais acentuada, e senti um receio interior, um receio de perder a minha identidade (No Name) e a minha essência (No Soul). A pessoa no desenho não tem olhos nem sobrancelhas para ficar irreconhecível, e representei-a de tal forma que não é possível distinguir se é homem ou mulher, precisamente para representar a sua falta de identidade.”

Figura 5.34.
Sorrows, Mariana, pastel de óleo sobre papel, 2023.



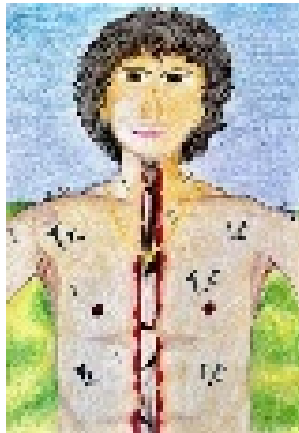
Exemplo 5 – Memória Descritiva: “Dismorfia Facial – Condição de saúde mental em que uma pessoa tem uma perceção distorcida da aparência do seu rosto”.

Figura 5.35.
Sorrows, Lia, pastel de óleo sobre papel, 2023.



Exemplo 6 – Memória Descritiva: “Este desenho representa a solidão, estar num espaço isolado com raízes no corpo que mostram que a pessoa não sai desse espaço há muito tempo. Também representa o receio de crescer que eu simbolizo com o sol que se reflete sobre mim, o que faria as plantas crescerem mais.”

Figura 5.36.
Sorrows, Diogo, Lápis de cor sobre papel, 2023.



Exemplo 7 – Memória Descritiva: “A ideia representada é a dor nas costas que sinto depois de ficar muito tempo na mesma posição ou levantar pesos.”

6. Rasga, fura e corta

- **Construtos de Resiliência:** Superar desafios e encontrar forças na adversidade.
- **Meio Artístico/Técnica:** Corte (Arte Destrutiva) com Pintura, Desenho ou Técnica Mista.
- **Descrição:** Atividade que proporciona aos participantes a oportunidade de explorar o conceito de resiliência através da expressão criativa. Ao incorporar cortes simbólicos e cores viçosas, os participantes podem representar visualmente a sua jornada de superação de desafios e encontrar forças na adversidade, inspirados nas técnicas inovadoras de Lucio Fontana. Exemplos que podem ser usados: Lucio Fontana (Figuras 5.37 a 5.39).

Figura 5.37.
Lucio Fontana at work.

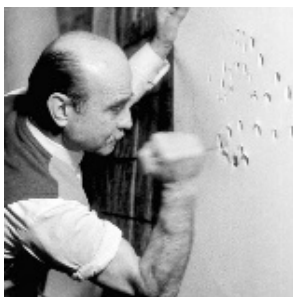


Figura 5.38.
Lucio Fontana, Piastrella (1959)



Figura 5.39.
Lucio Fontana, Conchetto Spaziale



- **Competências de Intervenção em Resiliência:** Superação de adversidades, desafios e obstáculos.

- **Processo:** Comece com um breve esboço da atividade a desenvolver e mostre várias obras criadas por artistas como exemplos que servirão de referência. Debater o conceito de resiliência com os participantes. Explique que a resiliência é a capacidade que temos para recuperarmos das adversidades e superar os desafios. Partilhe exemplos de resiliência na arte, literatura ou experiências pessoais para inspirar os participantes. Forneça a cada participante uma tela ou papel resistente. Explique que irão criar representações artísticas que simbolizam a sua jornada de resiliência, inspiradas nas técnicas de Lucio Fontana. Incentive-os a pensar sobre os desafios que enfrentaram e como os superaram. Convide os participantes a fazerem cortes, furos ou rasgos deliberados nas suas telas com uma ferramenta de corte. Explique-lhes que esses cortes representam os desafios e obstáculos que encontraram nas suas vidas. Encoraje-os a refletir sobre a profundidade e direção dos cortes como símbolo da resiliência que demonstraram na superação desses desafios. Uma vez feitos os cortes, os participantes podem começar a pintar ou adicionar cor ao seu trabalho. Incentive-os a usar cores vibrantes para simbolizar força, esperança e perseverança.

Podem também incorporar texturas ou padrões para representar a complexidade da sua jornada. Opcionalmente, forneça aos participantes citações ou afirmações inspiradoras relacionadas com resiliência. Podem incorporá-las nas suas obras pintando-as na tela ou adicionando-as como elementos texturais ao redor dos cortes. Esta atividade também é benéfica porque não são necessárias habilidades artísticas específicas para se obter um resultado satisfatório, como é o caso do meio/técnica artística a aplicar. No final da atividade, os alunos irão escrever uma memória descritiva acerca da tarefa realizada. Esta poderá ser conduzida por perguntas direcionadas aos fatores de resiliência a abordar e refletir sobre o resultado da sua realização artística. Podem refletir acerca do seu processo criativo e o simbolismo nas suas obras. Incentive a partilha das obras que representam não só a jornada de resiliência, mas também as emoções que experimentaram durante o processo.

- **Duração:** 1h20.
- **Materiais Necessários para a Atividade:** Tela/Folha de Aguarela/Cartolina Canson, tinta da china, pincéis, lápis de cor, marcadores, aguarelas, ferramenta de corte (como um X-ato ou tesoura), marcadores, etc. Opcional: Citações ou afirmações inspiradoras.

7. Pintura Resiliente da “Noite Estrelada”

- **Construtos de resiliência:** Superar desafios e encontrar forças na adversidade.
- **Meio Artístico/Técnica:** Pintura criativa expressiva

Figura 5.40.
Noite Estrelada – Vincent Van Gogh



- *Descrição:* Atividade que fornece uma introdução à "Noite Estrelada" de Vincent Van Gogh, ao destacar as suas lutas com uma saúde mental débil, dificuldades financeiras e sua persistência em criar arte. Os participantes irão refletir acerca dos elementos da pintura e sua ressonância pessoal e, em seguida, criar as suas próprias interpretações, focadas no uso de cor, textura e movimento de Van Gogh para transmitir resiliência ao enfatizar a liberdade criativa e a experimentação de técnicas (Figura 5.40).
- *Competências de Intervenção em Resiliência:* Perseverança; expressão emocional; adaptabilidade, esperança e otimismo.
- *Processo:* Introdução à "Noite Estrelada" e Resiliência: Comece por apresentar aos participantes esta obra de Vincent van Gogh. Faça uma reflexão acerca de como Van Gogh lutou com problemas de saúde mental e dificuldades financeiras, mas mesmo assim persistiu com seus empreendimentos artísticos, ao criar obras de beleza e significado duradouros. Explique-lhes que podemos encontrar resiliência e força na expressão criativa, tal como Van Gogh fez. Forneça aos participantes imagens da "Noite Estrelada" e convide-os a refletir sobre quais os aspetos da pintura que mais lhes tocam pessoalmente. Peça-lhes que considerem como o uso de cor, textura e movimento de Van Gogh transmite uma sensação de resiliência e beleza em meio à escuridão. Incentive os participantes a usar as suas reflexões e emoções como inspiração quando começarem a pintar a sua própria interpretação da "Noite Estrelada".

Forneça orientações sobre técnicas básicas de pintura, como misturar cores, criar texturas e aplicar pinceladas, mas enfatize que não há regras rígidas – devem sentir-se livres para se expressarem como quiserem. Incentive os participantes a experimentar diferentes tamanhos e técnicas de pincel para capturar o movimento giratório e a energia dinâmica da obra em questão. Saliente que a resiliência, assim como as estrelas no céu noturno, pode brilhar mais em momentos de escuridão. Incentive-os a incorporar elementos de esperança, força e perseverança nas suas pinturas. No final da atividade, os participantes irão escrever uma memória descritiva acerca da tarefa realizada. Esta poderá ser conduzida por perguntas direcionadas aos fatores de resiliência a abordar e refletir sobre o resultado da sua realização artística. Podem refletir acerca do seu processo criativo e o simbolismo nas suas obras. Incentive a partilha das obras que representam não só a jornada de resiliência, mas também as emoções que experimentaram durante o processo.

- *Duração:* 1h20.
- *Materiais Necessários para a Atividade:* Lona/Tela ou papel resistente, tintas (acrílicas ou aquarelas), pincéis de diferentes tamanhos, paleta para misturar tintas. Opcional: citações ou afirmações inspiradoras relacionadas com resiliência.

8. Paredes que Falam

- *Construtos de resiliência:* Superar desafios e encontrar forças na adversidade.
- *Meio Artístico/Técnica:* Graffiti e Stencil.
- *Descrição:* Os graffiti de Banksy muitas vezes carregam fortes mensagens sociais e políticas, e as suas obras podem servir como poderosos símbolos de resiliência diante da adversidade. Esta atividade oferece aos participantes a oportunidade de se expressarem criativamente enquanto exploram o tema da resiliência através da arte do graffiti ao inspirarem-se no estilo e na mensagem de Banksy, e podem criar uma representação

artística visualmente marcante e emocionalmente ressonante que promova a resiliência e a solidariedade (Figuras 5.41 e 5.42).

Figura 5.41.
Banksy Graffiti Art 1



Figura 5.42.
Banksy Graffiti Art 2



- *Intervenção em Habilidades de Resiliência:* Incentivar a criatividade, colaboração e expressão ao transmitir mensagens poderosas de força, perseverança e esperança.
- *Processo:* Comece por apresentar aos participantes a obra de Banksy e faça uma reflexão em como as suas obras transmitem mensagens de resiliência, protesto e esperança. Mostre exemplos dos graffitis de Banksy que ressoem com temas de resiliência e discuta o impacto da sua arte no discurso público. Facilite o brainstorming onde os participantes possam discutir ideias para o seu graffiti. Incentive-os a pensar sobre o que a resiliência significa para eles pessoalmente e como podem transmitir essa mensagem através da arte. Forneça aos participantes uma folha grande de papel cenário para servir de parede. Incentive-os a utilizar tintas spray, marcadores, stencils e outros materiais para criarem as suas próprias contribuições exclusivas para a parede. Poderão incorporar símbolos, imagens e textos que transmitam mensagens de resiliência, força e esperança. Incentive-os a estarem atentos ao espaço e de respeitarem as contribuições uns dos outros para a parede. Peça que procurem citações inspiradoras relacionadas com a resiliência. Podem incorporar elementos interativos como códigos QR que ligam a histórias de resiliência na comunidade, ou espaços onde os transeuntes podem adicionar as suas próprias mensagens de esperança e incentivo. No final da atividade, os participantes irão escrever uma memória descritiva acerca da tarefa realizada. Esta poderá ser conduzida por perguntas direcionadas aos fatores de resiliência a abordar e refletir sobre o resultado da sua realização artística. Podem refletir acerca do seu processo criativo e o simbolismo nas suas obras. Incentive a partilha das obras que representam não só a jornada de resiliência, mas também as emoções que experimentaram durante o processo.
- *Duração:* 1h20.
- *Materiais Necessários para a Atividade:* Papel de Cenário, materiais variados de graffiti (tinta spray, marcadores, stencils, etc.).

9. Guernica

- *Construtos de Resiliência:* Empatia e solidariedade diante de traumas e conflitos.
- *Meio Artístico/Técnica:* Pintura, desenho e colagem.
- *Descrição:* Esta atividade oferece aos participantes a oportunidade de explorar o tema da resiliência através da arte, ao se inspirarem na obra de Pablo Picasso – Guernica e

expressar as suas próprias emoções, ideias e experiências num ambiente solidário e criativo (Figura 5.43).

Figura 5.43.
Guernica, Pablo Picasso, 1937



- **Intervenção em Competências de Resiliência:** Demonstração de resiliência face a traumas e conflitos.
- **Processo:** Comece por apresentar aos participantes a poderosa pintura antiguerra de Pablo Picasso, "Guernica". Discuta o contexto histórico da pintura e como ela serve como símbolo de resiliência e resistência diante da violência e da opressão. Enfatize o uso da arte de Picasso como uma ferramenta para comentários sociais e defesa. Forneça aos participantes imagens de "Guernica" e convide-os a refletir sobre os temas e emoções transmitidos na pintura. Incentive-os a considerar como os indivíduos e as comunidades podem demonstrar resiliência após traumas e conflitos. Instrua os participantes a criarem a sua própria resposta de arte expressiva inspirada nesta obra. Podem optar por retratar temas de resiliência, resistência, esperança ou solidariedade, baseando-se nas suas próprias experiências ou nas dos outros. Incentive-os a experimentar diferentes materiais de desenho e pintura, bem como técnicas de colagem, para transmitir a sua mensagem de forma eficaz. Podem usar simbolismo, cor e composição para evocar emoções e provocar pensamentos. Enfatize o facto das obras não precisam ser literais ou realistas – o objetivo é expressarem-se autenticamente e comunicarem as suas ideias e sentimentos. No final da atividade, os participantes irão escrever uma memória descritiva acerca da tarefa realizada. Esta poderá ser conduzida por perguntas direcionadas aos fatores de resiliência a abordar e refletir sobre o resultado da sua realização artística. Podem refletir acerca do seu processo criativo e o simbolismo nas suas obras. Incentive a partilha das obras que representam não só a jornada de resiliência, mas também as emoções que experimentaram durante o processo.
- **Duração:** 1h20.
- **Materiais Necessários para a Atividade:** Folhas grandes/telas, materiais de desenho e pintura (lápis, carvão, marcadores, tintas, etc.) Materiais de colagem (jornais, revistas, cola, tesoura)

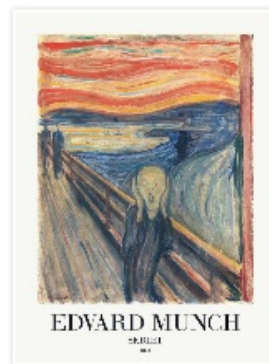
10. Grita!!!

- *Construtos de Resiliência:* Introspeção, aceitação e expressão da força interior.
- *Meio Artístico/Técnica:* Desenho e pintura expressiva e criativa
- *Descrição:* Esta atividade oferece aos participantes a oportunidade de explorar o tema da resiliência através da arte. “O Grito” de Edvard Munch serve de ponto de partida para expressarem as suas próprias emoções e experiências num ambiente solidário e criativo (Figuras 5.44 e 5.45)

Figura 5.44.
Edvard Munch, *The Scream*,
Lithograph (1895)



Figura 5.45.
Edvard Munch, *The Scream* (1893)



- *Intervenção em Competências de Resiliência:* Fomentar uma compreensão e aceitação mais profundas das próprias emoções e experiências.
- *Processo:* Comece por apresentar aos participantes a icônica pintura de Edvard Munch, “O Grito”. Discuta como a pintura expressa sentimentos de ansiedade, medo e pavor existencial, mas também serve como um poderoso símbolo de resiliência diante da turbulência interior. Enfatize que a arte pode ser uma maneira significativa de explorar e lidar com emoções difíceis. Forneça aos participantes imagens de “O Grito” e convide-os a refletir sobre as emoções e temas transmitidos na pintura. Incentive-os a considerar momentos nas suas próprias vidas em que se sentiram sobrecarregados ou angustiados, mas também momentos de força e resiliência. Instrua os participantes a criar o seu próprio autorretrato expressivo inspirado no “O Grito”. Podem optar por se retratar num momento de ansiedade, medo ou frustração, mas também incorporar elementos de resiliência e força interior. Incentive os participantes a experimentar diferentes materiais e técnicas de desenho para transmitir as suas emoções de forma eficaz. Podem usar linhas ousadas, expressões exageradas e cores vibrantes para capturar a intensidade dos seus sentimentos. Enfatize que os autorretratos não precisam de ser realistas ou perfeitos – o objetivo é expressarem-se de forma autêntica e explorarem as suas emoções através da arte. No final da atividade, os participantes irão escrever uma memória descritiva acerca da tarefa realizada. Esta poderá ser conduzida por perguntas direcionadas aos fatores de resiliência a abordar e refletir sobre o resultado da sua realização artística. Podem refletir acerca do seu processo criativo e o simbolismo nas suas obras. Incentive a partilha das obras que representam não só a jornada de resiliência, mas também as emoções que experimentaram durante o processo.

- *Duração:* 1h20.
- *Materiais Necessários para a Atividade:* Papel ou tela, materiais de desenho (como lápis, carvão, pastéis ou marcadores).

Avaliação das Conquistas de Resiliência

Reflexão e Discussão: No final de cada atividade, os participantes irão escrever uma memória descritiva acerca da tarefa realizada. Esta poderá ser conduzida por perguntas direcionadas aos fatores de resiliência a abordar e refletir sobre o resultado da sua realização artística. Podem refletir acerca do seu processo criativo e o simbolismo nas suas obras. Incentive a partilha das obras que representam não só a jornada de resiliência, mas também as emoções que experimentaram durante o processo.

Exposição e Partilha: Crie um espaço de exposição onde os participantes possam expor as suas obras de arte e partilhar as suas histórias de resiliência uns com os outros. Incentive-os a celebrar os seus pontos fortes e a apoiarem-se mutuamente na sua jornada contínua de resiliência.

Figura 5.46.

Arte e Criatividade Módulo RESUPERES. Diferentes capacidades, opiniões, ... (A emoção da arte).



5.1.3 RESUPERES Atividades para desenvolver a resiliência através da Arte e da Criatividade

O equipa RESUPERES Portugal, professores Mártires, M., e Santos J., criou um programa de atividades para o desenvolvimento e melhoria da resiliência em estudantes universitários e docentes, com base especificamente na exploração artística e criativa. Embora a resiliência seja melhorada como um conceito global, destina-se a trabalhar as seguintes competências de resiliência:

- Criatividade (7 sessões/módulos abordam esta capacidade de resiliência).
- Mindfulness (consciência, foco da atenção no momento presente), (3 sessões/módulos abordam esta capacidade de resiliência).

Desenvolvimento e procedimento da intervenção:

Para o desenvolvimento da resiliência no Ensino Superior através da arte e da criatividade, a RESUPERES criou um módulo específico na plataforma interativa RESUPERES MÓDULO 1.

ARTES E CRIATIVIDADE (link: Curso: Módulo 2 – Arte + Comunicação | resuperesLMS).

Este módulo tem as seguintes características:

Programação: 12 sessões (este número foi escolhido porque está comprovado na literatura, noutros estudos com estudantes universitários, que em 8 a 16 sessões obtém-se resultados de melhoria).

Público-alvo: estudantes e docentes do ensino universitário.

Conteúdos das sessões de arte e criatividade:

Sessão 1: Introdução ao módulo e explicação dos aspetos relevantes do mesmo. "Existe um instinto artístico, comum a todos os humanos?".

Sessão 2: Evidência da Universalidade na Expressão Artística.

Sessão 3: Música e Exploração do Movimento.

Sessão 4: Ouvir e Observar.

Sessão 5: Atividade "Autorretratos"

Sessão 6: Atividade "Upps! (Mancha de Tinta)"

Sessão 7: Atividade "Sonho Surrealista"

Sessão 8: Atividade "Fado Emotion".

Sessão 9: Atividade A Vida e a Arte de Frida.

Sessão 10: Atividade "Tal como Frida".

Sessão 11: Atividade "Rasgar, Furar e Cortar".

Sessão 12: Reflexão e Avaliação.

Figura 5.47.

Implementação da disciplina de RESUPERES em Portugal (Módulo Arte & Criatividade, Prof. Mártires, M.).



Figura 5.48.

Equipa RESUPERES, e Projetos realizados no Estudo Piloto Portugal (Módulo Arte & Criatividade trabalhando a Emoção, Prof. Mártires, M.).



5.2 Formação Autobiográfica para a Resiliência

Esta seção é debatida conjuntamente por Fabrizzio Manuel Sirignano e Maria Federica Paolozzi, mas a redação e a autoria das seções são individuais, com as seções 5.2.1 e 5.2.2 correspondendo a Fabrizio Manuel Sirignano e as seções 5.2.3 a 5.2.7 a Maria Federica Paolozzi (UNISOB).

5.2.1 Revisão de estudos sobre autobiografia e histórias de vida em Resiliência

O método das histórias de vida foi desenvolvido na década de 1920 nos Estados Unidos no campo da pesquisa sociológica clássica e desde então tem sido utilizado por diversas ciências, ganhando destaque na reflexão pedagógica como ferramenta didática e metodológica inovadora. Atualmente, pode ser considerada como uma escola internacional estabelecida, ativa há aproximadamente cinquenta anos, com figuras proeminentes como Duccio Demetrio (1996, 1998), Pierre Dominicé (2000), Peter Alheit (2018, 2022) e Gaston Pineau e Legrand (2013).

No centro da abordagem e metodologia autobiográfica estão os estudos conduzidos por Jerome Bruner, que complementa o pensamento científico tradicional com o pensamento narrativo (Bruner, 1986). O pensamento narrativo é visto como uma modalidade cognitiva que estrutura a experiência e as interações sociais, adquirindo sentido e significado. Segundo Bruner, a narração serve como um dispositivo interpretativo e cognitivo através do qual nos tornamos mais conscientes das crenças e valores que moldam nossas vidas e, conseqüentemente, a nós mesmos (Bruner, 1990; 1996). Isto posiciona a autobiografia como uma abordagem educacional e formativa, mais do que um mero método, assumindo uma dimensão universal que transcende as especificações históricas, culturais, territoriais, de gênero e de classe social. O método narrativo e autobiográfico, num contexto formativo e autoformativo, é aplicável ao longo da vida, para todos, tornando-se um método preferencial de acesso a um tipo de verdade e processo educativo aplicável a todas as faixas etárias e contextos culturais, funcionando como uma ferramenta qualitativa privilegiada para a educação intercultural (Sirignano, 2002, 2019).

Figura 5.49.

Autobiografia e Histórias de Vida em relação à Resiliência, Árvore de Histórias de Vida (Módulo RESUPERES).



As dimensões narrativa e autobiográfica há muito que estão associadas ao conceito mais amplo de educação e autoformação, contendo inerentemente aspetos formativos. Vinculou-se à linhagem pedagógica, devido aos ensinamentos de John Dewey, sendo o pensamento reflexivo indicado como modelo privilegiado de competência educacional, especialmente do ponto de vista profissional.

A autobiografia e as histórias de vida são metodologias qualitativas em que a educação é percebida como um projeto de vida e um processo de criação de sentidos, pois estimulam capacidades de reflexão e autorreflexão, possibilitando uma intervenção ativa nas tendências projetivas de cada um (Sirignano et.al., 2016). Duccio Demetrio (1996) identifica o ato de narrar a autobiografia como um dispositivo de autocuidado, enquadrando o pensamento autobiográfico como um conjunto de memórias que permite sentir e viver continuamente a vida, transformando a paixão pelo passado em paixão por mais viver e dando sentido à própria vida. A narração da própria biografia tem não só uma função artística, mas também

terapêutica, intimamente ligada a processos de autoeducação e autoformação, onde a aprendizagem de si mesmo ocorre ao mesmo tempo em que se abre aos outros (Demetrio, 1996). Refletir sobre as próprias experiências permite que a pessoa se veja de uma perspectiva externa, testemunhando suas ações, erros, infortúnios, sofrimentos, alegrias, mentiras, doenças e prazeres, promovendo a reconciliação consigo mesmo e, por sua vez, uma maior compreensão dos outros.

Franco Cambi (2002) descreve o processo narrativo do self como uma jornada formativa onde o indivíduo assume o autocuidado como tarefa e estrutura pessoal. A narração autobiográfica permite traçar o fio vermelho que constitui o próprio eu. O modelo de si que se cria evita a dispersão na miríade de acontecimentos vividos e dá sentido à sua história. Esta identidade é aberta, complexa, problemática, geradora e, acima de tudo, formativa.

Destacam-se os principais aspetos relacionados com a educação autobiográfica e as histórias de vida:

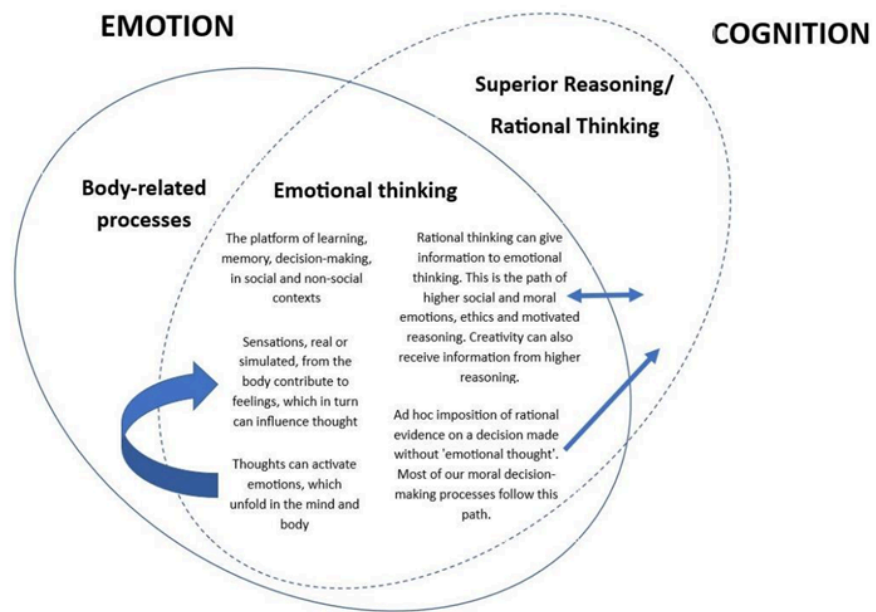
- Facilita o alcance de objetivos cognitivos e educacionais, partindo da valorização da subjetividade individual.
- Responde adequadamente à dimensão processual e transformadora subjacente a cada autêntico percurso educativo.
- Reconnecta-se com a construção do horizonte de sentido dentro do qual se situa a dimensão projetual da vida.
- Permite a aquisição de consciência e a oportunidade de ressignificação de percursos de vida e acontecimentos que caracterizaram e continuam a caracterizar a vida individual.
- Prioriza a compreensão de um fenômeno em detrimento da explicação abstrata e quantitativa.
- Evidencia os mecanismos cognitivos e traz à luz as "teorias" e conhecimentos implícitos que cada indivíduo carrega, possibilitando a modificação das atitudes mentais.
- Auxilia o indivíduo a identificar as conexões dinâmicas existentes entre as dimensões cognitiva, afetiva, moral e emocional do conhecimento.
- Promove a emancipação, permitindo que os indivíduos se manifestem e afirmem a sua existência no contexto social.
- Permite ao indivíduo constituir-se plenamente, proporcionando-lhe uma narrativa na qual se pode construir uma ponte entre o passado e o presente, dotando-o de capacidades cognitivas para projetar o seu próprio futuro.

Percursos educativos que potenciam a auto-narração permitem o desenvolvimento integral não só de capacidades cognitivas, mas também de competências emocionais e relacionais. Isso possibilita o desenvolvimento integral do indivíduo por meio de conhecimentos que são continuamente negociados em uma relação de comunicação aberta, crítica e circular. Nesse contexto, os indivíduos não têm medo de se envolver, de se abrir aos outros e depois de voltar-se para dentro de si, sabendo que são aceites pelo que são realmente (Sirignano, 2019, p. 114; Sirignano e Madalena, 2021).

Um dos propósitos do trabalho autobiográfico e narrativo está intimamente ligado à relação entre as formas de pensar e representar a realidade e as emoções. Os mecanismos de pensamento desempenham um papel decisivo na direção do bem-estar emocional, psicológico e social (Rossi, 2013). A forma como interpretamos e representamos o mundo

pode ter uma influência significativa na forma como sentimos e orientamos as nossas escolhas e ações. A análise do pensamento positivo diz-nos que esta não é determinada, pelo menos não exclusivamente, pela situação específica vivida: podemos pensar positivamente mesmo em situações negativas e, inversamente, pensar negativamente na ausência de condições difíceis e dramáticas. Os termos felicidade e infelicidade não são equivalentes da realidade física; são representações (Cyrulnik, 2007). A sensação de felicidade, portanto, depende mais de como nosso cérebro a percebe do que de circunstâncias externas. Muitas vezes, a felicidade não está correlacionada com ambientes existenciais concretos e com o que aconteceu objetivamente em biografias pessoais, mas sim com uma maneira particular de narrá-los, interpretá-los e explicá-los (Rossi, 2013, p. 156).

Figura 5.50.
A interligação entre emoção e cognição: pensamento emocional



Fonte: Adaptado de M.H. Immordino-Yang & A. Damasio (2007).

As técnicas narrativas constituem uma contribuição valiosa no fortalecimento da consciência dos mecanismos de pensamento e processos de mentalização para tornar evidentes os próprios estados mentais, tanto negativos como positivos, a fim de exercer controle sobre eles. A narrativa de si mesmo permite o desenvolvimento do pensamento narrativo como um pensamento de complexidade e não-linearidade: a autonarrativa é um caminho mental não linear que faz uso da metáfora. Como sugere Edgar Morin (2000), a metáfora é uma dimensão fundamental do pensamento narrativo, um indicador de não-linearidade que permite abertura a diferentes interpretações ou reinterpretções (p. 94).

Figura 5.51.

Equipa RESUPERES construir a sua árvore de emoções, no Estudo Piloto Itália (Módulo Formação Autobiográfica, Profs Maddalena, S. & Paolozzi, F.).



Através do ato de narrar, é possível estabelecer interconexões que tornam menos superficial a leitura de acontecimentos, situações vividas e sentimentos vivenciados. Nesse sentido, o uso de procedimentos abduativos, metáforas, alegorias e analogias torna essas interconexões mais ricas e significativas: "muitas vezes, é apenas através da metáfora que se torna possível apreender a singularidade e o valor inestimável de uma experiência de vida, reconhecendo que ela pode ser mais difícil e problemática quando confrontada apenas com a sua descrição direta, expressa em linguagem neutra, lógica, prosaica" (Formenti, 1998, p. 151).

Utilizado em contextos de grupos educativos (aulas, cursos, ambientes de trabalho), o método autobiográfico e de história de vida oferece a oportunidade de chegar a uma interpretação compartilhada, melhorar a autoestima e fortalecer a capacidade de estabelecer relações interpessoais (Sirignano & Maddalena, 2012, p. 14) através:

- A oportunidade de ouvir diferentes histórias em torno de um tema ou segmento da vida leva à construção de uma "verdade compartilhada" que desenvolve a consciência crítica, a capacidade de ouvir, dialogar e coconstruir significados.
- A partilha de experiências, representações e interpretações pode aumentar a autoestima através da "reavaliação do próprio passado".
- Envolver-se com os outros, compartilhar sua história, sentimentos e visões de mundo, ajuda a refletir sobre as formas de estabelecer relações interpessoais.

Essencialmente, três momentos podem ser identificados no percurso educativo realizado através do método autobiográfico e da história de vida, e nesses momentos, as dimensões transformadoras promovidas por esse processo tornam-se evidentes (p. 17):

- Momento de autorreflexão: O narrador reflete sobre os acontecimentos de sua própria vida.
- Momento da explicação: O narrador atribui significado aos acontecimentos.
- Momento de meta-explicação: O narrador empreende um processo de reposicionamento nas várias esferas da sua existência.

A dimensão sensorial que pode ser adquirida através do método autobiográfico refere-se à possibilidade de estruturação da subjetividade através da reflexão e da mentalização. A

mentalização ajuda a conectar estados cognitivos e emocionais e constitui a capacidade de refletir sobre os nossos estados mentais e os dos outros. A recordação autobiográfica da história de vida de uma pessoa não é um mero exercício de crônicas ou uma revisão mecânica linear de acontecimentos situados no tempo; ao contrário, é uma consciência ativa da memória colocada em novas possibilidades de perspectivas e visões projetivas.

Figura 5.52.

Narrando emoções com barro (Alunos na implementação da disciplina RESUPERES em Itália).



A prática autobiográfica envolve o desenvolvimento de paradigmas, padrões e estruturas (Sirignano ou Maddalena, 2012) que tornam a subjetividade individual visível, comunicável e compartilhável. Desta forma, a subjetividade “precisa ser interpretada, estruturada para se expressar; estrutura sem subjetividade é um esquema vazio, estático, fixo. E, sobretudo, é inútil a nível educacional” (Formenti, 1998, p. 145).

5.2.2 Porquê utilizar a autobiografia na educação?

Nos últimos anos, a abordagem autobiográfica na educação tem ganho cada vez mais destaque em ambientes académicos, e suas aplicações têm proliferado em vários contextos, incluindo o local de trabalho, a comunidade, os ambientes socioeducativos e as escolas. Utilizar a autobiografia na educação serve como uma oportunidade crucial para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das pessoas. A abordagem autobiográfica fornece um quadro estruturado para a reflexão crítica sobre as próprias experiências, facilitando a construção de sentido pessoal e autoconsciência. Através deste processo, os alunos podem cultivar uma compreensão mais profunda de si mesmos, aumentando a consciência das suas competências, valores pessoais e dinâmicas relacionais.

A imagem da concha do mar sintetiza bem os vários significados da auto-narração: quando se segura uma concha ao ouvido para ouvir o som do mar, adota-se uma postura de escuta,

fundamental para a autoaprendizagem, para aprender com os outros e compreender o mundo que nos rodeia. O crescimento, decorrente da lembrança do passado, do escrutínio do presente e da projeção para o futuro, pode ser comparado a uma viagem em espiral em torno de um eixo imaginário, semelhante àquele formado por um tipo específico de concha. A identidade de cada pessoa é um pouco como o eixo imaginário em torno do qual giram as nossas vidas, moldado pelas escolhas que fizemos, ou abstinemo-nos de fazer, em alinhamento com a nossa essência. No entanto, a identidade assemelha-se também à concha, cujos meandros são o resultado do caminho percorrido, do que foi encontrado: seixos, algas, ambientes, pessoas, ideias. Revisitar a própria vida, ou pelo menos os seus marcos significativos e encontros cruciais, implica envolver-se num processo de autoconsciência. Este processo pode ensinar-nos muito sobre nós mesmos e pode orientar atitudes mentais ou relacionais, bem como escolhas de vida futuras.

Se a autonarração emprega a escrita, os aspetos formativos multiplicam-se. A autobiografia promove a autoanálise, centrando-se no próprio eu interior e na autoaprendizagem, graças à chamada "bilocação cognitiva" ("cognitive bilocation") – a cisão que nos permite observar-nos a partir de uma perspetiva externa, como se fôssemos outra pessoa. Isso ocorre precisamente quando alguém – aqui e agora – escreve sobre si mesmo, projetando-se em um espaço e tempo diferentes – lá e depois. Duas figuras entram em jogo, capazes de olhar-se no espelho e reconhecer semelhanças ou diferenças no intervalo temporal ou no próprio ato de auto-observação. Reconhecer-se ou não já gera um novo autoconhecimento. Entregar-se ao prazer do recolhimento, reviver emoções vividas no passado, recordar sensações táteis, auditivas e olfativas – são inúmeras formas de cuidar de si, saborear momentos agradáveis ou cuidar das feridas.

Usando outra metáfora marinha, poderíamos dizer: mergulhar nas experiências vividas, mergulhar nos destroços, descobrir tesouros escondidos e, em seguida, ressurgir, respirar como se fosse a primeira vez. É semelhante a um "segundo nascimento" que pode trazer novas energias, um desejo de viver mais intensamente e com maior consciência. Finalmente, escrever é deixar um rasto para si e para os outros. A posteridade pode reunir nosso testemunho, aprender com nossa existência, identificar-se ou não com nossas escolhas de vida, reflexões e emoções. Acima de tudo, podemos reler-nos, auto-interpretar-nos e extrair informações valiosas do nosso passado.

Figura 5.53.

A árvore da vida (Equipa RESUPERES no Estudo Piloto de Nápoles, Módulo Formação Autobiográfica, Profs Maddalena, S. & Paolozzi, F.)



As finalidades educativas do método autobiográfico na educação podem ser resumidas da seguinte forma:

- Propósito Heurístico: Descobrir novos significados na própria vida, reconstruindo-a através da memória.
- Propósito Autoformativo: Aprender com as próprias experiências, moldar a sua identidade e clarificar projetos de vida pessoal.
- Propósito Transformador: Descobrir vidas "não vividas" e reabrir possibilidades de escolha.
- Propósito Motivacional: Recuperar o desejo de aprender, mudar e melhorar.
- Objetivo Metacognitivo: Compreender a própria forma de pensar e aprender.

As principais dimensões envolvidas são:

- Dimensão Cognitiva: As capacidades de memória, linguagem e narrativa são desenvolvidas com base em experiências pessoais, envolvendo assim um envolvimento emocional acrescido que reforça a aprendizagem.
- Dimensão Emocional: A autoestima, a autoconsciência para os mais jovens e a aquisição de identidade para os mais velhos são estimuladas através da narração de fragmentos da própria vida e da autorreflexão.
- Dimensão relacional: Ouvir e respeitar o outro são aspetos integrantes do processo autobiográfico, adquiridos num ambiente lúdico e agradável, tornando-os mais facilmente internalizados.

5.2.3 Construção de atmosferas colaborativas

Os ambientes educativos e de trabalho que valorizam os aspetos sociorelacionais e o apoio emocional são aqueles onde se alcançam os melhores e mais eficazes resultados, mesmo numa perspetiva de aprendizagem. McCombs e Pope (1994) propuseram uma hipótese metodológica denominada Modelo de Capacitação Recíproco, em que a capacidade de aprender está intimamente ligada à motivação para aprender e ao desenvolvimento da autoestima. Nesta perspetiva, os indivíduos desenvolvem habilidades e competências através da interação com os outros e em um clima relacional apropriado. O objetivo é criar um clima social capaz de construir relações recíprocas e de apoio, permitindo o desenvolvimento de uma maior autoconfiança e a capacidade de enfrentar situações apresentadas pelo contexto. O tipo de relação a estabelecer baseia-se num modelo cooperativo, uma forma específica de trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns.

Para promover um percurso de aprendizagem cooperativo eficaz, podem ser considerados cinco princípios orientadores (Tabela 5.1):

Tabela 5.1.
Princípios orientadores para a estruturação de um curso de formação cooperativa

Interdependência positiva	O objetivo comum significa que não pode haver sucesso individual sem sucesso em grupo.
Responsabilidade individual e de grupo	Cada membro do grupo é responsável pelos objetivos a serem alcançados coletivamente.
Interação construtiva	Compreende-se a importância do confronto mútuo, da negociação de conhecimentos e pontos de vista, da ajuda e do apoio mútuos.
Ensino ou reflexão sobre competências interpessoais	Aprende-se a superar o estilo competitivo e individualista e a gerir e mediar o conflito, por vezes inevitável.
Avaliação de grupo	O feedback é necessário para compreender e comparar as escolhas e ações próprias e dos outros, e permite compreender as teorias e perspectivas que orientam as ações.

Fonte: Esquema adaptado de Johnson et al., 1994.

5.2.4. Autobiografia e vida profissional

A autobiografia revela-se uma ferramenta valiosa para refletir sobre a dimensão da vida profissional: as ações realizadas, os acontecimentos significativos, as dinâmicas relacionais e o planeamento profissional. Contribui significativamente para a compreensão da ligação entre a vida profissional e pessoal, orientando o profissional na descoberta das motivações mais profundas da sua experiência de trabalho. Através de uma maior sensibilização, contribui para melhorar as capacidades de projeto e de motivação.

O percurso com os educadores visa criar um espaço de reflexão sobre a sua epistemologia profissional, não exclusivamente ligada às competências técnicas, mas englobando também factores emocionais, afectivos e relacionais. O processo de formação e desenvolvimento profissional é entendido tanto vertical, ao longo de um percurso educativo explícito que integra a formação inicial e contínua, como horizontalmente, através da relação com a prática educativa e o local de trabalho visto como um ambiente de aprendizagem e formação, um lugar de crescimento profissional.

Na implementação do pensamento narrativo, o diálogo, a compreensão mútua e a objetivação das experiências levam à expansão de novas perspectivas. O potencial de mudança realça o valor epistemológico subjacente à prática autobiográfica na educação de adultos, considerando os adultos como indivíduos capazes de aprender e mudar. A autobiografia pode representar um caminho transformador para o sujeito através de uma exploração cuidadosa das suas experiências vividas, buscando o significado de suas ações, reconhecendo conexões entre diferentes aspetos da realidade e avaliando as escolhas feitas. A abordagem autobiográfica, sem excluir qualquer forma de conhecimento, procura identificar os saberes de referência do sujeito, ajudando-o a refletir sobre os caminhos vivenciais pelos quais aprendeu o que sabe.

Ao revisitar momentos marcantes de sua existência, o indivíduo pode refletir sobre os seus métodos de aprendizagem, os desafios que enfrentou e as capacidades pessoais que surgiram. A prática de narrar histórias de vida serve como ferramenta funcional que possibilita a convergência de diferentes dimensões do indivíduo para reequilibrá-las, superando frustrações e insatisfações.

O reconhecimento e o compartilhamento das próprias emoções, a busca contínua de sentido e a atribuição de sentido às próprias ações são vistos como elementos centrais do percurso de formação, trazendo ordem, coerência e consciência. Este processo estabelece ligações e orienta as decisões para reformular o planejamento pessoal e profissional.

A tabela 5.2 apresenta um esquema de um seminário de auto-formação:

Tabela 5.2.
Workshop de auto-formação para narrativas autobiográficas profissionais

Passo I	Retrospeção e introspeção	Escrita espontânea, livre fluxo de pensamentos	"Lembro-me disso..." "Lembro-me de quando..." "Eu sou..."
Passo II	Reconstituição	Recordação de memórias	Emoções, objetos, lugares, pessoas, cores, cheiros...
Passo III	Memórias Profissionais	Reconstrução da identidade profissional	Reuniões e eventos cruciais
Passo IV	Diário de auto-observação	Reflexão sobre o percurso profissional e socialização da própria história	Narração de episódios da carreira profissional e atribuição do seu significado
Passo V	Cronografia profissional	Ordenar e estabelecer ligações entre eventos	Narração dos principais pontos de viragem no percurso profissional
Passo VI	A vista de cima	Mentalização e desapego	Desenhar um mapa da vida profissional associando símbolos a cada etapa
Passo VII	A espiral existencial	Reconhecimento e capacitação	No centro da espiral são colocados os eventos mais distantes no tempo até os acontecimentos mais recentes.
Passo VIII	O Jogo do Ganso (As Serpentes e Escadas)	História pessoal, socialização e convívio	Atividade de grupo possibilitando a construção de uma autobiografia coletiva
Passo IX	O baú	Fazer um balanço do seu percurso profissional e atribuir um significado profundo à sua história profissional	Narração de elementos valiosos, como coisas aprendidas, esforços feitos, satisfação profissional

Fonte: Esquema adaptado de L. Anzaldi, A. Gedhini (1999)

5.2.5 Autobiografia e Resiliência

Refletir sobre o conceito e significado que a resiliência tem assumido em discussões recentes, especialmente no contexto pedagógico, evidencia a natureza processual e complexa inerente à resiliência. Ser resiliente, agir de forma resiliente, significa ser capaz de superar as adversidades. Trata-se de relacionar o negativo e o positivo num processo ativo de superação, que, na maioria dos casos, nunca é definido de forma conclusiva, mas que constitui um desafio permanente. Portanto, uma atitude favorável à resiliência ou a alguns de seus construtos (autoestima, enfrentamento, pensamento positivo, senso de humor, etc.), bem como a capacidade de empreender caminhos para ativar processos de resiliência, podem ser considerados aspectos que podem ser aprendidos ao longo da vida, além de características pessoais favoráveis.

Na literatura, os processos de resiliência estão geralmente associados a um choque, à experiência de uma situação traumática, à emergência de um problema, ao conflito, a uma

condição de desorientação, frustração ou a situações inesperadas e de crise. Estas características, em graus variados, constituem a existência de cada indivíduo. Neste contexto, um evento negativo na vida de um indivíduo ou de um grupo cria uma fratura na linearidade do desenvolvimento, correndo o risco de estagnação ou progressão altamente desorganizada e disfuncional. Ser resiliente significa, de alguma forma, fugir dessa determinação e, apesar das adversidades, construir positivamente a própria existência.

Dada a multiplicidade de variáveis que influenciam as nossas vidas e a natureza multidimensional dos seres humanos (biológica, existencial, social, histórica, contingente, etc.), a resiliência não pode ser vista apenas como inata ou estrutural. É também algo que, com a vontade própria e a ajuda dos outros, influenciado por circunstâncias específicas, pode ser construída e aprendida.

A resiliência tem uma estreita ligação com a dimensão educativa e, neste contexto, podemos falar de uma potencial pedagogia da resiliência. Tornar-se resiliente não acontece isoladamente, com a única força do eu, mecânica, espontânea ou automaticamente. Estudos sobre resiliência, conduzidos por pesquisadores como Manciaux et al (2001) e Manciaux (2001), indicam que certas características pessoais são mais eficazes no desenvolvimento de um caminho resiliente, juntamente com fatores culturais, sociais e ambientais que podem promover a resiliência. A multiplicidade de fatores, externos e internos, que influenciam os processos de resiliência enfatiza a dificuldade de identificar um número limitado de aspetos que, isoladamente, sem interagir com a dimensão multifatorial da resiliência, podem determinar a capacidade de enfrentar obstáculos como uma habilidade estável ou ativar processos de resiliência numa situação de contingência. Por isso, a dimensão autobiográfica e as histórias de vida intercedem um elemento decisivo, a ligação complexa das múltiplas e potencialmente infinitas variáveis: o indivíduo, com a sua história única e particular. As metodologias autobiográficas e as hipóteses de intervenção baseadas na formação autobiográfica podem promover e estimular o conhecimento, a autoconsciência, as capacidades metacognitivas e meta-reflexivas numa perspetiva de auto-treino que utiliza a reconstrução da própria história e das histórias das suas emoções para lhes dar sentido.

Ao lado da capacidade geradora inerente a cada sistema vivo, há também a capacidade "regenerativa", a capacidade de reorganização e reestruturação após uma crise. Não se trata de regressar à situação anterior, mas de adotar uma forma diferente, de iniciar mudanças e transformar-se. A transformabilidade é um aspeto central da resiliência, que vai além da mera superação das dificuldades como remoção do obstáculo, mas envolve a capacidade de regeneração, criando um novo horizonte de sentido e significado para a própria existência. A dor e o sofrimento não são removidos, mas tornam-se parte integrante do processo de transformação. A resiliência absorve a dimensão da crise para gerar uma transformação de si mesmo, escolhendo embarcar em um novo caminho. Dentro do quadro anteriormente exposto, o tema da educação para a resiliência pode ser interpretado como uma prática de autocuidado (Paolozzi & Maddalena, 2023; Maddalena & Paolozzi, 2022, 2023).

Entender a resiliência como um fenómeno complexo também significa que ela não pode ser objetivada – não há receita para resiliência. Não é uma categoria que possa ser subsumida; Refere-se a um processo que não tem fim na vida dos indivíduos e dos grupos, não pode ser confinado a um período de tempo limitado e não pode estar sujeito a critérios de avaliação rígidos e pré-estabelecidos. Eventos traumáticos, ocorrências inesperadas ou crises podem criar um curto-circuito imobilizador entre um passado a que não se consegue dar sentido, um presente aparentemente desprovido de significado ou irremediavelmente afetado, e um futuro que não pode ser imaginado ou planeado. A resiliência, no entanto, reconecta esses fios,

ressignificando experiências passadas, confrontando o presente e vislumbrando o futuro.

Elena Malaguti (2020), destaca estratégias para lidar positivamente com a adversidade, sugerindo que pode ser útil:

- Oferecer um enquadramento compreensível para os acontecimentos ou reconhecer os significados que os indivíduos lhes atribuem.
- Propor actividades e experiências que sejam significativas, motivadoras e capazes de restaurar um sentido de eficácia.
- Criar espaços para narração, iniciativa pessoal e partilha em grupo.
- Promover um pensamento flexível, capaz de adaptar as perspectivas sobre a realidade.
- Apoiar as mudanças e encorajar a experimentação.
- Reconhecer e validar o processo de mudança como uma potencial solução

Figura 5.54.
Estudantes da UNISOB na implementação da disciplina de RESUPERES (Módulo Interpretação do Património)



Pennebaker e seus colaboradores (Pennebaker, 1990, 1993, 1998; Pennebaker et al., 2001) enfatizaram a importância de os indivíduos escreverem sobre experiências emocionais e desenvolveram o paradigma da divulgação escrita: o ato de escrever revela as próprias emoções, mudando gradualmente de perspectiva e criando maior distância do problema em si. De acordo com os autores, a escrita ajuda a definir uma linha do tempo e a examinar possíveis razões e efeitos do evento.

O pressuposto básico baseia-se na demonstração de que escrever sobre eventos emocionais traumáticos ou dolorosos gera melhorias significativas na saúde física e psicológica (Pennebaker & Susman, 1988). Por outro lado, não escrever ou não falar sobre eventos traumáticos é uma forma de inibição que tem consequências negativas para a saúde das pessoas. Pennebaker e Seagal (1999), com a teoria da mudança cognitiva, argumentam

que a escrita promove a reorganização de pensamentos e sentimentos relacionados com experiências dolorosas e ajuda a construir narrativas coerentes e significativas. Na mesma linha de pesquisa, como demonstram os estudos de King e Miner (2000), escrever sobre aspetos positivos e os benefícios que uma experiência negativa pode ter gerado pode fornecer uma maneira igualmente eficaz de obter benefícios para a saúde através escrita, mas de uma forma menos perturbadora do que focar exclusivamente em aspetos dolorosos, traumáticos e emoções negativas.

Numa perspetiva terapêutica, mas também autoterapêutica induzida pela narração autobiográfica, o paradigma tem pontos de contato com o princípio básico do sistema de Erickson (1959), o da "Utilização" (Utilization), que pode ser referido como uma intervenção que utiliza os recursos do sujeito, a partir do sujeito, para identificar ou resolver um problema.

5.2.6 Desconstrução e compreensão na abordagem autobiográfica

A autobiografia e as histórias de vida constituem uma abordagem qualitativa que visa não apenas explicar os fatos, como fazem as ciências naturais, mas compreender. Morin (2001) fala da compreensão humana como a capacidade de reconhecer a unidade e a complexidade do ser humano e, conseqüentemente, de aprender o que significa ser humano. A compreensão é um modo intersubjetivo em que o outro é percebido como um sujeito com o qual se identifica, projeta e tem empatia. Nesse sentido, a compreensão humana gera compreensão ética e responde a uma das necessidades fundamentais para o desenvolvimento da resiliência a partir de uma perspetiva social e ecológica (Malaguti, 2005) – a construção de uma rede de pessoas e de uma sociedade solidária, fator protetor fundamental em vários estudos sobre resiliência.

A compreensão mútua está intimamente ligada à autocompreensão. De acordo com Morin, a incompreensão de si mesmo é uma fonte significativa de incompreensão dos outros, "Mascara-se as próprias insuficiências e fraquezas, o que nos torna impiedosos para com as insuficiências e fraquezas dos outros" (Morin, 2000, p. 101).

O autoengano, ao esconder elementos reprováveis da própria história, e os preconceitos egoístas, que envolvem atribuir sucesso a si mesmo e culpar fatores externos ou outras pessoas pelo fracasso, são erros generalizados de autocompreensão que levam à incompreensão mútua. Estes minam os fundamentos éticos e morais da vida comunitária.

Através da narração da autobiografia, é possível alcançar uma maior autoconsciência e compreensão de si mesmo e dos outros, dos seus conhecimentos, experiências, emoções e dos processos mentais que acompanharam as decisões e escolhas. Isso ocorre através de um processo hermenêutico e interpretativo de atribuição de significado e sentido. Descrever e narrar, seja de forma mais ou menos livre ou orientada, permite o acesso a uma compreensão mais profunda e rica de eventos e situações em comparação com categorizações e esquematizações. Isso deve-se à "individualização dos caminhos de vida" (Sirignano ou Maddalena, 2012), onde o poder categorizador e intelectualizador diminui, por vezes causando estigmatização, preconceito, incompreensão e exclusão, especialmente das diferenças e diversidade que caracterizam cada indivíduo.

Na construção do self social, segundo Linville (1987), a complexidade do self – a elevada quantidade e diferenciação qualitativa de diferentes aspetos do self em relação aos papéis assumidos, às relações desenvolvidas e às diversas atividades e dimensões que caracterizam a existência dos indivíduos – permite uma relação mais equilibrada consigo mesmo e com os outros. Protege os indivíduos de flutuações na autoestima e humor, porque um evento,

positivo ou negativo, tem um efeito direto apenas sobre um ou alguns aspetos. Em contrapartida, o reducionismo, a tendência para reduzir uma pessoa ou um acontecimento a apenas um dos seus aspetos e a tendência para racionalizar excessivamente os papéis sociais, acompanhados de estereótipos culturais e estigmatização – sendo definidos e considerados pelos outros apenas ou demasiado em relação aos papéis sociais, de género, de pertença a grupos étnicos – inibem a capacidade dos indivíduos de construir diferentes aspetos de si próprios de forma autónoma e a riqueza da vida que cada um é portador.

Nessa perspetiva, é crucial um modelo pedagógico e educativo centrado na dimensão da formação estruturada sobre a relação recursiva entre conhecimento, metacognição e reflexividade é crucial (Perillo, 2010). A racionalidade reflexiva deve funcionar como uma “racionalidade emancipatória à luz da qual se interpreta e gere a condição de incerteza e desorientação que pertence tanto aos sujeitos em formação como aos formadores” (Frauenfelder, 2010, p.3).

Na metáfora de Manciaux (1999) do “boneco quebrado” usada para definir os componentes multifatoriais da capacidade de reagir a um choque ou evento negativo, os efeitos do golpe infligido a um boneco dependem de pelo menos três fatores: a natureza do solo em que o boneco cai, o material do qual é composto, e a intensidade do golpe recebido. Mas como medir a extensão de um golpe, a sua força, a sua intensidade?

A natureza do trauma também é complexa. Perante o mesmo evento potencialmente traumático, as respostas dependem de uma infinita variedade de variáveis que dependem de pelo menos três aspetos fundamentais, de acordo com Cyrulnik (2002): as características pessoais, o significado cultural e o apoio social. Segundo Cyrulnik, os efeitos da representação da situação desfavorável constituem um dos principais componentes da formação do trauma. Por isso, é preciso reconhecer a influência que a representação, individual, social e cultural, ou a “ausência de representação, o vazio de sentido, o absurdo da realidade...” (Cyrulnik, 2002, p. 11) possui em tornar a condição ainda mais atroz, incompreensível e insuperável. A representação da dor não pode emergir mecanicamente de uma causa evidente; Vive num universo simbólico, discursivo, linguístico e criativo.

5.2.7 Construção da Resiliência através da autobiografia

O método de narração autobiográfica e desenvolvimento de histórias de vida estimula competências intimamente ligadas à capacidade de se tornar resiliente:

- **Competências Sociais** – A oportunidade de ouvir várias histórias sobre um tema ou uma cena da vida leva à construção de uma “verdade compartilhada” que desenvolve a consciência crítica, a capacidade de ouvir, dialogar e coconstruir significados. A partilha de experiências, de representações e de interpretações pode melhorar a autoestima através da “reavaliação do próprio passado”. Envolver-se com os outros, partilhar a sua história, os seus sentimentos e as suas visões de mundo, ajuda a refletir sobre as dinâmicas de relacionamento interpessoal. A perspetiva em que se situa a resiliência visa superar o vínculo negativo, entendido como a partilha de perigos e sentimentos de medo, para decretar um vínculo afirmativo direcionado para a construção de um modelo sustentável para o futuro.

Desenvolver competências sociais no local de trabalho e no contexto profissional significa

Viver uma relação com os colegas caracterizada por uma atmosfera de compreensão e confiança mútuas é um dos fatores fundamentais na aquisição de competências;

vivenciar uma classe positiva e um ambiente de trabalho significa perceber um ambiente onde as opiniões e interesses são levados a sério e onde a participação é acolhida como um recurso e um valor para toda a comunidade (Sirignano, 2012).

Figura 5.55.

Traçados de Resiliência (Resilience Plots), atividade no âmbito da implementação da disciplina RESUPERES em Itália (Módulo: Formação autobiográfica, Prof. Maddalena, S.).



- **Coping e Resolução de Problemas** – Através do método narrativo e autobiográfico, é possível fortalecer a consciência dos mecanismos de pensamento e processos de racionalização, tornando evidentes os estados mentais, tanto negativos quanto positivos, para exercer controle sobre eles. O estilo cognitivo de interpretar eventos pode ser direcionado para o desenvolvimento do pensamento positivo e de um coping proativo.

O coping, embora sendo uma parte relevante, não coincide totalmente com o processo de resiliência ou com a personalidade resiliente de uma pessoa, embora os indivíduos resilientes tendam a desenvolver mais facilmente um estilo de coping ativo. O coping está mais estreitamente relacionado com uma situação específica, que é, portanto, altamente determinante na resposta adaptativa e nas estratégias implementadas. Neste sentido, o estilo do coping está intimamente correlacionado com a avaliação da situação, que não é apenas uma avaliação objetiva, mas também influenciada pela forma como a situação é considerada. A avaliação influencia fortemente os processos de coping, nem sempre ligados apenas a uma avaliação racional, mas também às emoções decorrentes da consideração da circunstância. No exercício da memória e da recordação ativadas durante as atividades narrativas autobiográficas, ocorre uma reavaliação, fortalecendo as competências de coping. O pedido narrativo e autobiográfico pode intencionalmente visar a prática da reavaliação positiva e atribuir significado ao acontecimento. A metáfora do equilíbrio é um exemplo de um equilíbrio útil para o pensamento positivo: "É preciso equilibrar os ingredientes colocados nos dois pratos: se de um lado há medo, segurança, certeza, controle, poder, divisão, competição, é necessário equilibrar com esperança, alegria, confiança, humor, simplicidade, incerteza, dúvida, descoberta, experimentação, leveza" (Malaguti, 2005). A escrita, ao fomentar o hábito de focar a atenção em elementos e conteúdos a analisar, pode ser capaz de reduzir pensamentos intrusivos, libertando e melhorando a memória de trabalho, o que aumenta a capacidade dos indivíduos de se concentrarem na resolução de problemas (Klein, 2002; Klein & Boals, 2001).

- **Autonomia** – Desenvolver o autoconhecimento através do reconhecimento das próprias capacidades e limites, ser capaz de ativar os seus recursos, de empenhar-se no descentramento cultural, de desenvolver o pensamento crítico e autocrítico, de refletir sobre os seus pressupostos epistémicos, de encontrar a dimensão da autenticidade, de fundamentar-se num julgamento pessoal e racionalmente motivado para além das influências culturais e externas.
- **Sentido de Propósito e Futuro** – Através da lembrança e do significado das experiências de vida, da análise das perspetivas que nos guiaram e do reconhecimento das aspirações e recursos, é possível traçar uma linha contínua conectando passado, presente e futuro através de uma narrativa de significado.

5.2.8 RESUPERES: Atividades para desenvolver a Resiliência através da formação autobiográfica

O equipa RESUPERES Itália, professores Sirignano, F.M., Paolozzi, M.F., Maddalena, S., e Ercolano, M, criou um programa de atividades para o desenvolvimento e melhoria da resiliência em estudantes universitários e docentes, baseado nas técnicas de autobiografia e história de vida, bem como em métodos de interpretação do património, especificamente. Embora a resiliência seja melhorada enquanto conceito global, o programa foi concebido para trabalhar as seguintes competências de resiliência:

- Criatividade (4 sessões para os módulos terão estas competências de resiliência);
- Mindfulness (consciência, focando a atenção no momento presente) (4 sessões para os módulos terão estas competências de resiliência);
- Liderança (4 sessões para os módulos terão estas competências de resiliência).
- Trabalho em equipa (4 sessões para os módulos terão estas competências de resiliência);
- Património cultural (4 sessões para os módulos terão estas competências de resiliência).

Desenvolvimento e procedimento da intervenção:

Para o desenvolvimento da resiliência no Ensino o RESUPERES criou um módulo específico na plataforma interativa RESUPERES Módulo 2. Formação Autobiográfica (Link:Curso: Módulo 3 – Autobiografia |resuperesLMS), este módulo tem as seguintes características:

Programação: 12 sessões (porque está provado na literatura, em outros estudos com estudantes universitários, que de 8 a 16 sessões há resultados de melhoria).

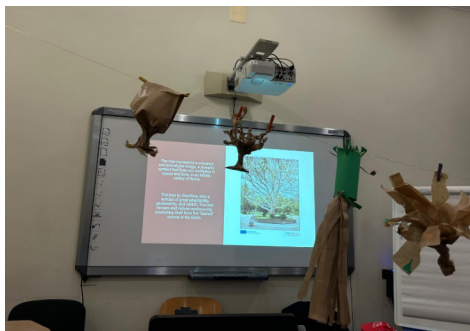
Público-alvo: estudantes e docentes universitários.

Conteúdo da autobiografia e métodos de história de vida por sessões:

- Sessão 1: Introdução ao módulo e explicação de aspetos relevantes do mesmo. "Superamos as adversidades através de métodos de autobiografia e história de vida".
- Sessão 2: Autorretrato.
- Sessão 3: Arte, autobiografia e autorreconhecimento.
- Sessão 4: Mudanças e metáforas.
- Sessão 5: Cadavre exquis.
- Sessão 6: Controle as emoções.
- Sessão 7: A Casita da Resiliência.

- Sessão 8: Narrativas e criatividade.
- Sessão 9: Memorial.
- Sessão 10: Narrando emoções.
- Sessão 11: A Casita no seu local de trabalho.
- Sessão 12: Avaliação do módulo. Avaliação, O que aprendeste?, Progressão ou aprendizagem.

Figura 5.56.
Professores e estudantes na implementação da disciplina RESUPERES de Itália (Módulo de formação autobiográfica).



5.3 Práticas de Respiração

5.3.1 Revisão de estudos sobre Respiração e Resiliência

Nos últimos anos, as técnicas de respiração ganharam interesse pela sua capacidade de reduzir o stress, regular as emoções e melhorar a saúde mental, factores-chave para o desenvolvimento da resiliência.

Os exercícios de respiração são uma pedra angular das práticas destinadas a desenvolver a resiliência psicológica devido ao seu profundo impacto na ligação mente-corpo. A fundamentação científica para a sua eficácia envolve mecanismos fisiológicos e psicológicos fundamentais, tornando-os essenciais nos programas de desenvolvimento da resiliência. Esta abordagem inclui o seguinte:

- **Regulação do Sistema Nervoso Autónomo:** O sistema nervoso autónomo (SNA) controla as funções corporais inconscientes, incluindo a frequência cardíaca, a digestão, a taxa respiratória, etc., e está dividido no sistema nervoso simpático (SNS, responsável pela resposta de 'luta ou fuga') e no sistema nervoso parasimpático (SNP, responsável pelas funções de 'descanso e digestão'). Os exercícios de respiração podem estimular o SNP, reduzindo a atividade do SNS, promovendo assim o relaxamento e reduzindo o stress (Inasaridze, 2021).
- **Redução das hormonas do stress:** O stress crónico leva a níveis elevados de cortisol e adrenalina, hormonas que podem ser prejudiciais ao longo do tempo. Os exercícios respiratórios demonstraram reduzir a produção destas hormonas do stress, atenuando assim os seus efeitos negativos no organismo (Pal et al., 2004).
- **Mindfulness e Consciência do Momento Presente:** Os exercícios respiratórios muitas vezes requerem atenção focada na respiração, o que pode melhorar o mindfulness. Esta consciência do momento presente pode ajudar a interromper padrões de pensamento centrados em assuntos ou preocupações, comuns na ansiedade e depressão, promovendo um estado de calma mental (Brown & Gerbarg, 2009,2020; Kabat-Zinn & Santorelli, 2021; Seppälä et al., 2021).
- **Melhor troca de oxigénio:** A respiração lenta e profunda aumenta a troca de oxigénio, o que pode melhorar a qualidade do sangue, removendo o dióxido de carbono de forma mais eficiente. Isto pode levar a melhores níveis de energia física e mental, melhorando o bem-estar geral (Finchman et al., 2023).
- **Função Cerebral e Neuroplasticidade:** Algumas pesquisas sugerem que a prática regular de exercícios respiratórios pode influenciar regiões do cérebro envolvidas na regulação emocional, como o córtex pré-frontal e o sistema límbico. Isso pode aumentar a capacidade de gerenciar o estresse e se recuperar de emoções negativas mais rapidamente (Liang et al., 2023).
- **Maior Variabilidade da Frequência Cardíaca (VFC):** A VFC é uma medida da variação no tempo entre cada batimento cardíaco e é um indicador da resiliência do corpo ao stress. Práticas que incluem exercícios respiratórios têm sido associadas à melhora da VFC, sugerindo uma maior capacidade de lidar com o stress (Lehrer & Gevirtz, 2022).
- **Benefícios psicológicos:** Praticar exercícios respiratórios pode levar ao aumento da sensação de controle sobre o estado mental, reduzindo os sentimentos de ansiedade e depressão. Este sentido de autoeficácia pode ser crucial no desenvolvimento da

resiliência psicológica (Banushi, 2023; Bentley et al., 2023; DeGraves et al., 2024; Finchman et al., 2023).

Figura 5.57.
Módulo Respiração (Estudo Piloto RESUPERES Sérvia)



A eficácia dos exercícios de respiração pode variar consoante o indivíduo e as técnicas específicas utilizadas. No entanto, a sua ampla gama de benefícios para a mente e o corpo torna-os uma ferramenta valiosa para construir resiliência, gerir o stress e melhorar a saúde mental geral. A prática regular pode ajudar a cultivar uma mentalidade mais resiliente, permitindo que os indivíduos enfrentem os desafios com maior equanimidade.

No que diz respeito a de intervenção orientados para a resiliência, que utilizam especificamente técnicas de respiração consciente num contexto universitário, encontramos muito poucos e que se apresentam em seguida:

1. Programa Learning to Breathe (L2B)

Descrição: Este programa de mindfulness é projetado para adolescentes e jovens adultos, focando na atenção plena e na regulação emocional.

Aplicação em estudantes universitários: Um estudo piloto em estudantes que iniciaram os seus estudos universitários mostrou que a participação no programa reduziu significativamente a depressão e a ansiedade, além de ter aumentado a resiliência e o autoconceito.

Resultados: Os participantes experienciaram melhorias na sua capacidade de se adaptar às mudanças e desafios associados à transição para a vida universitária.

2. Programa de Atividade Física "Healthy Pills": Projeto RESUPERES (García et al., 2024)

Descrição: Este programa combina atividade física com técnicas de respiração e relaxamento, destinado à prevenção de problemas de saúde mental e ao fortalecimento da resiliência em estudantes universitários (Implementação da disciplina RESUPERES na UGR).

Aplicação em estudantes universitários: Implementado em contextos universitários, provou ser uma estratégia eficaz para melhorar a saúde mental e a resiliência dos

estudantes.

Resultados: Os estudantes participantes relataram uma redução nos níveis de stress académico e uma melhoria no seu bem-estar geral.

3. Intervenções Baseadas em Mindfulness para Reduzir o Stress Académico

Descrição: Encontrámos vários programas que incorporam técnicas de respiração consciente e meditação para ajudar os estudantes a gerir o stress relacionado com as exigências académicas (Banushi, B, 2023; Bentley et al., 2023; Finchman et al., 2023).

Aplicação em estudantes universitários: Estes estudos demonstraram que estas intervenções podem diminuir significativamente o stress académico e melhorar a atenção plena nos estudantes universitários.

Resultados: Os participantes relataram um aumento na capacidade de concentração e uma redução da ansiedade e do bem-estar emocional, relacionado com os estudos (Zurita-Ortega, 2023).

Os resultados destes programas são claramente positivos, e a partir deles concluímos com algumas recomendações para a Implementação de Programas nas Universidades:

- Integração Curricular: Incorporar módulos de mindfulness e técnicas de respiração no currículo académico para promover o bem-estar dos estudantes.
- Workshops e Seminários: Oferecer workshops práticos onde os estudantes possam aprender e praticar técnicas de respiração e mindfulness.
- Aplicações Móveis: Facilitar o acesso a aplicações que guiem os estudantes em práticas de respiração e meditação, como "micalmbeat", que ajuda a melhorar a capacidade de gerir o stress através da respiração lenta.
- Espaços de Prática: Criar espaços no campus onde os estudantes possam participar em sessões de meditação e respiração guiada.

A implementação destes programas pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de competências de enfrentamento e resiliência em estudantes universitários, melhorando o seu bem-estar e desempenho académico.

Em conclusão, os exercícios de respiração desempenham um papel significativo no desenvolvimento da resiliência psicológica ao melhorar a função autónoma, reduzir os sintomas de ansiedade e depressão, aumentar a atenção plena e melhorar os indicadores de saúde física associados ao stress. Estes benefícios contribuem coletivamente para a capacidade de um indivíduo resistir, adaptar-se e recuperar do stress e da adversidade.

5.3.2 Atividades centradas no reforço da Resiliência utilizando os conteúdos da "Respiração".

Estas actividades foram concebidas para serem práticas, acessíveis e adaptáveis, ideais para workshops, grupos ou sessões individuais. O seu principal objetivo é reforçar a resiliência através de técnicas de respiração que ajudam a regular as emoções, a reduzir o stress e a melhorar o bem-estar geral.

1. Exercício de Respiração Diafragmática: A base da resiliência da Resiliência

- Objetivo: Aprender a usar o diafragma para uma respiração profunda e relaxante.
- Duração: 10 minutos.

- Materiais: Nenhum.
- Instruções:
 - Os participantes sentam-se confortavelmente ou deitam-se de costas.
 - Colocam uma mão sobre o abdómen e a outra sobre o peito.
 - Inalam profundamente pelo nariz, permitindo que o abdómen se eleve (o peito deve permanecer imóvel).
 - Exalam lentamente pela boca, notando como o abdómen desce.
 - Repetem o ciclo durante 10 minutos, concentrando-se apenas na respiração.

Benefício: Promove uma sensação de calma e regula a resposta fisiológica ao stress.

2. Respiração Coerente: Estabilidade Emocional

- Objetivo: Estabilizar emoções e aumentar a resiliência através da respiração controlada.
- Duração: 10 minutos.
- Materiais: Cronómetro ou metrónomo (opcional).
- Instruções:
 - Os participantes inalam durante 5 segundos e exalam durante 5 segundos, mantendo um ritmo constante.
 - São incentivados a fechar os olhos e visualizar uma onda suave subindo e descendo com cada respiração.
 - Este padrão de respiração é mantido durante 5–10 minutos, ajustando-se de acordo com o conforto do participante.

Benefício: Melhora a regulação emocional e aumenta a variabilidade da frequência cardíaca (VFC), um marcador de resiliência.

3. Respiração 4–7–8 para Redução Rápida do Stress

- Objetivo: Acalmar rapidamente o sistema nervoso em momentos de stress.
- Duração: 5 minutos.
- Materiais: Nenhum.
- Instruções:
 - Inalar profundamente pelo nariz durante uma contagem de 4.
 - Manter a respiração durante 7 segundos.
 - Exalar completamente pela boca durante uma contagem de 8.
 - Repetir o ciclo 4 vezes.

Benefício: Induz um estado de relaxamento profundo e melhora a capacidade de lidar com o stress agudo.

4. Exame Corporal com Respiração Guiada

- Objetivo: Promover a autoconsciência e a conexão corpo–mente.
- Duração: 15 minutos.

- Materiais: Áudio ou guia de meditação (opcional).
- Instruções:
 - Os participantes fecham os olhos e começam com respirações lentas e profundas.
 - Guiados por um instrutor, concentram a atenção em diferentes partes do corpo, começando pelos pés e subindo até à cabeça.
 - Com cada respiração, imaginam que inalam calma e exalam tensão da área focada.
 - Terminam com algumas respirações profundas para integrar a experiência.
 - Benefício: Ajuda a reduzir o stress acumulado e aumenta a autoconsciência emocional.

5. Respiração em Movimento: Yoga e Resiliência

- Objetivo: Vincular a respiração ao movimento físico para fortalecer o corpo e a mente.
- Duração: 20 minutos.
- Materiais: Tapetes de yoga.
- Instruções:
 - Guiar os participantes na realização de posturas de yoga simples (exemplo: postura da criança, gato-vaca).
 - Cada movimento é coordenado com a respiração (inspirar ao estender, expirar ao contrair).
 - Termina com a postura do cadáver (Savasana) e respiração profunda.
- Benefício: Fortalece a conexão entre a mente e o corpo, melhorando a capacidade de enfrentar desafios.

6. Técnica de Respiração Controlada para Visualização

- Objetivo: Usar a respiração para reforçar a confiança e a resiliência através de imagens positivas.
- Duração: 15 minutos.
- Materiais: Guia de visualização (opcional).
- Instruções:
 - Os participantes fecham os olhos e começam com respirações lentas e profundas.
 - Guiados pelo facilitador, imaginam um lugar seguro ou uma situação em que se sentiram bem-sucedidos e resilientes.
 - Com cada inalação, imaginam que absorvem energia positiva; com cada exalação, libertam inseguranças.
 - Refletem sobre como esta experiência visualizada pode influenciar as suas vidas diárias.
- Benefício: Reforça a autoconfiança e a capacidade de superar adversidades.

7. Resiliência Diário da Respiração e da Resiliência

- Objetivo: Aumentar a consciência sobre os efeitos da respiração no estado emocional.
- Duração: Diário (5 minutos por dia).
- Materiais: Caderno ou aplicação de notas.
- Instruções:

- Todos os dias, os participantes passam 3 minutos a praticar uma técnica de respiração aprendida.
- Registam como se sentiram antes e depois do exercício.
- No final de uma semana, refletem sobre as mudanças observadas no seu bem-estar emocional.
- Benefício: Fortalece a auto-gestão emocional e incentiva o hábito da prática de respiração.

1. Respiração em Grupo: Sincronização e Apoio Mútuo

- Objetivo: Fomentar a conexão entre o grupo enquanto se fortalece as competências de resiliência.
- Duração: 10 minutos.
- Materiais: Nenhum.
- Instruções:
 - Os participantes sentam-se em círculo e coordenam a sua respiração com um ritmo orientado (por exemplo, com um metrónomo).
 - O grupo trabalha na sincronização das suas inspirações e expirações, promovendo a coesão.
 - Reflete sobre como a sincronização respiratória pode representar a interdependência em momentos de adversidade.
- Benefício: Reforça o apoio social e um sentido de unidade em situações desafiantes.

Figura 5.58.

Respiração em grupo, atividade na disciplina de Implementação de RESUPERES na Sérvia (Módulo Respiração, Prof. Knezevic, O.)



Estas actividades podem ser adaptadas em função das características do grupo ou do contexto em que são implementadas, e serão utilizadas no módulo RESUPERES que apresentamos a seguir.

5.3.3 RESUPERES: Atividades para desenvolver a resiliência através da respiração

O equipa RESUPERES, Professores Knezevic, O., Mirkov, D., Aleksic, J., & Ristovski, A., criou um programa de atividades para o desenvolvimento e melhoria da resiliência em estudantes universitários e docentes, baseado nas técnicas de respiração e atividade física, especificamente. Embora a resiliência seja melhorada como um conceito global, destina-se a trabalhar as seguintes competências de resiliência:

- Criatividade (4 sessões para os módulos terão estas competências de resiliência).
- Mindfulness (consciência, focando a atenção no momento presente) (4 sessões para os módulos terão estas competências de resiliência).
- Liderança (4 sessões para os módulos terão estas competências de resiliência).
- Trabalho em equipa (4 sessões para os módulos terão estas competências de resiliência).
- Património cultural (4 sessões para os módulos terão estas competências de resiliência).

Desenvolvimento e procedimento da intervenção: Para o desenvolvimento da resiliência no Ensino Superior através das técnicas de respiração a RESUPERES criou um módulo específico na plataforma interativa RESUPERES Módulo 3. Respiração (Link: Curso: Módulo 7 – Respiração | resuperesLMS). Este módulo tem as seguintes características:

Programação: 12 sessões (porque está provado na literatura, em outros estudos com estudantes universitários, que de 8 a 16 sessões há resultados de melhoria).

Público-alvo: estudantes e docentes universitários.

Conteúdo da Respiração por sessões:

- Sessão 1: É apresentada uma introdução ao módulo e uma explicação dos aspetos relevantes para a respiração.
- Sessão 2: Fundamentos da Respiração Consciente (Mindfulness).
- Sessão 3: Aprofundamento da Atenção Plena e da Consciência (Mindfulness).
- Sessão 4: Criatividade – Fomentar o Pensamento Inovador (Criatividade).
- Sessão 5: Fomentar a Criatividade (Criatividade).
- Sessão 6: Conectando-se com as Raízes (Património Cultural).
- Sessão 7: Abraçar Histórias Culturais (Património Cultural).
- Sessão 8: Construindo Foco e Clareza (Liderança).
- Sessão 9: Reforçar a Resiliência e a Inteligência Emocional (Liderança).
- Sessão 10: Melhorar a Comunicação e a Empatia (Trabalho em Equipa).
- Sessão 11: Construção da Resiliência e Resolução de Problemas Coletivos (Trabalho em Equipa).
- Sessão 12: Avaliação do módulo. Avaliação, O que aprendeste?, Progressão ou aprendizagem.

Figura 5.59.
RESUPERAÇÕES de professores e estudantes na implementação da disciplina Sérvia (Módulo de Respiração, Prof. Knezevic, O.)

Figura 5.60.
Implementação da disciplina RESUPERES na Sérvia (Módulo Breathing, Prof. Ristovski, A.)



5.4 Canoagem: Atividade Física em contexto de natureza

5.4.1 Revisão de estudos sobre Resiliência e atividades em contexto de natureza

A relação entre a prática desportiva na natureza e a resiliência tem sido objeto de estudo em várias disciplinas, incluindo psicologia, educação física e ecologia. A investigação sugere que a interação com o ambiente natural através do desporto pode ter efeitos positivos significativos na resiliência pessoal. Em seguida apresentam-se alguns dos principais autores e estudos no campo da Natureza, Desporto e Resiliência:

- Stephen Kaplan (1995), explora como os ambientes naturais podem ter efeitos restauradores na saúde mental e emocional. Sua teoria da restauração ambiental sugere que a exposição à natureza pode melhorar a capacidade das pessoas de lidar com o stress e aumentar a resiliência.
- Barton e Pretty (2010), investigam os benefícios do "exercício verde", que envolve a atividade física em ambientes naturais. O seu estudo mostra que o exercício na natureza pode ter efeitos positivos no bem-estar mental, incluindo a resiliência.
- Hartig et al., em 2014, reveem a literatura sobre os efeitos da natureza na saúde, incluindo o impacto na resiliência. O artigo sublinha como a interação com a natureza pode melhorar a capacidade das pessoas para gerir o stress e recuperar das dificuldades.
- Godbey & Mowen (2010), estudam como as atividades recreativas na natureza, como o desporto, beneficiam o desenvolvimento infantil e a resiliência. Apresenta informações sobre como estas experiências podem ajudar as crianças a desenvolver competências para lidar com os desafios.
- Pretty e seus colaboradores, em 2007, analisaram como as atividades recreativas ao ar livre, incluindo o desporto de natureza, podem melhorar a resiliência e a resiliência pessoal. O estudo fornece uma visão detalhada de como o contato com a natureza contribui para o fortalecimento psicológico.

- Kuo e Taylor, em 2004, exploram como o contacto com a natureza pode ter efeitos positivos na saúde mental que são relevantes para a resiliência. Embora o foco seja o TDAH, os resultados são indicativos dos benefícios gerais da natureza na saúde psicológica.
- White et al. (2019), em estudo de 2019, publicado na Scientific Reports, afirmam que as pessoas que passaram 120 minutos na natureza durante a semana anterior eram muito mais propensas a relatar boa saúde e bem-estar do que aquelas que não foram expostas à natureza, incluindo idosos e pessoas que têm problemas de saúde persistentes.

Estes estudos apresentam uma base sólida para compreender como a prática de desporto em ambientes naturais pode influenciar a resiliência. A combinação de atividade física e contato com a natureza parece ter um impacto positivo na capacidade das pessoas de enfrentar e superar adversidades.

5.4.2 Análise sobre Resiliência e atividades em contexto de natureza: Canoagem

A canoagem é uma oportunidade para estar ao ar livre e proporcionar o desenvolvimento em condições simples, valores normativos que fazem parte do estilo de vida tradicional norueguesa como referido por Sageidet et al. (2020). No seu estudo, cerca de 30 alunos da ECTE e dois professores de educação física e educação científica no HVL andaram de canoa num lago a norte da cidade costeira de Bergen. O objetivo deste trabalho de campo era praticar habilidades básicas em educação ao ar livre (por exemplo, fazer nós, fazer fogueiras, usar um machado e faca), desenvolver técnicas de remo e conhecimentos de conteúdo científico, nomeadamente botânica, zoologia e limnologia.

Por todas estas razões, a canoagem oferece uma oportunidade única para o desenvolvimento da resiliência, uma vez que combina desafios físicos e psicológicos num ambiente natural. Segue-se uma fundamentação de como o desporto da canoagem pode contribuir para o desenvolvimento da resiliência, apoiada por pesquisas e teorias relevantes, sublinhando-se que existe pouca literatura específica sobre estes construtos:

1. Desafio e Adaptação: Martens, em 1977, já estudava como o desporto em geral ajuda as pessoas a enfrentarem e a adaptarem-se a situações desafiantes, salientando que, no caso da canoa, os desafios associados ao manuseamento do barco em diferentes condições (águas calmas, águas rápidas, climas adversos) obrigam os participantes a desenvolver capacidades de adaptação e resolução de problemas essenciais na resiliência.
2. Superando Medos e Stress: Weinberg e Gould (2018), entre outros, estudam como o desporto pode ajudar as pessoas a gerir o stress e superar os medos. A canoagem, especialmente em ambientes aquáticos imprevisíveis, ensina os indivíduos a controlar os seus medos e a regular o stress, contribuindo para o desenvolvimento da resiliência.
3. Trabalho em Equipa e Comunicação: Carron e Hausenblas (2006), analisam como o trabalho em equipa nos desportos coletivos pode melhorar a coesão e resiliência do grupo, destacando na canoagem de equipa, a necessidade de uma comunicação eficaz e de um esforço coordenado que reforça as competências de colaboração e apoio mútuo, aspetos cruciais da resiliência.
4. Conexão com a Natureza: Kaplan (1995), discute os benefícios da natureza na

recuperação mental e emocional. A canoagem, praticada em ambientes naturais, oferece uma imersão na natureza que pode melhorar o bem-estar mental, aumentando a capacidade de enfrentar e superar adversidades.

5. Resiliência e Autoeficácia: Bandura (1997), explora o conceito de autoeficácia e como a crença na própria capacidade de enfrentar desafios influencia a resiliência. A canoagem, ao envolver habilidades técnicas e o superar obstáculos, fortalece a autoeficácia dos indivíduos contribuindo para uma maior resiliência.
6. Desenvolvimento da auto-disciplina e da persistência: Duckworth et al. (2007), investigaram a importância da perseverança e da paixão na consecução de objetivos a longo prazo, e compreenderam que a prática contínua de canoagem exige uma grande dose de autodisciplina e persistência, uma vez que é realizada em ambientes mutáveis e sem controlo, devido às mudanças nas condições climáticas, etc., ao contrário das condições das atividades no interior, que moldam qualidades fundamentais para o desenvolvimento da resiliência.
7. Benefícios psicológicos do desporto na natureza: Hartig et al. (2014) analisam como o contacto com a natureza, através do desporto, pode melhorar o bem-estar psicológico, e como a canoagem proporciona benefícios psicológicos que apoiam o desenvolvimento da resiliência, ao implicar formas de lidar e adaptar-se às exigências físicas e emocionais da sua prática.

Apesar de não existir muita literatura científica documentada sobre a prática do desporto de canoagem, para a melhoria da resiliência ou saúde mental, existem muitos vídeos e documentários interessantes que se referem ao mesmo, tais como:

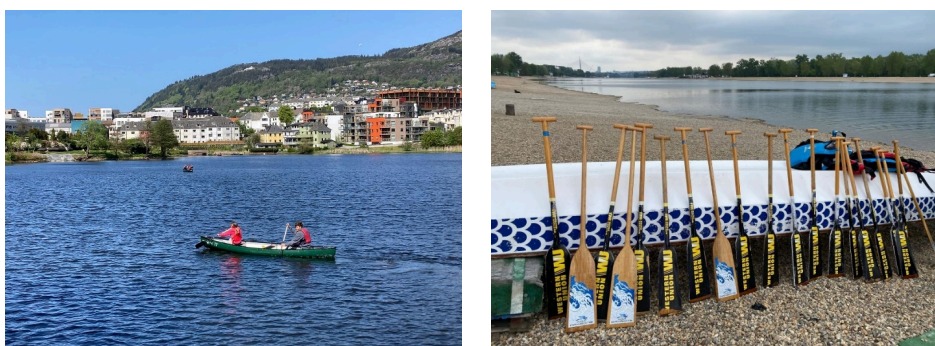
- "Benefícios da Canoagem e Caiaque para a Saúde Mental". Canoagem britânica & Paddle Ability. Postado em fevereiro 21, 2017 / Postado por CANI Benefícios para a saúde mental da canoagem e caiaque (youtube.com) <https://www.youtube.com/watch?v=26R8TwZn-jc>
- "Time to Talk Day: "Canoagem e Saúde Mental". Os benefícios da canoagem e do caiaque na saúde mental têm sido uma razão pela qual muitas pessoas praticam desporto em idades e com capacidades diferentes. A capacidade de entrar na água para uma prática de remo relaxante, ou andar em rápidos de rio depois de um dia stressante, proporciona a muitas pessoas uma fuga da vida diária. Mais informação pode ler-se no documentário. <https://cani.org.uk/bc-time-to-talk-day-canoeing-and-mental-health/>
- Série Paddle-Ability: "Canoagem para a saúde mental e sociabilidade". Clube de Canoagem de Exeter. Canoagem britânica & Paddle Ability. O último episódio da nossa série Paddle-Ability centra-se em três maratonistas do Exeter Canoe Club. Estes três remadores descobriram que a canoagem era o desporto para eles depois de uma série de problemas de saúde, incluindo um ataque cardíaco e desvios cardíacos triplos. Descobriram que a canoagem lhes dava muito mais do que fitness, mas, também, ajudava na sua saúde mental. <https://youtu.be/Ya9Etu7rEfk>
- "Canoagem recreativa o perfeito desafio mental e físico" (Enca.com). O desejo de viver um estilo de vida saudável e ativo tornou-se mais prevalente em nossas vidas e, quanto mais aventureiro for, maior a probabilidade de você se sentir enriquecido e animado depois. A repórter desportiva do eNCA, Amy Samuels, praticou desportos na água para explorar os extremos a que o seu corpo podia ser levado (fevereiro de 2016). https://youtu.be/_F4Pvp_W8-0

Mas a melhor forma de entender como a prática do desporto de Canoagem e afins é tão importante para a melhoria da resiliência, é o exemplo da Prática de Canoagem de Barco-Dragão (Figura 5.61) (planejada como atividade desportiva no projeto RESUPERES, nas atividades de Estudo Piloto na Sérvia: <https://resuperes.eu/LTTActivities.C2.4.Serbia.html>), esta prática de renome mundial, propõe uma prática esportiva indicada para sobreviventes de cancro da mama, que apresentam uma grande variedade de sequelas (cicatrizes, mastectomias, reconstrução dorsal, ameaça de linfedema), e que pretende, igualmente, ajudar a prevenir o linfedema.

A modalidade de Canoagem/Remo, , uma prática antiga originária da China, cujas características a tornam o desporto ideal para praticar após cancro da mama, com ou sem linfedema (https://www.elespanol.com/mujer/actualidad/20210203/dragon-boat-terapia-combatir-cancer-medicacion-prioritaria/553695225_0.html).

Figura 5.61.

Estudo-piloto RESUPERES na Sérvia (Módulo Atividade física no ambiente natural: Dragon Boat) e Estudo-piloto RESUPERES em Bergen (Módulo Canoagem).



Esta prática tem aumentado exponencialmente e conta agora com mais de 140 equipas específicas na categoria cancro da mama, BCS (Breast Cancer Survival). Entre seus benefícios indicam-se os seguintes:

1. Melhorar a força física e o bem-estar geral: Contribui para o aumento da força muscular, condição física e bem-estar geral.
2. Promove o trabalho de equipe: aqui vão juntos, esquecem-se de si próprios por um momento e tornam-se um grupo.
3. Incentiva a concentração: o desporto exige concentração, o que ajuda os participantes a manterem-se mentalmente envolvidos no momento, proporcionando alívio psicológico e uma sensação de bem-estar.
4. Diversidade e Inclusão: pode ser praticada por pessoas diferentes, de diferentes idades e com diferentes condições físicas.
5. Desporto de repetição e resistência: o que o torna ideal para trabalhar na prevenção e melhoria do linfedema.
6. Apoiar a recuperação pós-cirúrgica: é benéfico para as particularidades das diferentes cirurgias, desde as menos agressivas, até às que envolvem linfodectomia. Este, especialmente, é um dos focos mais importantes em termos dos benefícios da prática. Melhora todos os músculos envolvidos, peitoral, dorsal, escapular.
7. Evidência científica: Além disso, há evidências científicas da melhora do linfedema e de ser uma prática eficaz para evitar o seu desenvolvimento.

8. Aumenta a autopercepção e a autoestima: os participantes referem uma melhoria da autoimagem e da confiança.
9. Responde aos desafios psicológicos, físicos e sociais: reduz os efeitos associados às sequelas que, por vezes, podem impedir o levar uma vida normal, afetando o plano psicológico, físico ou social. Com esta prática, os três são abordados, gerando apoio, companheirismo e alegria.
10. Capacita os participantes: ajuda a sentir que se tem algum controlo na sua recuperação. Você se torna o protagonista da sua recuperação, transformando esse revés em superação.
11. Conexão com a natureza: É uma prática desportiva em contacto com a natureza, que ajuda muito a melhorar estados emocionais de ansiedade e depressão.
12. Concursos internacionais: há competições em todo o mundo. Possibilidade de viajar e conhecer pessoas que praticam este desporto. Isso também significa, sem dúvida, uma melhoria na qualidade de vida. Um grande passo que é muito apreciado, recuperar a autonomia e as atividades agradáveis e diárias, que por um período de tempo se perderam.
13. Categorias especializadas: Tem a sua própria categoria BCS (Breast Cancer Survival) e ACS (Any cancer survivor), esta é uma novidade muito considerável.

Esta prática desportiva contribui de forma importante como fator protetor nas recaídas, mas também para desenvolver um estilo de vida pelos benefícios que traz tanto na prevenção como na recuperação nos casos de cancro da mama. Ou seja, a prática deste desporto é a ideal caso tenha tido cancro da mama. O bem-estar da participação na Canoagem Barco-Dragão ou em qualquer desporto similar, como atestam os participantes em estudos, corrobora a importância desta atividade para a melhoria da resiliência, principalmente devido à promoção da saúde e ao aumento da qualidade de vida a nível físico, emocional e social através do desporto, com uma mensagem clara de esperança.

5.4.3 Atividades de canoagem centradas no reforço da Resiliência

Esta secção partilhará actividades adicionais de canoagem concebidas para reforçar a resiliência, que se encontram no módulo de ensino RESUPERES:

1. Remar em pares ou em grupo: com o objetivo de incentivar a colaboração e a comunicação eficaz, desenvolvendo a paciência e a capacidade de adaptação às habilidades e estilos de outras pessoas. Os participantes devem remar juntos, coordenando seus movimentos. Eles podem fazer mudanças nos papéis de liderança na canoa, permitindo que todos experimentem liderança e trabalho em equipe.

Figura 5.62.
Remar em pares, atividade do Estudo Piloto RESUPERES Noruega (Módulo Canoagem)



2. Corrida de obstáculos: com o objetivo de enfrentar desafios imprevistos, incentivando a resolução rápida de problemas e a capacidade de manter a calma sob pressão. Situações tão fáceis como criar um circuito com obstáculos (como boias, ramos ou pontos marcados) na água. Os participantes devem manobrar a canoa em torno desses obstáculos, resolvendo problemas e ajustando sua estratégia às dificuldades encontradas.

3. Canoagem em condições variáveis: com o objetivo de se adaptar a situações mutáveis, difíceis e imprevisíveis, reforçando a resiliência. Realizar atividade em dias com vento e em condições normais (sem vento). Se for seguro, você pode simular mudanças climáticas ou ambientais, como remar em águas mais agitadas, fazendo com que os participantes se ajustem às novas condições.

4. Remo de olhos vendados (confiança na equipa): com o objetivo de promover a confiança e a comunicação na equipa, o trabalho em equipa, a capacidade de delegar nos outros, a empatia. Tarefas em que se dividem os participantes em equipes de dois, um deles será vendado enquanto o outro dá instruções verbais para guiar a canoa, mudando os papéis para que ambos experienciem confiança mútua.

5. Simulação de resgate, com o objetivo de praticar a resolução de problemas, crises e desenvolver habilidades para manter a calma e tomar decisões racionais sob stress. Tarefas simulando uma situação de emergência, como o capotamento da canoa, em que as equipas se devem coordenar para resgatar uns aos outros, isto é, virar a canoa e voltar ao normal.

6. Provas de estafetas, com o objetivo de incentivar o trabalho em equipa e a persistência, reforçando o sentido de equipa, a motivação para superar desafios e a capacidade de manter a energia a longo prazo. Tarefas de corrida de revezamento onde as equipas devem remar até um ponto e passar um objeto (como um remo), para o próximo elemento da equipa que continuará a corrida.

7. Dia da exploração, com o objetivo de promover a autonomia e a exploração, reforçando a tomada de decisão autónoma e a adaptabilidade face ao desconhecido. Tarefas de organizar uma expedição de canoa para um lugar natural, onde os participantes devem navegar e encontrar o seu próprio caminho. Durante a viagem, podem deparar-se com imprevistos (desafios pré-estabelecidos, como mudar de rota ou pequenas tarefas).

Em conclusão, reafirmamos que o desporto da canoagem promove a resiliência através da combinação de desafios físicos, necessidade de adaptação, exposição a ambientes naturais, trabalho em equipa e desenvolvimento da autoeficácia. Estes elementos contribuem para o fortalecimento de competências pessoais e psicológicas essenciais para enfrentar e superar as adversidades. A integração da canoa no contexto da resiliência proporciona uma visão clara de como o desporto na natureza e em outros ambientes são ferramentas eficazes para o desenvolvimento pessoal.

5.4.3 RESUPERES: Atividades para Desenvolver a Resiliência através da Canoagem

O equipa RESUPERES Norueguês (HVL), Professores Lundhaug, T., Nybakken, T., Hausmann, F., & Falcó, C., criou um programa de atividades para o desenvolvimento e melhoria da resiliência em estudantes universitários e docentes, com base nas técnicas do desporto de canoagem, especificamente, embora a resiliência seja melhorada como um conceito global. As atividades foram concebidas para trabalhar as seguintes Competências de Resiliência:

- Criatividade (2 sessões para módulos terão esta capacidade de resiliência).
- Mindfulness (consciência, focando a atenção no momento presente), (2 sessões para módulos terão essas habilidades de resiliência).
- Liderança (2 sessões para módulos terão estas competências de resiliência).
- Trabalho em equipa (2 sessões para módulos terão esta capacidade de resiliência).
- Património cultural (2 sessões para módulos terão estas competências de resiliência)

Desenvolvimento e procedimento da intervenção:

Programação: 12 sessões (porque está provado na literatura, em outros estudos com estudantes universitários, que de 8 a 16 sessões há resultados de melhoria).

Para o desenvolvimento da resiliência no Ensino Superior através da canoagem, o projeto Resuperes criou um módulo específico na plataforma interativa RESUPERES Módulo 4. Canoagem (Link: Curso: Módulo 5 Canoagem | resuperesLMS)

Público-alvo: estudantes e docentes universitários.

Conteúdo da Canoagem por sessões:

- Sessão 1: Introdução ao módulo "Superamos as adversidades através da Canoagem".
- Sessão 2: Segurança.
- Sessão 3: Técnica de remo: individual.
- Sessão 4: "Técnica de remo: equipa/cooperação.
- Sessão 5: Planeamento.
- Sessão 6: Resgate de amigos.
- Sessão 7: Primeiros socorros.
- Sessão 8: Água calma.
- Sessão 9: Água em movimento.
- Sessão 10: Durante a noite.
- Sessão 11: Durante a noite.
- Sessão 12: Avaliação do módulo. Avaliação, O que aprendeste?, Progressão ou aprendizagem.

Figura 5.63.
RESUPERES Team Norway (Module Canoeing)



Figuras 5.64., 5.65. & 5.66.

Professores e estudantes no estudo piloto RESUPERES Noruega (Módulo Canoagem, Prof. Lundhaug, T.).



5.5 Expressão Corporal e Dança

5.5.1 Revisão de estudos sobre a expressão corporal como ferramenta para o desenvolvimento da Resiliência. A importância do desenvolvimento integral do estudante

A aprendizagem não se limita apenas ao aspeto cognitivo, mas também às dimensões emocional, física e social. A educação integral promove o desenvolvimento harmonioso, permitindo que os alunos adquiram não só conhecimentos, mas também habilidades para a vida, como resiliência e habilidades colaborativas.

A inclusão de atividades artísticas e físicas, como a dança, no currículo escolar, surge como uma poderosa ferramenta para fomentar este desenvolvimento holístico. Estudos como os de Mundet et al., (2015), e Connolly et al., (2011), demonstraram os benefícios significativos destas práticas, não só no bem-estar físico dos alunos, mas também na sua saúde mental e emocional, mostrando melhorias na autoestima, motivação e atitudes face à aprendizagem.

Figure 5.67.
Equipa RESUPERES na implementação da disciplina RESUPERES Espanha (Módulo Expressão Corporal e Dança, Prof. Martín, C.)



Além disso, a expressão artística e o movimento corporal oferecem aos jovens a oportunidade de explorar e expressar as suas emoções e pensamentos de forma construtiva. Segundo Cyrulnik (2009) e Del Río (2009), essas atividades contribuem para o autoconhecimento e a construção de uma autoimagem positiva, elementos fundamentais para o desenvolvimento pessoal.

Na esfera social, a dança e outras expressões artísticas promovem a cooperação, a integração e a comunicação eficaz entre os alunos. Autores como Molina et al., (2009), e Moreno (2010), destacam como essas práticas fomentam a empatia e o respeito pela diversidade, preparando os alunos para interagir de forma saudável e construtiva na sociedade.

A educação holística, portanto, reconhece e valoriza a complexidade do ser humano e busca desenvolver todas as suas potencialidades. A implementação de uma abordagem educativa

que integre estas dimensões garante não só a formação de indivíduos competentes no campo académico, mas, também, de indivíduos completos, capazes de enfrentar os desafios da vida com criatividade, resiliência e sensibilidade social.

5.5.2 A expressão corporal e a dança como ferramentas para o desenvolvimento holístico

No âmbito da educação holística, o corpo e a expressão corporal emergem como pilares fundamentais para o desenvolvimento integral do indivíduo. De fato, o estudo de Vargas e Casallas (2020), enfatiza a importância do reconhecimento do corpo como um instrumento com capacidades físicas mensuráveis e como um meio essencial de se relacionar com o mundo. Através da expressão corporal, podemos comunicar e experimentar a vida diária, o que, por sua vez, promove uma maior autoconsciência e promove a reflexão. Este processo estende-se para além da esfera individual, facilitando uma troca de ideias, opiniões e experiências entre indivíduos dentro de um contexto social.

Esta perspetiva, apoiada pela pesquisa de Mundet et al., (2015), ressalta a necessidade de um desenvolvimento equilibrado que harmonize o corpo, os pensamentos e as emoções. Tradicionalmente, o foco educacional tem priorizado o desenvolvimento cognitivo, relegando os aspetos emocionais e corporais para uma posição secundária. No entanto, a expressão corporal, particularmente a dança, surge como uma poderosa via para a expressão de sentimentos, emoções, sensações e experiências, oferecendo assim uma oportunidade única para o desenvolvimento pessoal e social.

Cyrulnik (2009), destacou como a arte, incluindo a dança, contribui significativamente para a saúde e o bem-estar, promovendo processos de internalização, autoconsciência, autoconfiança e expressão. A dança, como forma de expressão corporal, possibilita aos indivíduos sensibilizar seus corpos e reconhecê-los como um elemento crucial de interação e comunicação com o mundo (Munevar & Diaz, 2009).

Montoya et al., (2007), sugerem que o envolvimento na expressão corporal e na dança incentiva os indivíduos a serem mais ativos fisicamente, superando estilos de vida sedentários e melhorando estados emocionais como depressão, estresse e ressentimento. Além disso, o componente emocional é fortalecido através do trabalho corporal, pois aumenta a percepção e aceitação do próprio corpo (Fructuoso & Gómez, 2010).

No contexto social, as atividades artísticas, incluindo a dança, promovem processos de socialização, integração e cooperação, facilitando relações com outras pessoas, objetos e meio ambiente, e proporcionam benefícios pessoais como comunicação, conhecimento cultural, criatividade, expressividade, autoestima e autoconsciência (Molina et al., 2009; Moreno, 2010).

A dança, como elemento de expressão corporal, não só serve para transmitir tradições e conhecimentos, mas também desempenha um papel crucial na construção e desenvolvimento social, transmitindo valores humanos essenciais (Wulf, 2008). Ospino (2006), considera a expressão corporal e as atividades de dança como uma oportunidade para conhecer outras pessoas, envolver-se em atividades de intercâmbio e pertencer a uma comunidade, aprendendo através de experiências novas e agradáveis.

Figura 5.68.

Estudantes na implementação RESUPERES Assunto Espanha (Expressão Corporal, Prof. Padial, R.)



Além disso, também foi demonstrado que as intervenções de dança aumentam os níveis de qualidade de vida percebida e bem-estar geral (Bohn, 2021; Fong Yan et al., 2024; Moula, 2020; Re, 2021; Shao, 2021).

Em conclusão, a implementação de projetos educativos focados na expressão corporal é crucial para o desenvolvimento integral dos jovens, melhorando a sua saúde, bem-estar e fomentando processos de socialização, integração e cooperação. A dança, neste quadro, não só melhora a qualidade de vida dos indivíduos a nível físico, mental, comunicativo e social, mas também aumenta a resiliência, uma ferramenta fundamental para o crescimento pessoal.

5.5.3 Conceptualização de ferramentas de expressão corporal e seus benefícios para desenvolvimento da Resiliência

Na busca do desenvolvimento holístico dos alunos, várias ferramentas têm se mostrado eficazes no aumento da resiliência, sendo a dança uma das mais proeminentes, como referido. A dança, nas suas várias formas, como a dançaterapia, os jogos de esforço e as danças folclóricas, juntamente com a expressão e a dramatização, tem demonstrado ter um impacto positivo no bem-estar físico, emocional e social dos indivíduos.

Dançaterapia

Baseada no Modelo Satir, a dançaterapia é uma forma de psicoterapia que utiliza o movimento corporal como meio de comunicação e expressão. Esta abordagem centra-se na promoção da mudança, no reconhecimento de recursos pessoais e na melhoria de experiências positivas. Caracteriza-se por ajudar os indivíduos a compreenderem-se melhor, a aumentarem a sua autoestima e a promoverem a harmonia e o equilíbrio internos. A dançaterapia permite que os indivíduos se expressem através de movimentos corporais, que podem efetivamente aliviar a tensão, promover a satisfação com a vida e a resiliência psicológica, melhorando assim a saúde mental (Seo & Kim, 2015; Yildirim, 2017).

Figura 5.69.
Workshop de Dança Inclusiva no Estudo Piloto RESUPERES Espanha (Módulo Expressão Corporal e Dança da Companhia Vinculados, Granada).



Danças Folclóricas

As danças folclóricas, como o "Latin Ative Hip Hop", são usadas para aumentar a atividade física e promover a autoestima e a criatividade, especialmente entre os jovens. Estas intervenções demonstram como a dança pode ser uma ferramenta eficaz de socialização, expressão cultural e desenvolvimento pessoal, contribuindo para uma maior resiliência (Romero, 2012).

Dança Exergames

A dança exergames de dança (Dance Exergames) são jogos de vídeo ativos que combinam exercício físico com dança. Estes jogos exigem que os jogadores executem movimentos de dança seguindo instruções na tela, muitas vezes ao ritmo da música. Dance Revolution ou Just Dance, são exemplos desses videogames. Os jogos de dança oferecem uma forma inovadora de promover a atividade física. Embora os estudos tenham mostrado resultados mistos em termos de atividade física global, houve uma melhoria significativa nas medidas antropométricas e em alguns parâmetros de qualidade de vida relacionada à saúde nos participantes, sugerindo potencial para o desenvolvimento de resiliência (Azevedo et al., 2014).

Expressão e Dramatização

A expressão e a dramatização, especialmente em conjunto com o jogo dramatizado, melhoraram as habilidades de comunicação e tolerância, criando uma atmosfera de amizade e companheirismo (Lara & Castellanos, 2018). Este tipo de intervenção fomenta a interação social e a empatia, componentes fundamentais para a resiliência.

Estas ferramentas de expressão oferecem benefícios físicos e promovem o bem-estar emocional e social, essenciais para o desenvolvimento da resiliência nos alunos. Através da integração destas práticas no quadro educativo, promove-se uma educação mais holística, preparando os alunos para enfrentarem os desafios de forma mais eficaz e com maior resiliência.

Em conclusão, estas ferramentas não só oferecem benefícios físicos, como também promovem o bem-estar emocional e social, que são essenciais para o desenvolvimento da resiliência nos estudantes. Ao integrar estas práticas no quadro educativo, as escolas e as universidades podem proporcionar uma educação mais holística, dotando os estudantes de competências para enfrentarem os desafios de forma mais eficaz e com maior resiliência.

5.5.4 Análise de programas de intervenção baseados em ferramentas de expressão corporal

Após uma análise da literatura científica, identificaram-se diversos estudos sobre programas de intervenção que utilizam os conteúdos de Expressão Coletiva e Dança que se apresentam nos parágrafos seguintes.

O primeiro estudo, realizado em 2012 por Romero nos Estados Unidos, teve como objetivo aumentar a autoeficácia e diminuir as barreiras de vizinhança para o break dance entre adolescentes. Foi utilizada uma amostra de 73 estudantes (32 rapazes e 41 raparigas), com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos. O objetivo específico do estudo foi analisar como um programa específico, chamado "Latin Active", poderia afetar a frequência de atividade física (AF), a autoeficácia para break dance e a percepção de barreiras de vizinhança para o exercício. As variáveis estudadas incluíram frequência de atividade física, autoeficácia para break dance e percepção de barreiras de vizinhança ao exercício. A intervenção consistiu num programa de 5 semanas que incluiu sessões de break dance de 30 minutos, prática individual de 10 minutos e estilo livre de 5-10 minutos. Em conclusão, os resultados indicaram que o programa aumentou significativamente a atividade física vigorosa e a autoeficácia entre as meninas, ao mesmo tempo em que diminuiu a percepção das barreiras de proximidade entre os meninos, mostrando assim o impacto positivo da dança na promoção da atividade física e do bem-estar entre os adolescentes.

Em 2015, foram realizados dois estudos significativos. Mundet et al., em Espanha, centraram-se na exploração dos benefícios educativos em relação à construção positiva de uma identidade pessoal baseada em estratégias artísticas e corporais. Especificamente, o objetivo do estudo foi investigar como a mediação artística focada na expressão corporal poderia influenciar o desenvolvimento da identidade pessoal e resiliência entre adolescentes de 13 a 17 anos. Para o efeito, foi utilizada uma abordagem qualitativa através de estudos de caso e entrevistas. As variáveis estudadas incluíram o desenvolvimento da identidade pessoal e resiliência entre adolescentes. O programa incluiu atividades como o desenvolvimento de um mapa corporal, onde os participantes desenharam seus corpos em tamanho real e escreveram frases relacionadas com a resiliência. Todas as sessões seguiram um padrão de acolhimento, atividade corporal e reflexão comunicativa, enfatizando "o corpo de forças". Em conclusão, o estudo concluiu que as atividades artísticas são ferramentas ótimas para a ação socioeducativa, melhorando significativamente a qualidade de vida dos jovens a nível físico, mental, comunicativo e social.

Simultaneamente, no Reino Unido, Azevedo et al., (2014), examinaram o efeito da oferta de jogos de dança em escolas secundárias públicas a crianças dos 11 aos 13 anos e o seu impacto na atividade física durante um período de 12 meses. A amostra do estudo foi constituída por 497 crianças. O objetivo específico do estudo foi investigar como o recurso a "dance exergames" em escolas públicas de ensino médio poderia influenciar a atividade física, bem como o bem-estar psicológico, a autonomia e o relacionamento dos adolescentes com os pais. As variáveis estudadas incluíram atividade física, bem-estar psicológico, autonomia e relacionamento com os pais dos adolescentes. A intervenção consistiu no uso gratuito de jogos de dança (dance exergames) durante as aulas de educação física, recreio e atividades extracurriculares. Os resultados, baseados em dados do Kidscreen-27, revelaram que a intervenção esteve associada a efeitos benéficos no bem-estar psicológico, na autonomia e na relação com os pais, demonstrando a eficácia dos jogos de esforço como ferramenta para promover a atividade física e melhorar a qualidade de vida relacionada com a saúde e a aptidão

aeróbia entre adolescentes.

Em 2017, Velásquez e Villagarcía, no Peru, realizaram um estudo que teve como objetivo aplicar estratégias para fortalecer os fatores de resiliência em alunos do ensino fundamental. Esta abordagem procurou melhorar aspectos como a autoestima, a empatia, a autonomia, o humor, a criatividade e a resiliência em geral. Foi utilizada uma amostra de 100 crianças de 10 a 11 anos. O objetivo específico do estudo foi analisar como um programa de intervenção de 2 meses, denominado "Latin Ative", poderia influenciar fatores de resiliência em alunos do ensino fundamental. As variáveis estudadas incluíram autoestima, empatia, autonomia, humor, criatividade e resiliência geral. O programa de intervenção incluiu 10 sessões de aprendizagem pedagógica, cada uma com a duração de uma hora, na área da tutoria. Foram aplicadas duas estratégias por fator de resiliência trabalhado, utilizando técnicas e ferramentas de avaliação como role-playing, dança e arte manual. Os resultados indicaram que o programa de intervenção conseguiu fortalecer significativamente os fatores de autoestima, autonomia e criatividade nos alunos, aumentando satisfatoriamente o nível de resiliência em 53% dos participantes. Destacou-se a eficácia das estratégias aplicadas no programa para o desenvolvimento integral dos alunos, permitindo-lhes enfrentar e resolver problemas de forma eficaz.

Lara e Castellanos realizaram um estudo em Bogotá (2018), Colômbia, com o objetivo de gerar espaços de comunicação para os alunos do ensino fundamental da República da Guatemala através de uma proposta pedagógica baseada no jogo dramático como elemento de expressão corporal. Este estudo centrou-se na melhoria das competências interpessoais de 30 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos (16 raparigas/14 rapazes), através de atividades que incluíram brincadeiras dramáticas e capacidades de comunicação corporal. O objetivo específico do estudo foi investigar como o jogo dramático e a linguagem corporal poderiam influenciar o desenvolvimento de habilidades interpessoais e comunicativas em crianças de 6 a 7 anos. As variáveis estudadas incluíram competências de comunicação e tolerância entre os participantes. A intervenção consistiu em 8 sessões de jogo dramático focados na dimensão comunicativa e 8 sessões de competências comunicativas (falar e ouvir), começando individualmente, depois em pares e finalmente em grupo. Os resultados do estudo mostraram uma melhoria significativa nas habilidades de comunicação e tolerância entre os participantes, destacando a eficácia do jogo dramático e da linguagem corporal no desenvolvimento de habilidades interpessoais e comunicativas em crianças.

Moula et al., em 2020, no Reino Unido, investigaram a eficácia de uma intervenção de arteterapia em uma variedade de indicadores de saúde, quantitativos e qualitativos, entre crianças de 7 a 10 anos. A amostra do estudo foi composta por 62 participantes. Usando a Dançaterapia por 8 semanas, com sessões de 1 hora por semana, o objetivo central foi examinar os efeitos significativos na qualidade de vida, bem-estar, funcionamento emocional e comportamental e duração do sono das crianças participantes. Os resultados mostraram que as terapias artísticas, particularmente a dançaterapia, tiveram efeitos significativos na melhoria da qualidade de vida, do sono e na redução das dificuldades emocionais e comportamentais das crianças. Além disso, aqueles que participaram de terapias de movimento e dança experimentaram uma maior mudança em sua pontuação CORS, destacando a importância dessas intervenções no apoio ao desenvolvimento saudável das crianças.

No mesmo ano, Vargas e Casallas em Bogotá (2020), Colômbia, propuseram um estudo com o objetivo de melhorar as qualidades de insight e interação através de um programa virtual de representação de tarefas diárias. A amostra do estudo foi pequena, com apenas 6

participantes. A intervenção teve a duração de 1 mês e centrou-se no desenvolvimento destas duas qualidades essenciais numa perspetiva inovadora: a reprodução dos próprios sons e o uso da linguagem corporal. O objetivo específico do estudo foi investigar como a representação dos sons da natureza e do movimento ao ritmo da música poderia influenciar o desenvolvimento de qualidades de perceção e interação entre os participantes. As variáveis estudadas incluíram as qualidades de perceção e interação dos participantes. A intervenção consistiu em representações de sons da natureza e movimento ao ritmo da música para expressar emoções e incentivar a criatividade. Os resultados destacaram uma melhoria significativa nas qualidades de insight e interação entre os participantes, demonstrando a eficácia da expressão corporal como ferramenta para promover a resiliência.

Em 2021, dois estudos abordaram o bem-estar mental no contexto da pandemia de COVID-19. Bohn e Hogue na Flórida, EUA, implementaram um programa de dança virtual de oito semanas que ajudou a mitigar o medo, a ansiedade e a depressão em participantes isolados. O objetivo específico do estudo foi investigar como um programa de dança virtual de 8 semanas poderia influenciar o bem-estar geral e a saúde mental dos participantes, especialmente visando aqueles que viviam em isolamento durante a pandemia de COVID-19. As variáveis estudadas incluíram os sentimentos de medo, ansiedade, depressão, bem-estar geral e saúde mental dos participantes. O programa de intervenção consistiu na seleção de danças que reconheciam a velocidade de aprendizagem dos bailarinos iniciantes, focando na gradação de lento para rápido e aproveitando a criatividade emergente para expandir a diversidade de padrões de dança online. Os resultados do estudo demonstraram que o programa de dança virtual de 8 semanas abriu uma oportunidade para reduzir a ansiedade e se adaptar a uma vida alterada durante a pandemia de COVID-19, promovendo confiança, criatividade e esperança nos participantes.

Em paralelo, Shao in China (2021), examinou como uma intervenção de dançaterapia influenciou a saúde mental dos adolescentes, melhorando a ansiedade, a depressão e a resiliência psicológica. O objetivo específico do estudo foi analisar como uma intervenção de dançaterapia baseada no Modelo Satir poderia influenciar a saúde mental dos adolescentes durante a epidemia de COVID-19. A amostra do estudo foi composta por 62 participantes (30 rapazes e 32 raparigas) com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos. As variáveis estudadas incluíram o nível de ansiedade, depressão, satisfação com a vida e resiliência psicológica dos adolescentes. A intervenção consistiu num programa de 8 semanas com sessões uma vez por semana durante 2 horas de cada vez. Foram incorporados aquecimentos com movimentos livres, linguagem corporal positiva e criativa, movimentos de relaxamento e palavras finais positivas do grupo. Os resultados mostraram que este programa de dançaterapia baseado no Modelo Satir pode efetivamente melhorar o nível de saúde mental dos adolescentes, aliviar a sua ansiedade e depressão, aumentar a sua satisfação com a vida e promover o seu nível de resiliência psicológica.

O último estudo foi realizado em 2021, na Itália com 105 participantes com idades entre 3 e 85 anos. O objetivo específico do estudo foi investigar como um programa online de dança criativa e dança/terapia de movimento (DMT) de 9 semanas poderia melhorar o bem-estar e as relações sociais dos participantes durante a pandemia de COVID-19. As variáveis estudadas incluíram o bem-estar geral e as relações sociais dos participantes. A intervenção consistiu em representações dançadas de personagens (animais cantantes), movimentos criativos de dança utilizando projeções de diferentes imagens, cores e movimentos, focando a atenção nos opostos e na transferência entre eles (grande/pequeno, vertical/horizontal, lento/rápido, perto/longe). Os resultados do estudo mostraram que o programa de dança criativa online e

DMT melhorou significativamente o bem-estar geral e as relações sociais dos participantes, mesmo no contexto da pandemia de COVID-19 e com todas as suas restrições (Re, 2021).

5.5.5 Programas de expressão corporal e intervenção em dança

Quanto aos programas específicos de intervenção de dança e expressão corporal, salientam-se 11 estudos e 11 programas de intervenção centradas em intervenções de dança e/ou expressão corporal para a construção da resiliência, que se apresentam:

Dança Contemporânea para Adolescentes

- Variáveis: Força da parte superior do corpo, flexibilidade, aptidão aeróbica, autoestima, motivação intrínseca, atitudes em relação à dança e atividade física (AF).
- Objetivos: Avaliar o impacto fisiológico e psicológico das aulas de dança contemporânea nos adolescentes.
- Conteúdo: Dança contemporânea.
- Atividades: Aquecimento (5-10 min), exercícios estruturados (25-30 min), improvisação e exercícios coreográficos (15-20 min), cool-down (5-10 min).
- Duração: 6 semanas.
- Conclusões: A dança melhorou estatisticamente os componentes de condicionamento físico e bem-estar psicológico. Os participantes mostraram atitudes positivas em relação à dança.

Break Dance para aumentar a AF

- Variáveis: MVPA, autoeficácia, barreiras de vizinhança.
- Objetivos: Aumentar a frequência de AF, a autoeficácia para o break dance e diminuir a percepção das barreiras da vizinhança ao exercício.
- Conteúdo: Break dance & Programa Latino Ativo.
- Atividades: Programa Latino Ativo & Sessão de break dance (30 min), prática individual (10 min), estilo livre (5-10 min).
- Duração: 5 semanas (100 min/semana).
- Conclusões: O programa aumentou significativamente a AF e a dança vigorosas, aumentou a autoeficácia entre as meninas e diminuiu a percepção das barreiras de proximidade entre os meninos.

Mediação Artística para a Identidade Pessoal e Resiliência

- Variáveis: Identidade pessoal, resiliência.
- Objetivos: Explorar os benefícios educativos em relação à construção positiva de uma identidade pessoal baseada em estratégias artísticas e corporais.
- Conteúdos: Mediação artística focada na expressão corporal. Desenvolvimento da identidade pessoal. Mapa Corporal
- Atividades: Todas as sessões tiveram o mesmo padrão: acolhimento, atividade corporal e processo cognitivo através da reflexão comunicativa. "O Corpo das Fortalezas". A atividade consistiu em desenhar os corpos dos participantes em tamanho real e eles tiveram que escrever e colocar frases em relação à resiliência descrita pelo autor Grotberg.

- Duração: 1 sessão (1 hora).
- Conclusões: As atividades artísticas são ferramentas ótimas para a ação socioeducativa. Melhorou a qualidade de vida dos jovens a nível físico, mental, comunicativo e social.

PA Exergames nas Escolas

- Variáveis: FA, peso, altura, gordura corporal, autoeficácia, qualidade de vida relacionada à saúde, aptidão aeróbia.
- Objetivos: Examinar o efeito da disponibilização de tapetes de dança em escolas secundárias públicas a crianças dos 11 aos 13 anos na AP.
- Conteúdo: Exergames.
- Atividades: Exergames: tapetes de dança. Liberdade para usar tapetes na escola durante as aulas de educação física, recreio e atividades extracurriculares.
- Duração: 12 meses.
- Conclusões: A intervenção teve efeitos benéficos no bem-estar psicológico, autonomia e relações entre pais e filhos.

Estratégias para Reforçar a Resiliência dos Alunos do Ensino Básico

- Variáveis: Autoestima, empatia, autonomia, humor, criatividade, resiliência.
- Objetivos: Aplicar estratégias para reforçar os fatores de resiliência nos alunos do ensino básico.
- Conteúdo: Interpretação de papéis, dança e arte manual.
- Atividades: O programa incluiu 10 sessões de aprendizagem, cada uma com a duração de uma hora pedagógica, na área de tutoria. Foram utilizadas duas estratégias por fator de resiliência, trabalhadas em conjunto com técnicas e ferramentas de avaliação. Das estratégias relevantes para este capítulo, destacamos o role-playing, a dança e a arte manual. Na encenação, as dramatizações foram usadas para explorar diferentes perspetivas e soluções para problemas, enquanto nas sessões de dança e hand-art, atividades artísticas e de movimento foram realizadas para expressar emoções e incentivar a criatividade.
- Duração: 2 meses.
- Conclusões: O programa fortaleceu a autoestima, autonomia e criatividade, aumentando a resiliência em 53% dos participantes. Destacou-se a eficácia das estratégias aplicadas no programa para o desenvolvimento integral dos alunos, permitindo-lhes enfrentar e resolver problemas de forma eficaz.

Expressão corporal para insight e interação

- Variáveis: Insight, interação.
- Objetivos: Potenciar as qualidades de Insight e Interação inerentes à capacidade de resiliência, sendo a Expressão Corporal o meio mais propício para o processo de um ser humano resiliente.
- Conteúdo: Esquema corporal, linguagem corporal.
- Atividades: Programa Virtual. Representação de tarefas diárias através da reprodução de sons relacionados com as mesmas. Representação dos sons da natureza (água, fogo, ar). Movimento ao ritmo da música, expressando as emoções que produzem

- Duração: 1 mês.
 - Conclusões: Melhoria da perceção e das qualidades de interação entre os participantes.
- Jogo Dramático para Habilidades de Comunicação
- Variáveis: Habilidades interpessoais.
 - Objetivos: Gerar espaços de comunicação para os alunos da série da escola República da Guatemala através de uma proposta pedagógica baseada no jogo dramático como elemento de expressão corporal.
 - Conteúdo: Peça Dramática; Habilidades de Comunicação Corporal: (esquema corporal, exploração do ambiente, exploração de relacionamentos, comunicação não verbal, lateralidade, relaxamento, noções espaciais e temporais).
 - Atividades: 8 sessões Peça dramática focada na dimensão expressiva e 8 sessões de habilidades de comunicação (falar e ouvir) inicialmente individualmente, depois em pares e finalmente em grupos.
 - Duração: 4 meses.
 - Conclusões: Melhoria das capacidades de comunicação e tolerância entre os participantes.

Dança terapia para a Saúde e Bem-Estar

- Variável: Qualidade de vida relacionada com a saúde, bem-estar, dificuldades emocionais/comportamentais, duração do sono.
- Objetivos: Investigar a eficácia de uma intervenção de arteterapia numa variedade de indicadores quantitativos e qualitativos de saúde.
- Conteúdo: Dança terapia.
- Atividades: 8 semanas (1 hora/semana) de terapia de movimento e dança.
- Conclusões: As arteterapias tiveram efeitos significativos na qualidade de vida, no sono e nas dificuldades emocionais e comportamentais das crianças participantes. Além disso, aqueles que participaram de terapia de movimento e dança experimentaram uma maior mudança na pontuação do CORS.

Programa de Dança Virtual para a Saúde Mental

- Variáveis: Bem-Estar Geral & Saúde; Sincronização, conexão e finalidade.
- Objetivos: Dominar sentimentos de medo, ansiedade e depressão; revitalização emocional, especialmente para aqueles que vivem em isolamento, e uma nova rotina de terapia do movimento que promove confiança, criatividade e esperança.
- Conteúdo: Intervenção psicológica baseada na teoria do Iceberg, Dança Virtual
- Atividades: Programa de Dança de Linha Virtual
- Seleção de Dança: Reconhecer a Velocidade de Aprendizagem dos Bailarinos Iniciantes (foco na gradação: lento, médio, rápido)
- Alavancar a criatividade emergente para escalar
- Diversidade de Padrões de Dança Online: Concentre-se em padrões mais simples primeiro, e em Padrões Mais Complicados
- Sincronização de seleções musicais: Adaptação do ritmo musical à complexidade

Padrões de Dança

- Diversificação da Diversidade de Padrões de Dança Online: Sincronização de seleções musicais
- Adaptação do ritmo musical à complexidade Padrões de Dança
- Diversificação dos géneros musicais utilizados.
- Duração: 8 semanas (2 horas/semana).
- Conclusões: O programa abriu uma oportunidade para fortalecer o bem-estar mental e reduzir a ansiedade dado o isolamento vivido durante um período de stress extremo, adaptando-se a uma vida interrompida durante a pandemia de COVID-19.

Dança Criativa para Relações Sociais

- Variáveis: Bem-estar geral, relações sociais.
- Objetivos: Mitigar traumas pandémicos e promover o bem-estar e as relações.
- Conteúdo: Dança Criativa, performance dançada de personagens (animais cantados)
- Atividades: Programa on-line Dança/movimento (DMT) Movimentos criativos de dança utilizando projeções de diferentes imagens, cores e movimentos com foco nos opostos e na transferência entre eles (grande/pequeno entre eles (grande/pequeno - vertical/horizontal - lento/rápido - perto/longe) e Representação Animal.
- Duração: 9 semanas.
- Conclusões: Melhoria do bem-estar geral e das relações sociais.

Dança terapia para a saúde mental de adolescentes com depressão durante a epidemia de COVID-19.

- Variáveis: Satisfação com a vida, ansiedade/depressão e resiliência psicológica.
- Objetivos: Investigar o efeito da intervenção da dança terapia, baseada no Modelo Satir, na saúde mental de adolescentes com depressão durante a epidemia de COVID-19.
- Conteúdo: Dança terapia
- Atividades: Aquecimento com movimentos livres; Linguagem corporal positiva e criativa; Movimentos de Relaxamento e Palavras Finais Positivas do Grupo.
- Duração: 8 semanas, uma vez por semana, 2 horas de cada vez.
- Conclusões: Os resultados mostraram que este programa pode efetivamente melhorar o nível de saúde mental dos adolescentes, aliviar a sua ansiedade e depressão, aumentar a sua satisfação com a vida e promover o seu nível de resiliência psicológica.

Os estudos apresentados acima destacam coletivamente as diversas aplicações e benefícios das intervenções baseadas na dança e no movimento em vários grupos etários e contextos, o que realça a importância de uma abordagem abrangente e holística do desenvolvimento dos alunos, reconhecendo que a educação vai além da aquisição de conhecimentos cognitivos e engloba as dimensões emocional, física e social

A inclusão de atividades como a dança e a expressão corporal, nas suas diversas formas (dança terapia, jogos de esforço, danças populares, expressão e dramatização, entre outras), na educação não só potencia o bem-estar físico e emocional dos alunos como melhora a sua resiliência psicológica, autoconsciência e autoconfiança, facilitando uma gestão emocional mais eficaz.

Além disso, essas práticas promovem o bem-estar geral e fortalecem as relações sociais, preparando os alunos para interagir construtivamente na sociedade. Esta abordagem holística da educação, que valoriza e procura desenvolver todos os aspetos do ser humano, é essencial para formar indivíduos que possam enfrentar os desafios da vida com criatividade, resiliência e sensibilidade social.

O capítulo sublinha a importância de continuar a criar programas de resiliência, desde tenra idade, através da dança e da expressão corporal, para garantir o desenvolvimento integral dos jovens e melhorar a sua qualidade de vida e bem-estar nas dimensões física, mental e social.

5.5.6 Atividades para desenvolver a Resiliência através da expressão corporal e da dança

Expressão corporal e dança É uma ferramenta eficaz para desenvolver a resiliência, uma vez que promove competências emocionais, sociais e físicas através do movimento, e há muitos benefícios que o seu trabalho ajuda os participantes a reconhecer e gerir as suas emoções, a reforçar a autoestima e a autoconfiança, a trabalhar em equipa e a estabelecer ligações sociais significativas e a adaptar-se a situações em mudança e a superar desafios físicos e emocionais.

Os conteúdos-chave que contribuem para o fortalecimento da resiliência, e que estão incluídos no programa de actividades, de acordo com a literatura consultada (Padial & Puga, 2023, 2024), são:

1. Jogos e dinâmicas expressivas

- **Objetivo:** Promover a confiança, o trabalho em equipa e a ligação emocional.
- **Imitação e espelhos:** Atividades em pares onde um participante imita os movimentos do outro.
- **Interpretação de papéis:** Representação de diferentes personagens para explorar emoções e situações desafiadoras.
- **Dinâmicas de confiança em grupo:** Como quedas controladas (trust falls) ou exercícios de apoio.

2. Expressão de emoções através do corpo

- **Objetivo:** Facilitar o reconhecimento e a gestão das emoções.
- **Movimentos simbólicos:** Utilizar o corpo para expressar emoções como alegria, tristeza ou raiva.
- **Histórias corporais:** Narrar situações reais ou fictícias através de gestos e posturas.
- **Exploração do espaço:** Relacionar emoções com o uso do espaço (movimentos amplos para expressar liberdade, movimentos fechados para introspeção).

3. Movimento consciente e fluido

- **Objetivo:** Reduzir o stress e conectar-se com o momento presente.
- **loga dinâmica:** Integrar posturas suaves com sequências de movimentos fluidos.
- **Exploração somática:** Focar em como cada movimento se sente no corpo.
- **Movimentos livres com música:** Permitir que o corpo flua de acordo com os ritmos e emoções.

4. Contacto e interação em grupo

- Objetivo: Promover a empatia, o apoio mútuo e o trabalho colaborativo.
- Improvisação de contacto: Dançar ou mover-se em parceria explorando pontos de contacto físico.
- Dinâmicas de união em grupo: Movimentos sincronizados ou criação de figuras coletivas.
- Jogos cooperativos: Atividades que requerem sincronização e comunicação não verbal.

5. Teatro e dramatização corporal

- Objetivo: Simular e superar situações de adversidade num ambiente seguro.
- Encenação de desafios: Representar desafios do dia a dia e procurar soluções criativas em grupo.
- Improvisação teatral: Reagir a estímulos inesperados através do movimento.
- Criação de histórias coletivas: Utilizar a corporeidade para narrar experiências partilhadas.

6. Dança Criativa

- Objetivo: Facilitar a autoexploração e a libertação emocional.
- Improvisação de movimentos: Estimular a criatividade através de movimentos espontâneos de acordo com a música ou emoções.
- Dança temática: Representação de situações de adversidade e superação através do movimento.
- Coreografias em grupo: Incentivar a coesão e a realização partilhada ao criar rotinas em equipa.

7. Improvisação e criatividade

- Exploração livre: Permitir que os participantes se movam espontaneamente de acordo com a música ou estímulos emocionais (Figura 5.70).
- Respostas criativas a desafios: Usar instruções como "representa a chuva com o teu corpo" para incentivar a adaptação e a criatividade.
- Improvisação em grupo: Criar movimentos colaborativos em resposta a emoções ou temas específicos.

Figura 5.70.

Improvisação e Criatividade, atividade do Estudo Piloto RESUPERES (Módulo de Expressão Corporal e Dança, Profs. Martin, C. & Padial, R.).



8. Coreografias temáticas

- Histórias de superação: Conceber coreografias baseadas em narrativas de confronto e superação de adversidades.
- Expressão emocional: Coreografias que representam emoções como medo, esperança ou alegria.
- Criação coletiva: Construção em grupo de coreografias, favorecendo a comunicação e a coesão da equipa.

9. Dança terapia e consciência emocional

- Movimentos associados a emoções: Representar como as emoções afetam o corpo e vice-versa.
- Conexão mente-corpo: Utilizar movimentos suaves e rítmicos para relaxar e focar a mente.
- Libertação emocional: Dançar para libertar tensões acumuladas e fortalecer a capacidade de gerir o stress.

10. Dança em grupo e cooperação

- Movimentos sincronizados: Dançar juntos em sincronia para fortalecer o sentido de pertença.
- Ritmos coletivos: Criar coreografias em grupo baseadas em padrões rítmicos simples.
- Dinâmicas de apoio: Movimentos em pares ou grupos que requerem confiança, como carregar ou segurar outros.

11. Estilos de Dança Específicos

- Dança contemporânea: Ideal para expressar emoções e narrativas pessoais.
- Danças folclóricas ou tradicionais: Reforçam a identidade cultural e o senso de comunidade.
- Danças urbanas: Promovem a expressão pessoal e a criatividade dentro de quadros rítmicos estruturados.

12. Narrativa e dança

- Criação de Histórias Corporais: Utilizar movimentos para contar histórias de resiliência.
- Simbolismo no movimento: Explorar como certos movimentos representam emoções ou momentos chave.
- Dramaturgia na dança: Integrar elementos teatrais para dar profundidade narrativa ao movimento.

O conteúdo de expressão corporal e dança ajuda os alunos a desenvolver uma maior autoestima, empatia e competências de enfrentamento, essenciais para a resiliência. Ao permitir-lhes explorar e expressar emoções através do movimento, melhoram a sua capacidade de adaptação a situações adversas e fortalecem o seu bem-estar integral, resultando numa ferramenta integradora, permitindo que o corpo, a mente e as emoções trabalhem em conjunto, promovendo o desenvolvimento da resiliência integral.

5.5.7 RESUPERES Atividades para desenvolver a Resiliência através da Expressão Corporal e da Dança

O equipa RESUPERES Espanha (UGR), professores Padiá, R., García-Pérez, L., e Cepero, M., criou um programa de atividades para o desenvolvimento e melhoria da resiliência em estudantes universitários e docentes, baseado nas técnicas de Dança e Expressão Corporal, especificamente. Embora a resiliência seja um conceito global, neste projeto trabalha apenas as seguintes Competências de Resiliência:

- Criatividade (2 sessões para módulos terão esta capacidade de resiliência).
- Mindfulness (consciência, focando a atenção no momento presente), (2 sessões para módulos terão essas habilidades de resiliência).
- Liderança (2 sessões para módulos terão estas competências de resiliência).
- Trabalho em equipa (2 sessões para módulos terão esta capacidade de resiliência).
- Património cultural (2 sessões para módulos terão estas competências de resiliência)

Desenvolvimento e procedimento da intervenção:

Programação: 12 sessões (porque está provado na literatura, em outros estudos com estudantes universitários, que de 8 a 16 sessões há resultados de melhoria).

Para o desenvolvimento da resiliência no Ensino Superior através da Expressão Corporal e da Dança o projeto Resuperes criou um módulo específico na plataforma interativa RESUPERES Module 5. Expressão corporal e dança (Link: Course: Module 5 – Corporal Expression & Dance |resuperesLMS). Este módulo tem as seguintes características:

Público-alvo: estudantes e docentes universitários.

Conteúdo da Expressão Corporal e Dança por sessões:

Sessão 1: Introdução ao "módulo de expressão corporal e dança".

Sessão 2: "Introdução à dança e ao auto-conhecimento pessoal

Sessão 3: "Aprender e criar movimento. Conhecer o espaço!"

Sessão 4: "Aprender e criar movimento. Sentindo o ritmo!"

Sessão 5: "Movimento, expressividade e emoções"

Sessão 6: "Sentir as emoções"

Sessão 7: "Teatro de Dança & Resiliência"

Sessão 8: "Danças do mundo"

Sessão 9: "Danças urbanas".

Sessão 10: "Novas formas de movimento. Fluxo animal".

Sessão 11: "Exergames: just dance and dance revolution".

Sessão 12: Avaliação do módulo. Avaliação, O que aprendeste?, Progressão ou aprendizagem.

Figura 5.71

Equipa RESUPERES no Estudo Piloto RESUPERES Espanha no Conservatório Profissional de Dança Reina Sofia de Granada (Módulo Expressão Corporal e Dança, Prof. Martín, C.).



Figura 5.72.

Implementação da disciplina de RESUPERES nos alunos de mestrado da Universidade de Granada (Módulo de Expressão Corporal e Dança, Prof. Martín, C.).



Figura 5.73.

Implementação da disciplina de RESUPERES nos alunos da Universidade de Granada (Módulo de Expressão Corporal e Dança, Prof. García, L.).



5.6 Interpretação do Património

5.6.1 Revisão de estudos sobre Resiliência e património cultural

Museus e ambientes culturais são contextos educativos (Sarracino, 2014, 2015; Ercolano, 2021a; 2021b; 2022; 2024) lugares de memória, narração e experiência que ajudam a proporcionar oportunidades de crescimento social e cultural para um público heterogêneo.

Cada cultura, com a sua coleção museológica de objetos intencionalmente preservados, constrói um sistema de conexões entre os seres humanos e seu passado.

O museu evoluiu: da visão tradicional em que era entendido como um lugar de preservação, assume agora um papel muito mais dinâmico dado pela função cognitiva e educativa de fruição museológica, que vê a transição de um bem a proteger, de acordo com um interesse arqueológico e artístico, para um bem cultural entendido como facto histórico, um testemunho do passado. O museu pretende agora ser um espaço que abre as suas portas ao território, numa perspetiva educativa inclusiva e democratizante, revelando-se ao visitante como um interessante contexto de experiência e autoeducação numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, ao longo da vida e profunda (Sistema Integrado de Formação).

A atividade de educação patrimonial inclui:

- identificação e análise do potencial educativo-educativo do património cultural;
- análise das características e necessidades dos visitantes reais e potenciais;
- identificação de métodos e instrumentos que garantam a acessibilidade;
- planeamento de atividades, estratégias, ferramentas e fases de trabalho;
- planeamento de intervenções didático-educativas;
- implementação de serviços educativos;
- avaliação e acompanhamento dos serviços educativos prestados.

Figura 5.74.

A história de Nápoles: Visita às Catacumbas de San Gennaro (Equipa RESUPERES, Estudo Piloto Nápoles, Património Cultural)



A função educativa do museu pode ser identificada em relação à experiência do sujeito com os objetos culturais. Os educadores/mediadores com a sua intervenção devem apoiar o utilizador no processo de definição de ligações entre experiência e abstração, entre ação e conhecimento, de modo a abrir um diálogo entre o mundo da experiência e o mundo do conhecimento.

Dewey em “Arte como Experiência” (1934/1951) sublinha a estreita ligação entre arte e vida, destacando a importância de reconstruir a continuidade entre as obras de arte e os fatos, ações e paixões cotidianas.

O museu como lugar educativo não deve limitar-se a transmitir noções separadas da experiência. Para que ocorra uma aprendizagem significativa (Ausubel, 1995), as atividades museológicas devem ser sempre contextualizadas. É difícil gerar uma motivação para aprender fatos ou teorias isoladas em um espaço abstrato desconectado da vida.

O papel da arte na vida social, também nas suas formas mais privadas e quotidianas, é reconhecido por Dewey (1934/1951) como a satisfação das necessidades humanas primárias. Quando um produto da arte tem o estatuto de um clássico, aparece isolado das condições humanas, sob as quais foi criado, e das consequências que pode gerar na experiência real da vida. É necessário restabelecer a continuidade entre as formas refinadas da experiência humana, as obras de arte e os acontecimentos, factos e sofrimentos da vida quotidiana. A arte, em contraste com as tendências hierárquicas e ordenadoras da sociedade, quando abordada com a vida cotidiana, traz à tona a parte mais emocional, misteriosa e subterrânea da existência.

A função do educador museológico é reduzir a distância entre o visitante e a obra de arte, estimulando a reflexão e o desejo de conhecimento. A tarefa do educador é criar traços subtis que tentam reunir fragmentos da memória pessoal e coletiva. A arte ajuda-nos a compreender como percebemos e processamos as nossas experiências emocionais e a nossa vida quotidiana, mostrando como esta organização da vida pode diferir em diferentes culturas. A experiência de mediação cultural pode promover a resiliência, entendida como a capacidade de reagir a traumas e dificuldades, de recuperar o equilíbrio psicológico através da mobilização de recursos interiores, de reorganizar a vida de forma positiva mesmo em circunstâncias adversas.

Figura 5.75.
Visit to the Polo Museal at Suor Orsola Benincasa University in Naples (RESUPERES Team).



Figura 5.76.
Visit to the National Archaeological Museum in Naples (RESUPERES Team).



A interpretação do património é uma conversa que enriquece a experiência do visitante, criando ligações significativas entre as mensagens implícitas das coleções da instituição museológica e o mundo intelectual e emocional do visitante. A busca do diálogo, o uso do storytelling para apoiar a aprendizagem conversacional, faz parte das práticas educativas eficazes: o uso de perguntas de estímulo pelo educador do museu permite que vozes, curiosidade, interesse e reflexões encontrem o seu espaço (Cunningham, 2012). A dimensão pessoal da contemplação privada, que caracteriza cada pessoa na atividade de compreensão do mundo, com a dimensão relacional e dialógica define:

- o fundamento educativo da interpretação do património cultural;
- a função formativa da sociedade contemporânea como lugar de processos de construção identitária, resiliência, transformação e emancipação no complexo espaço da comunidade educadora.

Esta seção foi escrita na íntegra por Fabrizio Manuel Sirignano (UNISOB).

5.6.2 Actividades centradas no reforço da Resiliência utilizando os conteúdos da Interpretação do Património

Apresentamos tipos de tarefas e atividades com as quais se desenvolve resiliência na Área de Interpretação do Património (Equipa Resuperes Itália), tais como:

1. Histórias e narrativas culturais, com o objetivo de reforçar a identidade cultural e aprender com o passado, promovendo a resiliência através da conexão com a história da comunidade e da identificação de forças culturais transmitidas de geração em geração. Tarefas onde os participantes partilham histórias tradicionais das suas comunidades ou famílias. As histórias podem centrar-se em como as gerações anteriores superaram adversidades, como desafios económicos, deslocamentos ou mudanças sociais.

Oficinas de artesanato tradicional, com o objetivo de preservar habilidades tradicionais e promover a autoexpressão, construindo resiliência ao aprender competências que requerem concentração e perseverança, enquanto se conecta com o património cultural. Tarefas ou oficinas onde se pode aprender a criar artesanatos tradicionais, como tecelagem, cerâmica, escultura ou bordado. Ao longo do processo, podem ser discutidos os valores e ensinamentos que as artesanatos transmitem, como paciência, dedicação e trabalho em equipa.

Rituais e cerimónias comunitárias, com o objetivo de criar coesão comunitária e manter vivas as tradições, fomentando um sentido de pertença e proporcionando um espaço para processar e superar dificuldades coletivamente. Tarefas ou eventos que celebram rituais ou cerimónias tradicionais, como festividades, danças, cerimónias religiosas ou agradecimentos à natureza. Estes eventos ajudam as pessoas a manterem-se ligadas às suas raízes e a encontrarem força na sua comunidade e nas práticas partilhadas.

Oficina de culinária tradicional, com o objetivo de incentivar a transmissão de conhecimentos intergeracionais e reforçar a conexão entre gerações e o sentido de continuidade, enquanto se ensinam competências práticas e se promove a colaboração. Oficinas onde os mais velhos da comunidade ensinam os mais jovens a preparar refeições tradicionais. Durante a preparação das refeições, os participantes podem partilhar histórias sobre a importância destes pratos em tempos de crise ou celebrações familiares.

Círculos de conversa sobre resiliência cultural, com o objetivo de refletir sobre o papel do património cultural na superação de desafios, fortalecendo a resiliência emocional e mental ao conectar experiências pessoais a histórias e tradições culturais mais amplas. Tarefas em círculos de conversa onde os participantes discutem como o património cultural da sua comunidade tem sido uma fonte de força em tempos difíceis. Estas reuniões podem ser facilitadas por líderes comunitários ou sábios locais que partilham lições sobre resiliência.

Figura 5.77.

Estudantes e professores da RESUPERES na atividade Estudo Piloto Portugal Património Cultural: "O que aconteceu neste sítio? (Módulo Interpretação do património).



Exploração de sítios de património cultural, com o objetivo de reconectar com a história através de lugares físicos, fortalecendo o sentido de pertença e a apreciação do legado cultural, proporcionando uma estrutura de referência para enfrentar os desafios atuais. Roteiros ou oficinas para visitas a locais históricos, monumentos, ruínas ou lugares naturais de valor cultural. Durante estas visitas, os participantes podem aprender sobre a importância histórica destes locais e como as gerações anteriores os utilizaram como fontes de força e proteção.

Figura 5.78.

RESUPERES estudantes e professores do Estudo Piloto de Nápoles. Atividade do Património Cultural (Módulo Interpretação do Património).



Música e canto tradicional, com o objetivo de utilizar a música como ferramenta de cura e força, e ao conectar-se com as raízes culturais através do canto ou da música, os participantes podem encontrar conforto e força. Organizar sessões onde sejam cantadas canções tradicionais ou tocada música tradicional. A música pode ser usada para contar histórias de luta e superação ou para unir a comunidade em tempos de crise.

Projetos intergeracionais sobre património cultural, têm como objetivo promover a aprendizagem intergeracional e um sentido de comunidade, além de promover a resiliência ao conectar gerações e incentivar a transmissão de conhecimentos, enquanto reforçam a identidade cultural e a coesão social. Criar um projeto ou tarefas onde os jovens trabalhem ao lado de pessoas mais velhas para documentar tradições culturais, como histórias, canções, receitas ou lendas. Estes projetos podem culminar na criação de um livro, gravação ou apresentação para a comunidade.

Exploração de símbolos culturais de resiliência, com o objetivo de identificar símbolos de resistência e superação na cultura, reforçando a resiliência pessoal e comunitária ao identificar exemplos de força na cultura, proporcionando um modelo para enfrentar a adversidade. Tarefas de pesquisa e partilha de símbolos ou figuras do seu património cultural que representem resistência e superação, como heróis nacionais, figuras mitológicas ou elementos naturais (montanhas, rios, etc.). Mais tarde, podem criar obras de arte ou histórias sobre esses símbolos.

Documentários ou curtas-metragens sobre resiliência cultural, com o objetivo de refletir sobre como a cultura tem sido uma fonte de força através da média visual, e inspirar os participantes a ver a sua cultura como uma fonte de força, ao conectar narrativas visuais com a sua própria história e experiência. Organizar a criação ou visualização de documentários que destacam como as comunidades utilizaram o seu património cultural para enfrentar crises ou momentos difíceis. Posteriormente, podem ser organizadas discussões para refletir sobre as lições aprendidas.

Figura 5.79.
Símbolos da história de Belgrado (RESUPERES Pilot Study Serbia: Module Heritage Cultural)



Em conclusão, o património cultural é um recurso inestimável para o desenvolvimento da resiliência, existindo propostas para aplicação prática em contextos universitários, como uma revitalização cultural em áreas urbanas, contextos rurais, universidades, comunidades, etc., uma vez que, através da identidade cultural, do apoio social, da transmissão de valores e sabedoria, e das práticas de enfrentamento, o património cultural fornece uma base sólida para enfrentar e superar desafios. A conexão com o património cultural fortalece a capacidade de indivíduos e comunidades de se adaptar e prosperar, sublinhando a importância de preservar e valorizar as tradições culturais como um pilar essencial para o bem-estar e a força pessoal e coletiva.

5.6.3 RESUPERES Atividades para o desenvolver a Resiliência através da interpretação do património

O equipa RESUPERES Italia (UNISOB), professores Sirignano, F.M., Paolozzi, M.F., and Maddalena, S., criou um programa de atividades para o desenvolvimento e melhoria da resiliência em estudantes universitários e docentes, baseado no métodos de interpretação do património especificamente. Embora a resiliência seja melhorada como um conceito global, está desenhada para trabalhar as seguintes competências de resiliência:

- Criatividade (4 sessões para módulos terão esta capacidade de resiliência).
- Mindfulness (consciência, focando a atenção no momento presente), (4 sessões para módulos terão estas habilidades de resiliência).
- Liderança (4 sessões para módulos terão estas competências de resiliência).
- Trabalho em equipa (4 sessões para módulos terão esta capacidade de resiliência).
- Património cultural (4 sessões para módulos terão estas competências de resiliência)

Desenvolvimento e procedimento da intervenção:

Programação:12 sessões (porque está provado na literatura, em outros estudos com estudantes universitários, que de 8 a 16 sessões há resultados de melhoria).

Para o desenvolvimento da resiliência no Ensino Superior através da arte e da criatividade, a Resuperes criou um módulo específico na plataforma interativa RESUPERES module 6. Interpretação do património (Link: Curso: Módulo 8 – Narrativa do Património Cultural | resuperesLMS), este módulo tem as seguintes características:

Público-alvo: estudantes e docentes universitários.

Conteúdo dos métodos de interpretação do património por sessões:

Sessão 1: Introdução ao módulo "Superamos as adversidades através da 'interpretação patrimonial'.

Sessão 2: Arte e sentimentos universais .

Sessão 3: O herbário da minha existência.

Sessão 4: Sentido de humor.

Sessão 5: Narrando emoções com argila.

Sessão 6: Promoção do património.

Sessão 7: A tenda.

Sessão 8: Komorebi: apreciar a vida através de luzes e sombras.

Sessão 9: Galeria das minhas emoções.

Sessão 10: Locus amoenus.

Sessão 11: Ver, olhar, entre a narração e a mitobiografia.

Sessão 12: Avaliação do módulo. Avaliação, O que aprendeste?, Progressão ou aprendizagem

Figura 5.80

Estudantes e professores do Estudo Piloto RESUPERES Belgrado, Bergen, Faro, Granada, Nápoles. Atividade do Património Cultural (Módulo de Interpretação do Património).



5.7 Ginástica Interior: Mindfulness

Mindfulness é um ensinamento que vem do budismo, uma doutrina filosófica que remonta a 2500 anos a.C. Considera-se que o mindfulness tem sua origem em Kapilavastu, um lugar que hoje é a fronteira entre a Índia e o Nepal. Foi neste contexto que tantos ensinamentos orientais sobre o homem e a consciência tomaram forma e depois se espalharam por todo o planeta. Parece que essa prática surgiu em o ambiente do palácio. Neste lugar um homem, descendente de Suddhodana, rei do Sakyas, chamado Sidarta Gautama, é a primeira referência histórica que temos hoje.

A prática de mindfulness é pura filosofia budista adaptada ao mundo ocidental que pouco a pouco, e devido a uma exigência social, está a consolidar-se como uma das ferramentas mais aceites para melhorar o nosso bem-estar e a nossa atividade mental.

5.7.1 Revisão de estudos sobre mindfulness

A prática de mindfulness, é definida como o estado de estar atento e aceitar o que está acontecendo no presente (Brown & Ryan, 2003). Na psicologia moderna, o mindfulness tem sido adotado como uma técnica para aumentar a consciência e melhorar a saúde mental (Bishop et al., 2004). Essa prática envolve aceitar os pensamentos e sentimentos do momento presente sem julgá-los, o que ajuda a gerenciar o stress e desenvolver habilidades de regulação emocional, facilitando decisões mais saudáveis (Viciano et al., 2018).

De acordo com Kabat-Zinn (2003), mindfulness é a consciência que surge de prestar deliberadamente atenção às experiências presentes sem fazer julgamentos. Esta habilidade oferece uma maneira significativa de melhorar o bem-estar em diversas populações (Roberts & Danoff-Burg, 2010). (2014), a prática regular da meditação, enraizada nas tradições espirituais orientais, como o budismo e o hinduísmo, é um método comum para cultivar a atenção plena (ou mindfulness) (Smit ou Stavroulaki, 2021).

Figura 5.81.
Estudantes e professores do Estudo Piloto RESUPERES Noruega (Módulo Mindfulness).



Lama Tashi Lhamo (2017) explica que mindfulness é uma técnica de meditação, conhecida como "shamata" em sânscrito ou "shiné" em tibetano, que foi adaptada ao contexto ocidental. Embora tenha sido comercializado no Ocidente, o mindfulness ainda é uma função mental universal inerente a todos os seres humanos, que nos permite manter o foco no presente e é acessível a todas as pessoas. Em espanhol, o termo mindfulness é geralmente traduzido como

“atencaplena”, embora o termo seja preferido em inglês para evitar confusão (Simón, 2006; 2011).

Esta prática baseia-se no autoconhecimento através da concentração mental. Todos nós praticamos mindfulness até certo ponto quando estamos conscientes de nossas ações e pensamentos no momento presente. O mindfulness envolve dois componentes essenciais: consciência e aceitação (Cardaciotto et al., 2008). A consciência refere-se à atenção ao que está acontecendo no presente, enquanto a aceitação envolve uma atitude aberta e sem julgamentos em relação às experiências atuais. A aceitação consciente está negativamente associada ao stress percebido e positivamente associada ao bem-estar (Moses et al., 2016).

Para entender melhor o mindfulness Siegel (2011) oferece o exemplo de um franco-atirador. Embora o franco-atirador esteja completamente focado, ele carece de aceitação, o que adiciona calor e compaixão à sua atitude. Essa compreensão de mindfulness, compartilhada por Siegel, é considerada a definição mais comumente aceita entre os pesquisadores. O termo mindfulness vem do pali “sati”, que significa consciência, atenção e lembrança, este conceito é essencial na meditação vipassana budista, que busca aliviar o sofrimento e melhorar a convivência dominando emoções negativas como ansiedade, raiva e depressão (Miró, 2006).

Para praticar mindfulness, duas premissas fundamentais devem ser atendidas: estar ciente do que está acontecendo no presente imediato e detetar as experiências emocionais do momento presente. De acordo com Siegel et al., (2009), mindfulness requer três atitudes-chave: não-julgamento, aceitação e compaixão. Kabat-Zinn (2012) expande essa lista propondo dez características, como a capacidade de ouvir profundamente, de observar e sentir compaixão pelos participantes; de utilizar linguagem sensível para orientar práticas e dinâmicas em sala de aula; a capacidade de dialogar e indagar com os seus alunos; a capacidade de ensinar o foco intencional da atenção, a curiosidade, o compromisso, a equanimidade e a compaixão. Shapiro et al., (2016), na sequência de uma análise da eficácia da redução do stress baseada na atenção plena no funcionamento psicológico dos profissionais de saúde, conclui que o mindfulness pode gerar uma mudança positiva na perspectiva e na capacidade de ver as experiências de vida.

Isto mostra que melhorias na autorregulação e na consciência não reativa nos levam a empregar uma resposta ao stress mediada pela atenção plena (Kabat-Zinn, 2013) e, por conseguinte, a ser menos afetados pelo poder da resposta ao stress, esperando uma melhor gestão do stress e uma redução nos níveis de stress e exaustão.

O mindfulness é cultivado principalmente através de exercícios de meditação introspectiva, sendo a meditação vipassana a mais comumente usada. Também pode ser exercida através de meditação informal e retiros intensivos (Siegel, 2011). Gunaratana (2012) alerta que a atenção plena não pode ser forçada e requer um esforço contínuo e consciente para permanecer no presente e se sentir confortável com todas as experiências.

Em suma, mindfulness é uma prática de autoconsciência focada no presente, cultivada através da meditação e de uma atitude de aceitação e compaixão. Esta prática oferece benefícios significativos para a saúde mental e bem-estar geral, tornando-se uma ferramenta valiosa na psicologia moderna e na vida cotidiana.

Benefícios do Mindfulness

Desde que Kabat-Zinn (2012), um dos pioneiros na análise do mindfulness, incluiu a meditação como terapia psicoterapêutica, inúmeros estudos têm explorado os seus efeitos

neurobiológicos e comportamentais nos seres humanos. Entre os benefícios de praticar mindfulness estão os seguintes:

Ajuda-nos a viver em paz com a inevitabilidade da mudança. Num mundo em constante transformação, a concentração no presente permite-nos aceitar a realidade tal como ela é, reconhecendo que nem sempre podemos vencer (Siegel, 2011).

Melhora a nossa capacidade de concentração. Ao focar no presente, o mindfulness ajuda-nos a organizar e priorizar as nossas ideias de forma eficaz (Siegel, 2011).

Exercita e preserva o nosso cérebro. A prática de mindfulness ativa o córtex pré-frontal, que ajuda a manter e melhorar a memória, reduzindo a perda de massa cinzenta (Siegel, 2012; Simón, 2006).

É útil em psicoterapia para tratar o stress, ansiedade e depressão. As pessoas que praticam mindfulness tendem a ser mais felizes, pois aprendem a enfrentar e aceitar suas emoções negativas, produzindo mudanças comportamentais e neurobiológicas que melhoram e previnem essas condições (Lutz et al., 2007; Miró, 2006; Siegel, 2012).

Fortalece o sistema imunológico. A ativação do córtex pré-frontal esquerdo aumenta a atividade cerebral, o que melhora a produção de neuroconectores e reduz os níveis de cortisol em situações stressantes (Lutz et al., 2007; Siegel, 2012).

Melhora a capacidade de executar tarefas. Aumenta a capacidade de manter a atenção e concentração nas atividades (Kabat-Zinn, 2012; Siegel, 2012).

Alivia a dor crónica. Ao reduzir os níveis de ansiedade e stress, o corpo relaxa, diminuindo assim a percepção da dor. Além disso, o mindfulness nos ensina a aceitar a dor física e psicológica, reduzindo o sofrimento associado (Germer, 2017; Siegel, 2012).

Facilita a conexão interpessoal. Ajuda-nos a sentirmo-nos mais ligados aos outros, melhorando as nossas relações interpessoais (Lutz et al., 2007; Siegel, 2011).

Promove o desenvolvimento pessoal. Ajuda-nos a conhecerno-nos melhor e a melhorarmos em diferentes aspetos das nossas vidas (Germer, 2017; Kabat-Zinn, 2012).

Embora a atenção plena ofereça muitos benefícios, Lama Tashi Lhamo (2017) alerta para a abordagem materialista dada ao mindfulness em alguns contextos, onde se procura eficiência e automatização de processos em vez do pleno desenvolvimento da pessoa. Embora se reconheça a sua popularidade e benefícios, destaca-se que se está a atribuir-lhe demasiada importância, transformando-a num produto de consumo. O mindfulness autêntico, que busca o despertar espiritual e requer uma atitude altruísta, pode perder-se nessa comercialização excessiva. Segundo o lama, é importante não exagerar seus benefícios e lembrar que não é a solução para tudo.

Figura 5.82.

Sessão de atenção plena. Implementação da disciplina de RESUPERES na Universidade de Granada (Módulo Ginástica Interior, Prof. Collado, D.)



5.7.2 Investigação sobre mindfulness no ensino superior

Principais problemas dos estudantes universitários

Há pouca pesquisa específica e rigorosa sobre como o ensino superior afeta a saúde e o bem-estar dos alunos, embora o debate sobre saúde mental tenha ganhado destaque recentemente. Estudos recentes identificaram fatores que contribuem para o sofrimento psíquico, como a carga académica, o desejo de sucesso e o baixo desempenho académico (Dvorakova et al., 2017; Sheikhzadeh & Khatami, 2017; Stallman, 2008). Ryan e Deci (2001) argumentam que o bem-estar psicológico vai além da ausência de angústia, enfatizando a necessidade de investigar os aspetos positivos do funcionamento do aluno. De Vibe et al., (2013), destacam a importância das intervenções para melhorar as competências de coping e evitar o esgotamento.

Em Espanha, o ensino universitário, embora destinado a preparar os estudantes para uma vida produtiva, muitas vezes não consegue alcançar este objetivo para todos. A sobrecarga académica e laboral causa stress, insatisfação e elevadas taxas de insucesso (Garcés de los Fayos, 1995; 2012). Durante décadas, os estudantes relataram que enfrentam desorientação, desmotivação, desenraizamento e problemas pessoais que afetam tanto o seu desempenho académico como o seu bem-estar geral (García et al., 1998; Viciano et al., 2018). A falta de informação sobre oportunidades de carreira e técnicas de procura de emprego continua a ser um problema (Sánchez e Gil, 2003).

Pressão académica, stress, ansiedade e depressão são comuns entre os estudantes (González, 2008; Lindsay et al., 2015). O burnout, manifestado como exaustão emocional, afeta negativamente as expectativas dos estudantes quanto a concluir seus estudos (Caballero et al., 2007). O consumo excessivo de álcool e hábitos de vida pouco saudáveis também contribuem para problemas de saúde mental (Moure-Rodríguez et al., 2014; Moisés et al., 2016). A pandemia de COVID-19 exacerbou estas questões, aumentando a prevalência de depressão e ansiedade. El INE (2021), indica que quase 3 milhões de pessoas em Espanha têm um diagnóstico de depressão, sendo o suicídio a principal causa de morte não natural no país (INE, 2021).

Os problemas de saúde mental na universidade estão ligados a fatores psicológicos e sociais, e a desinformação e o estigma dificultam o tratamento adequado dos estudantes. É crucial uma abordagem abrangente que inclua apoio psicológico e estratégias para promover a resiliência e o bem-estar entre os estudantes universitários.

Mindfulness: uma ferramenta para lidar com a resiliência na universidade

Para enfrentar os problemas atuais dos estudantes universitários, é necessário que o sistema de ensino universitário promova o desenvolvimento de ferramentas que incluam competências socioemocionais, além do desenvolvimento de habilidades académicas. Existe, portanto, um interesse crescente no uso de práticas de mindfulness para promover o crescimento pessoal e aumentar o bem-estar dos estudantes universitários, cultivando a consciência e a compreensão (Dvorakova et al., 2017).

Esta questão não afeta apenas os alunos. Os professores são um dos grupos que apresentam mais problemas psicológicos quando experimentam elevados níveis de stress no trabalho. Isso geralmente deve-se a diferentes causas, como o baixo reconhecimento social, o elevado número de diferentes atividades que são realizadas ou o excesso de burocracia que devem realizar (Antonioni et al., 2013). No entanto, a formação de professores não inclui, de

forma alguma, o desenvolvimento de técnicas que favoreçam a redução desses níveis de stress (Franco et al., 2011).

Por esta razão, cada vez mais instituições estão a incluir a prática do mindfulness para melhorar a eficiência e a produtividade dos seus trabalhadores, reduzindo a tensão e o stress criados. Os maiores benefícios do mindfulness cientificamente comprovados nos processos de aprendizagem incluem o controlo da atenção e a estabilidade emocional. Isso porque a prática do mindfulness não busca suprimir emoções, mas conhecê-las, sustentá-las e transformá-las para que nossas ações sejam construtivas, conscientes e não meros automatismos (Águila, 2020). O mindfulness é-nos apresentado, portanto, como uma ferramenta operacional para desenvolver a resiliência tanto em estudantes e professores como no resto da comunidade universitária.

Figura 5.83.

A respiração como técnica de relaxamento: Implementação da disciplina de RESUPERES na Universidade de Granada (Módulo de Ginástica Interior, Prof. Collado, D.).



O processo de formação do estudante universitário é composto pela transmissão de conteúdos académicos através de estratégias metodológicas de diferentes tipos. Para que se desenvolva, deve ser considerada a promoção de competências emocionais, ajudando-os a reconhecer tanto as suas emoções e motivações como as dos outros, facilitando a capacidade de comunicar e ouvir, adaptando-se ao ambiente para reagir adequadamente a várias situações. Os programas de mindfulness visam reduzir a fadiga emocional, promover a aprendizagem de técnicas eficazes de gestão do stress e competências de regulação emocional, que ajudam a produzir um processo de ensino e aprendizagem correto. Analisa a evolução da produção científica na Web of Science durante os últimos dez anos, classificando-os de acordo com o objetivo de melhoria buscado, o número de trabalhos de acordo com o país de origem e os instrumentos de medição utilizados, que abordam o mindfulness como fator influente no desenvolvimento dos estudantes universitários, confirma a necessidade de incrementar a investigação neste campo de estudo emergente.

Mindfulness em Estudantes Universitários

Destacaremos os seguintes estudos pela sua importância e relevância para a resiliência em ambientes de ensino superior ou universitário relacionados com a Atenção Plena.

Uma revisão sistemática conduzida por Viciano et al. (2018), destaca a crescente popularidade das intervenções baseadas na atenção plena no âmbito da saúde mental (Baer, 2006; Baer et al., 2011; Singh, 2010). As abordagens comuns incluem a redução do stress

baseada na atenção plena (MBSR) (Kabat-Zinn, 2003) e a terapia cognitiva baseada na atenção plena (MBCT). A investigação mostra que a atenção plena melhora a saúde mental e o bem-estar, promovendo a autoestima, a empatia e a capacidade de abordar as tarefas com prazer e sem medo (Kuyken et al., 2013; Franco et al., 2011). Dvorakova e outros. (2017) verificaram que os programas de mindfulness aumentam significativamente a satisfação com a vida e reduzem a depressão e a ansiedade em estudantes universitários, mas não apenas estes aspetos, também foi demonstrado que as práticas de mindfulness melhoram a inteligência emocional, a retenção de conhecimento, o desempenho académico e até a qualidade do sono (Nelis et al., 2009; Ramsburg e Youmans, 2014; Bakosh et al., 2016).

Álvarez (2017) em Girona, teve como objetivo analisar a atenção plena no contexto universitário e a sua relação com variáveis como a depressão, a ansiedade e a resiliência. O estudo envolveu 602 estudantes universitários com uma média de idades de 22,45 anos. Foi utilizada uma metodologia quantitativa com recurso a vários questionários (escala sociodemográfica ad hoc, Escala de Resiliência, Questionário de Mindfulness das Cinco Facetas, Escala de Sensibilização para Mindfulness, Escala de Satisfação com a Vida e Escala de Depressão, Ansiedade e Stress). As descobertas revelaram que a maioria dos estudantes que praticavam mindfulness apresentavam níveis mais baixos de stress, ansiedade e depressão, bem como maior resiliência e satisfação com a vida. O estudo concluiu que promover técnicas de mindfulness entre os alunos é crucial para melhorar a resiliência e a atenção plena.

Em 2017, Canales-Lacruz e Rovira realizaram um estudo em Huelva para analisar os benefícios e desafios enfrentados pelos alunos ao realizarem práticas motoras introjetadas. A população do estudo foi constituída por 42 alunos da Educação Pré-escolar com idades compreendidas entre os 19 e os 25 anos. Foi utilizada uma metodologia qualitativa em que os participantes preencheram diários de participação durante seis sessões. A maioria dos participantes relatou alívio da tensão e melhoria da sensibilidade e autorregulação. O estudo concluiu que a prática de mindfulness promoveu o alívio da tensão, a autoconsciência (atenção ao momento presente) e aumentou a empatia e a regulação emocional.

Zumalde et al. (2019) avaliaram os efeitos de um programa baseado na atenção plena para reduzir a ansiedade e os sintomas depressivos durante a transição do ensino secundário para a faculdade. O estudo incluiu 114 estudantes de Ciências do Desporto e Psicologia com uma média de idades de 17 anos. Foi utilizada uma metodologia quantitativa, implementando o programa "Aprender a Respirar" (L2B) e aplicando questionários ao longo de seis sessões. Os resultados indicaram que os participantes experimentaram uma diminuição da ansiedade e dos sintomas depressivos, bem como uma melhoria da resiliência e do autoconceito. A conclusão enfatizou que os programas de mindfulness são ferramentas eficazes para a adaptação às mudanças da vida.

Em 2020, Moore et al. realizaram um estudo na Austrália para avaliar a eficácia de um programa de formação online de mindfulness para estudantes de medicina. O estudo envolveu 47 alunos ao longo de oito semanas, com sessões com a duração de cinco a dez minutos cada. Foi utilizada uma metodologia mista através de questionários quantitativos e ensaios reflexivos qualitativos. Os resultados mostraram reduções significativas no stress e um aumento da autocompaixão entre os participantes. O estudo concluiu que a atenção plena é uma ferramenta valiosa para o crescimento pessoal e para enfrentar os desafios no local de trabalho.

Senker e outros. (2020) realizaram um estudo na Alemanha para ensinar os participantes a compreender as diferenças inter e intrapessoais quando confrontados com conflitos

motivacionais. O estudo envolveu 56 estudantes universitários que participaram em oito sessões. Foi utilizada uma metodologia quantitativa com dados recolhidos através de questionários. Os resultados sugeriram que a atenção plena é particularmente benéfica para gerir conflitos motivacionais diários, o que é um aspeto fundamental da autorregulação. O estudo concluiu que a atenção plena melhora a resiliência e a autorregulação emocional em conflitos do dia-a-dia.

Martín e Luján (2021), em La Rioja, analisaram a relação entre a atenção plena e a sua eficácia na gestão de conflitos intrapessoais e interpessoais. A população do estudo foi constituída por 117 estudantes universitários. Foi utilizada uma metodologia mista, combinando um programa de intervenção de mindfulness com entrevistas pessoais. Os resultados indicaram uma forte relação entre as variáveis emocionais e a atenção plena, que permite a resolução eficaz de conflitos e promove o bem-estar pessoal e social. O estudo concluiu que os profissionais devem estar atentos a estas variáveis para facilitar a resolução de conflitos e a negociação.

Recentemente, García et al. (2024), publicou um protocolo de ação no âmbito do estudo piloto RESUPERES. Intitulado "Pílulas saudáveis: um programa de atividade física para a prevenção da saúde mental e o aumento da resiliência em estudantes universitários", o estudo empregou um modelo quase experimental com um grupo de controlo e um grupo experimental. A amostra foi constituída por 136 alunos do quarto ano do ensino básico, com idades compreendidas entre os 21 e os 25 anos. A intervenção incluiu sessões semanais de atividade física de 40 minutos, como exercícios aeróbicos, ioga e sessões de mindfulness durante 12 semanas. Os resultados esperados servirão de base para promover a saúde e o bem-estar abrangentes no ensino superior.

Além disso, as práticas de mindfulness têm sido destacadas no ensino secundário. López (2013) realizou um estudo em Castelldefels (Barcelona, Espanha) para comparar duas intervenções baseadas no Programa TREVA (Técnicas de Relaxamento Experiencial Aplicadas à Sala de Aula). O estudo envolveu 420 alunos do ensino secundário e oito professores. Foi utilizada uma metodologia quantitativa, aplicando o Questionário de Avaliação TREVA. Os resultados indicaram uma melhoria nas capacidades de relaxamento, autocontrolo emocional e clima de sala de aula. O estudo concluiu que as técnicas de relaxamento são ferramentas psicopedagógicas essenciais para a gestão do stress.

Num outro estudo, Lopez et al. (2018) examinaram os hábitos pessoais, académicos e familiares relacionados com o relaxamento e o seu impacto no clima da sala de aula e no desempenho académico. O estudo envolveu 420 estudantes do ensino secundário e universitário com idades entre os 12 e os 18 anos. Foi utilizada uma metodologia quantitativa, utilizando a Escala Breve de Clima de Sala de Aula e a Escala Breve de Hábitos de Relaxamento. Os resultados mostraram que os hábitos de relaxamento influenciaram positivamente o desempenho académico, mediado pelo clima de sala de aula. O estudo enfatizou a promoção de técnicas de relaxamento para melhorar a consciência cognitiva e emocional.

Amutio et al. (2020), em Barcelona, avaliaram as propriedades psicométricas da Escala de Validade Social dos Programas de Mindfulness para Adolescentes (EVSPM-A). O estudo incluiu 512 alunos do ensino secundário e utilizou uma metodologia quantitativa dentro do programa TREVA. Os resultados suportaram a viabilidade psicométrica da escala e realçaram a sua eficácia na avaliação dos impactos do programa de mindfulness. O estudo concluiu que a escala poderia melhorar a implementação do programa e a eficácia a longo prazo.

Por fim, Baena et al. (2021), em Granada (Espanha), investigaram o impacto da atenção plena na atenção e na redução do stress em alunos do ensino básico e secundário. O estudo

envolveu 320 alunos e utilizou um modelo quase experimental. Os resultados revelaram que os programas de mindfulness melhoraram a atenção e reduziram o stress, tendo sido observadas diferenças significativas com base no sexo, centro educacional e idade. O estudo concluiu que a atenção plena é eficaz na promoção da atenção e na gestão do stress nas salas de aula.

Concluindo, a qualidade de vida e a saúde mental dos estudantes universitários são questões emergentes com relevância internacional. Estes fatores influenciam significativamente a formação dos futuros profissionais e dos cidadãos. A atenção plena oferece resultados promissores como ferramenta para melhorar o bem-estar emocional, a capacidade de aprendizagem e a saúde física e mental. Dada a sua crescente importância nas ciências sociais, a atenção plena deve ser mais explorada e integrada nos sistemas educativos para melhorar a resiliência, o bem-estar e o sucesso académico entre as populações universitárias (Viciano et al., 2018), uma vez que:

A evolução da produção científica (2007-2017), produção científica que aborda a relação entre mindfulness e estudantes universitários, tem crescido significativamente, principalmente a partir de 2014. Os artigos que exploram o mindfulness como fator influente no desenvolvimento dos estudantes universitários têm aumentado na última década. No entanto, existem significativamente menos estudos dedicados a estudantes universitários em comparação com outros níveis educacionais, o que está em linha com o objetivo da nossa investigação.

Características comuns dos estudos sobre mindfulness e estudantes universitários. Esta revisão sistemática analisou uma amostra de 23 artigos envolvendo um total de 3.835 estudantes universitários. Os países com maior número de estudos que relacionam a atenção plena com as universidades são os Estados Unidos (5), a Austrália (5) e a Turquia (5). Foram realizadas pesquisas adicionais na Escócia, Espanha, China, Holanda e Noruega, com pelo menos um estudo de cada país.

A maioria dos estudos centra-se na relação entre a atenção plena e a saúde e bem-estar psicológico dos estudantes universitários, com 18 artigos. Estes estudos são os mais citados por outros investigadores. Além disso, quatro estudos exploram a relação entre mindfulness e melhor desempenho académico. Por fim, dois estudos propõem incorporar a atenção plena nos currículos universitários.

Para resumir, as ideias recolhidas ao longo da revisão são agrupadas em três categorias principais com base nas áreas de melhoria que abordam:

Melhorar a saúde e o bem-estar psicológico: a maioria das pesquisas enquadra-se nesta categoria, com 18 artigos principalmente de países de língua inglesa. Estes estudos priorizam o bem-estar psicológico e a saúde mental dos alunos em detrimento do desempenho académico. O número crescente de estudos que relacionam a atenção plena com a saúde mental e o bem-estar psicológico sublinha a sua crescente importância nesta área.

Melhoria do desempenho e dos resultados académicos: Confirmou-se uma influência positiva da atenção plena nos resultados académicos. No entanto, o número de estudos dedicados a melhorar o desempenho académico através da atenção plena é mínimo quando comparado com os focados na saúde mental.

Propondo a inclusão da atenção plena nos currículos universitários: Devido à importância demonstrada da atenção plena como estratégia de regulação emocional e de aperfeiçoamento académico, alguns estudos defendem a sua inclusão no currículo universitário.

A maioria das pesquisas da última década destaca a atenção plena como uma ferramenta vital para melhorar a saúde mental e o bem-estar psicológico dos estudantes universitários. No entanto, significativamente menos estudos se centram no seu papel na melhoria do desempenho acadêmico ou na sua integração nos currículos universitários. Esta disparidade sugere a necessidade de mais intervenções que explorem a influência da atenção plena no contexto universitário.

O panorama universitário atual exige que os agentes educativos vão além da mera transmissão de conteúdos acadêmicos. Devem adotar novas abordagens que priorizem o bem-estar holístico dos alunos, abordando tanto a sua saúde mental como o seu sucesso acadêmico.

Internacionalmente, as universidades do Reino Unido e da Austrália integraram a atenção plena nos seus currículos para apoiar o bem-estar dos estudantes (Nixon et al., 2016; Lindsay et al., 2015). Estes programas visam melhorar a autoaceitação, a realização pessoal e a qualidade do ensino.

Com base nos resultados, recomenda-se a implementação de programas de mindfulness nas universidades como estratégia de intervenção a nível institucional para melhorar o bem-estar psicológico e o desempenho acadêmico. Estes programas devem ter como objetivo melhorar as competências de regulação pessoal e proporcionar um melhor apoio e orientação aos alunos.

5.7.3 A ginástica interior como ferramenta para desenvolver uma conexão profunda com o seu eu interior e a capacidade de resiliência

A designação de Ginástica (Interior Inner Gymnastics), é proposta no âmbito do projeto RESUPERES, pelo professor Diego Collado da Universidade de Granada, professor e profissional de Yoga (Collado, 2019; 2023), expressa a ideia de ginástica indoor, por ser mais ampla do que mindfulness. Entende-se por ginástica interior: é uma ginástica porque é uma atividade voltada para o desenvolvimento, para fortalecer e manter o corpo em boas condições físicas; e "interior" porque se refere ao mais profundo e espiritual do ser humano. "Ginástica interior" refere-se a atividades, exercícios ou terapias dedicadas ao bem-estar físico, emocional, mental e espiritual.

Este desenvolvimento da interioridade, essencial para o desenvolvimento da resiliência, está relacionado com o crescimento pessoal. Esta capacidade inata de transcendência é cultivada ouvindo a nós mesmos e sentindo o que o coração implica. Manter uma boa saúde e bem-estar é crucial para uma vida equilibrada, mas as adversidades podem dificultar esse equilíbrio.

Figura 5.84.
Implementação da disciplina em Espanha (Módulo Ginástica Interior, Prof. Collado, D.)



Collado afirma que, como educadores, é fundamental promover competências socioemocionais nos estudantes, além das competências acadêmicas. Isso inclui ajudar os alunos a se conectarem com seu mundo interior, reconhecer e gerir as suas emoções e pensamentos e construir a resiliência. O mindfulness é uma dessas ferramentas eficazes nesse sentido. Segundo Águila (2020), o mindfulness não suprime as emoções, mas as transforma, promovendo ações conscientes e construtivas.

O processo de formação universitária deve incluir estratégias que promovam as competências emocionais, melhorando a comunicação e a adaptação dos alunos. Os programas de mindfulness reduzem a exaustão emocional e melhoram a gestão do stress, contribuindo para uma aprendizagem eficaz. A investigação mostra que o mindfulness influencia positivamente o desenvolvimento dos estudantes, mas é necessário mais estudo neste campo emergente (Dvorakova et al., 2017), como já aqui foi referido.

Num mundo acelerado e stressante, o silêncio, a capacidade de escuta e a consciência são valores essenciais. Patanjali (250 a.C.) disse: "Quem olha para fora sonha..., quem olha para dentro desperta". É preciso abordar a interioridade na educação para enfrentar as adversidades. Há uma falta de preparação neste campo para estudantes e professores. Conhecer e compreender as nossas emoções e pensamentos é essencial para desenvolver a resiliência.

Os sistemas educacionais ocidentais têm priorizado o conhecimento e o saber-fazer, ignorando a essência da educação: a paixão do aluno pelo SER. Precisamos de uma educação que motive os alunos a encontrarem o seu verdadeiro eu e a enfrentarem as adversidades com resiliência. Para tal, é fundamental que os professores recebam formação nestas áreas durante a sua preparação universitária. Só assim serão capazes de ensinar aos seus estudantes ferramentas eficazes para o desenvolvimento pessoal e resiliência, garantindo que aqueles não só adquiram conhecimento académico, mas, também, desenvolvam uma profunda ligação com o seu eu interior e uma forte capacidade para enfrentar os desafios da vida.

5.7.4 Ferramentas de desenvolvimento pessoal ou de terceira geração que contribuam para melhorar a resiliência.

É muito importante conhecer ferramentas de desenvolvimento pessoal ou de terceira geração que contribuam para melhorar a resiliência. Collado desenvolveu uma classificação combinando todas as ferramentas possíveis, e que se apresenta:

TÉCNICAS DE RELAXAMENTO: são essenciais para o bem-estar físico, emocional e mental. São várias as técnicas que podem ajudar a reduzir o estresse e promover um estado de relaxamento profundo.

- Técnica de Relaxamento Progressivo: O relaxamento progressivo envolve a tensão sistemática e, em seguida, o relaxamento de grupos musculares no corpo para reduzir a tensão. A técnica Jacobson é um método clássico que envolve tensionar os músculos por alguns segundos e depois relaxá-los completamente. As variantes podem atingir áreas específicas, como ombros e costas.

Figura 5.85.

Sessão de meditação no Estudo Piloto RESUPERES Espanha (Módulo Ginástica Interior, Prof. Collado, D.).



- Técnica de Relaxamento Autógeno: O relaxamento autogênico utiliza sugestão verbal para induzir sensações de calor e peso no corpo, promovendo relaxamento profundo.
- Respiração como Técnica de Relaxamento: As técnicas incluem:
 - Respiração clavicular: Focada na parte superior do tórax
 - Respiração das costelas: Expansão das costelas ao inalar
 - Respiração abdominal: Usando o diafragma para encher os pulmões
 - Respiração completa: Combine os itens acima
 - Respiração iogue: sincroniza a respiração com o movimento.
- Meditação como Técnica de Relaxamento: A meditação foca a mente em um objeto ou pensamento para alcançar clareza e calma. Pode ser guiada ou autoguiada.
- Mindfulness: mindfulness envolve estar presente no momento presente sem julgamento. Técnicas como o escaneamento corporal ajudam a perceber sensações sem alterá-las.
- Biofeedback: O biofeedback usa dispositivos eletrônicos para medir as funções corporais, ajudando a controlá-las para reduzir o estresse.
- Terapia do riso: A terapia do riso utiliza o riso para reduzir o stress e melhorar o bem-estar, através de atividades e jogos que provocam o riso.
- Outras Técnicas de Relaxamento
 - Eurythmy: Movimentos rítmicos para melhorar a saúde física e emocional.
 - Eutonia: Consciência corporal e ajuste do tônus muscular.
 - Terapia sonora: O uso de sons e música para induzir o relaxamento.
 - Tai Chi: Movimentos lentos e controlados com respiração profunda
 - Yoga: Posturas físicas, técnicas de respiração e meditação para o bem-estar.
 - Técnicas de Visualização: Imaginando calmante.

MINDFULNESS: envolve estar plenamente presente no momento presente sem julgamento. Técnicas como o exame corporal e a atenção plena da respiração ajudam a reduzir o stress e a aumentar o bem-estar.

- Técnicas de Inteligência Emocional

- Pensamentos positivos: substituir pensamentos negativos por afirmações positivas para melhorar o humor e a resiliência.
- Imaginação/Visualização: visualize cenários positivos e calmantes para induzir relaxamento e fortalecer a mente.
- Reestruturação Cognitiva: identificar e alterar padrões de pensamento negativo para melhorar a resposta emocional e o bem-estar.
- Resolução de Problemas: abordar os problemas de forma estruturada para encontrar soluções eficazes e reduzir a ansiedade.
- Técnicas Específicas para Lidar com a Crítica: use a empatia para entender a crítica e a assertividade para responder de forma construtiva.
- Melhorar a Autoestima: pratique o autocuidado, a autocompaixão e o reconhecimento das realizações pessoais para fortalecer a autoestima.
- Controlo de Emoções Negativas: identificar e gerir emoções negativas através de técnicas de respiração e mindfulness.
- Gestão do Stress e da Ansiedade: use práticas de relaxamento e mindfulness para reduzir os níveis de stress e ansiedade.
- Resolução de Conflitos: recorrer à negociação para encontrar soluções mutuamente benéficas e gerir conflitos de forma eficaz.
- Relaxamento mindfulness: as técnicas utilizadas integram yoga, meditação e postura corporal para induzir o relaxamento. A atitude durante a prática é crucial para maximizar os benefícios.
- Yoga e Meditação: aprender a relaxar através de posturas físicas e práticas meditativas para melhorar o bem-estar holístico.
- Stress
 - Programa de Redução do Stress Baseado em Mindfulness: incorpore o mindfulness na vida diária para gerir o stress e melhorar a qualidade de vida.
 - Técnicas e Procedimentos Cognitivos e de Autocontrolo
 - Resolução de Problemas: competências para abordar e resolver problemas de forma eficaz, reduzindo a ansiedade e o stress.
 - Tratamento de pensamentos obsessivos: use a técnica de parada de pensamento para gerenciar pensamentos obsessivos e melhorar o controle da mente.
 - Lidar com Experiências stressantes: desenvolver estratégias para lidar e superar experiências stressantes, aumentando a resiliência.
 - Hábito Busting: trabalhar na eliminação de hábitos negativos e estabelecer hábitos positivos para um estilo de vida mais saudável.
 - Técnica de Visualização Cognitiva: utilizar a visualização para mudar padrões de pensamento e comportamento, promovendo uma mentalidade positiva.
 - Formação em Competências Sociais: desenvolver assertividade e competências de comunicação eficazes para melhorar as relações interpessoais.
- Psicoterapia e Mindfulness
 - Controle Emocional: trabalhar a regulação emocional através de psicoterapia e

mindfulness para melhorar a saúde mental e emocional.

- Trabalho sobre Emoções em Psicoterapia: abordar as emoções no contexto terapêutico para promover o bem-estar emocional.
- Psicologia Positiva e Terapia Transpessoal: foco no crescimento pessoal e desenvolvimento espiritual para melhorar a qualidade de vida.
- Abordagem Corporal às Emoções: use técnicas corporais para compreender e gerir as emoções de forma eficaz.
- Mindfulness Aplicado à Psicoterapia: integrar o mindfulness na terapia para melhorar a saúde mental e emocional.
 - Técnicas para aumentar a inteligência emocional
 - Pensamentos Positivos: fomentar uma mentalidade positiva para melhorar a inteligência emocional e a resiliência.
 - Imaginação/Visualização: use a visualização para melhorar as habilidades emocionais e reduzir o estresse.
 - Autocontrolo: desenvolver o autocontrolo para gerir as emoções de forma eficaz e melhorar o bem-estar.
 - Reestruturação Cognitiva: mudar padrões de pensamento negativo para melhorar a resposta emocional e a inteligência emocional.
 - Resolução de Problemas: desenvolver competências para resolver problemas de forma eficiente e emocionalmente inteligente.

Finalmente, e após análise da investigação, programas e literatura revista, torna-se claro que é fundamental a realização de programas de mindfulness no contexto universitário para melhorar o bem-estar psicológico e o desempenho académico como estratégia de intervenção a nível institucional, melhorando e ampliando os recursos de ajuda e orientação ao estudante, no domínio da melhoria das competências de regulação pessoal. O atual panorama universitário exige que o envolvimento dos diferentes agentes educativos vá além da mera transmissão de conteúdos académicos e aborde novas abordagens para a melhoria e bem-estar integral dos estudantes universitários (Viciano et al., 2018).

5.7.4 RESUPERES Atividades para Desenvolver a Resiliência através do mindfulness e da ginástica interior

O equipa RESUPERES Espanha (UGR), professor Collado, D., criou um programa de atividades para o desenvolvimento e melhoria da resiliência em estudantes universitários e docentes, baseado nas técnicas de Mindfulness e Ginástica Interior, especificamente. Embora a resiliência seja melhorada como um conceito global, é projetado para trabalhar as seguintes Habilidades de resiliência:

- Criatividade (2 sessões para módulos terão esta capacidade de resiliência).
- Mindfulness (consciência, focando a atenção no momento presente), (2 sessões para módulos terão essas habilidades de resiliência).
- Liderança (2 sessões para módulos terão estas competências de resiliência).
- Trabalho em equipa (2 sessões para módulos terão esta capacidade de resiliência).
- Património cultural (2 sessões para módulos terão estas competências de resiliência)

Desenvolvimento e procedimento da intervenção:

Programação: 12 sessões (porque está provado na literatura, em outros estudos com estudantes universitários, que de 8 a 16 sessões há resultados de melhoria).

Para o desenvolvimento da resiliência no Ensino Superior através do Mindfulness e da Ginástica Interior, a Resuperes criou um módulo específico na plataforma interativa RESUPERES Module 7. Ginástica interna (Link: Curso: Módulo 4 – Gymnastic Interior | resuperesLMS), este módulo tem as seguintes características:

Público-alvo: estudantes e docentes universitários.

Conteúdo do Módulo de Ginástica Interior por sessões:

Sessão 1: Introdução ao módulo "Superamos as adversidades através da Ginástica Interior".

Sessão 2: "Aprendo a concentrar-me e a prestar atenção".

Sessão 3: "Tornamo-nos conscientes da nossa respiração".

Sessão 4: "Aprendo respirações iogues".

Sessão 5: "O relaxamento progressivo de Jacobson".

Sessão 6: Asanas A – Sleeve Yoga".

Sessão 7: "Asanas II- Hatha Yoga".

Sessão 8: Asanas III – Hatha Yoga".

Sessão 9: "Técnicas de mindfulness para desenvolver a sensibilidade percetiva e a atenção

Sessão 10: "Atenção através do Mindfulness".

Sessão 11: "Meditaciones".

Sessão 12: Avaliação do módulo. Avaliação, O que aprendeste?, Progressão ou aprendizagem.

Figura 5.86. & Figura 5.87.

Equipa RESUPERES na Implementação da Disciplina na Universidade de Granada (Módulo de Ginástica Interior, Prof. Collado, D.).



5.8 Consciência Musical e Emocional

A saúde e as para a vida são um dos três principais tópicos interdisciplinares incluídos no novo Currículo Nacional Norueguês para o ensino básico e secundário. O Currículo Básico define competências para a vida como "a capacidade de compreender e influenciar fatores importantes para o domínio da própria vida" (Utdanningsdirektoratet, 2019a). As áreas relevantes deste tópico incluem hábitos de vida saudáveis, saúde física e mental e a "capacidade de lidar com pensamentos, sentimentos e relacionamentos" (Utdanningsdirektoratet, 2019a). O Currículo de Música incorpora este tópico interdisciplinar ao enfatizar a autoexpressão através da prática de tocar, cantar e dançar. Ao centrar-se nas dimensões estéticas e práticas da música, esta é vista como um recurso para construir uma autoimagem positiva e para "reconhecer, nomear e lidar com pensamentos e emoções". As oportunidades de expressão artística na música "permitem que os indivíduos compreendam melhor as suas próprias emoções, bem como as dos outros, formando a base para uma boa saúde" (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

O módulo "Consciência Musical e Emocional" do projeto Resuperes foi concebido para melhorar o sentido de autonomia e da resiliência dos indivíduos, através do envolvimento com os seus pensamentos e sentimentos pessoais. Esta análise de diferentes investigações examina os resultados que apoiam tanto as reivindicações do currículo nacional como a conceção do módulo "Consciência Musical e Emocional".

5.8.1. Revisão de estudos sobre inteligência emocional e música

A relação entre a inteligência emocional (IE) e a música tem merecido uma atenção considerável nos últimos anos. A música, enquanto linguagem universal, tem efeitos profundos nas emoções humanas, o que a torna uma ferramenta eficaz para melhorar a consciência emocional, a regulação e as interações sociais. A inteligência emocional, definida como a capacidade de perceber, compreender, regular e exprimir emoções, está intimamente ligada à natureza emocional intrínseca da música. É por isso que apresentamos uma revisão sobre música e resiliência que explora a forma como os fatores cognitivos, emocionais e sociais contribuem para o bem-estar e para melhorar a resiliência.

Figura 5.88.

Banda de música incluída, a música é uma arte social e inclusiva, duas construções que desenvolvem a resiliência e a IE (Módulo Música e Consciência Emocional)



Inteligência Emocional

Com base na investigação sobre cognição e humor (Mayer, 1986; Mayer et al., 1988), Mayer e os seus colegas propuseram o conceito de "inteligência emocional" (Mayer et al., 1990; Salovey & Mayer, 1990). Salovey e Mayer definiram a inteligência emocional como "um conjunto de competências que contribuem para a avaliação e expressão precisas das emoções em si próprio e nos outros, para a regulação eficaz das emoções em si próprio e nos outros e para a utilização dos sentimentos para motivar, planear e realizar na vida" (Salovey & Mayer, 1990). Mayer, DiPaolo e Salovey afirmam ainda que "a inteligência emocional envolve a avaliação e expressão exatas das emoções em si próprio e nos outros e a regulação das emoções de forma a melhorar a vida" (Mayer et al., 1990).

No seu livro amplamente aclamado "Inteligência Emocional", o psicólogo Daniel Goleman defendeu que a inteligência emocional pode ser mais importante do que o quociente de inteligência (QI) para os resultados académicos, sociais e interpessoais. O autoconhecimento, que Goleman descreve como a atenção e a observação permanentes das experiências, pensamentos e emoções, é um aspeto fundamental da inteligência emocional (IE). Isto implica afastar-se das experiências para se estar "consciente do que está a acontecer, em vez de estar imerso e perdido nelas" (Goleman, 1995, p. 42). O autoconhecimento também inclui a capacidade de detetar e nomear emoções. Segundo Goleman, ter autoconhecimento requer conhecimento sobre as emoções e sobre os seus gatilhos. Esta consciência, tanto das emoções como dos pensamentos sobre essas emoções, proporciona um grau de liberdade relativamente às reações emocionais, que Goleman afirma ser essencial para o bem-estar emocional (p. 50).

Muitos estudos confirmaram a ligação entre a IE e uma "vida melhorada" ou bem-estar. Schutte et al. (2002) descobriram que uma IE mais elevada está associada a um humor positivo e a uma autoestima mais elevada, afirmando que "os indivíduos com um elevado nível de inteligência emocional têm uma maior capacidade de perceber, compreender, regular e controlar as emoções" (Schutte et al., 2002, p. 780). Kranzler et al. (2016) demonstraram uma ligação entre o humor e a consciência emocional, concluindo que uma baixa consciência emocional poderia prever sintomas de depressão e ansiedade em crianças e adolescentes. Os autores sugerem que o treino da consciência emocional pode ser benéfico para prevenir e tratar a ansiedade e a depressão nos jovens.

O autoconhecimento, enquanto componente da inteligência emocional, é fundamental para grande parte da investigação sobre a IE. O mesmo se aplica à atenção plena: a IE não envolve apenas uma maior consciência emocional, mas também uma compreensão mais profunda das emoções e das suas origens. A capacidade de compreender, refletir e reconhecer emoções contribui para o autoconhecimento. De acordo com Klussman et al. (2022), o autoconhecimento promove uma ligação connosco próprios que é vital para o bem-estar. O seu entendimento de autoconhecimento inclui a atenção plena, definida como "consciência e atenção às experiências atuais, de momento a momento" (Klussman et al., 2022, p. 122). Os mesmos autores também enfatizam a observação de sensações, pensamentos e emoções como parte integrante da atenção plena. Esta visão está alinhada com a de Goleman, que considera a atenção plena parte integrante do autoconhecimento: "Em suma, a sua atenção plena ajuda-os a gerir as suas emoções" (Goleman, 1996, p. 43).

A utilização do autoconhecimento para "repensar" um acontecimento ou situação é designada por "reavaliação cognitiva". Quando a reavaliação cognitiva conduz a emoções mais adaptativas, correlaciona-se, positivamente, com a resiliência (Hopp et al., 2011). Zarotti et al.

(2020) descobriram que a atenção plena pode, efetivamente, fortalecer a relação entre a reavaliação cognitiva e a resiliência em estudantes universitários, recomendando a implementação de programas de treino de atenção plena no ensino superior.

Investigação sobre Música e Resiliência

A investigação sobre a relação entre música e resiliência abrange múltiplas perspetivas, incluindo fatores cognitivos, emocionais e sociais que contribuem para o bem-estar. Schäfer et al. (2013) identificaram três razões principais pelas quais as pessoas optam por ouvir música: 1) regular a excitação e o humor; 2) alcançar o autoconhecimento; e 3) expressar relações sociais.

Num estudo realizado por de la Torre-Luque et al. (2017), a audição de música relaxante resultou em níveis mais elevados de afeto positivo e em níveis mais baixos de afeto negativo, depressão e ansiedade auto-relatada. As intervenções que usam música para reduzir o sofrimento psicológico em adolescentes mostraram uma diminuição do sofrimento em todos os participantes (McFerran et al., 2018). Este estudo sugere que a música pode ser uma ferramenta poderosa para regular a angústia nos cuidados de saúde mental primários.

Num estudo realizado por Van Goethem e Sloboda (2011), verificou-se que a música ajuda a regular os afetos, contribuindo para o relaxamento e para a sensação de felicidade. Leung e Cheung (2020) exploraram a relação entre a participação musical e o bem-estar, concluindo que a audição de música previa um maior bem-estar. Os autores sugeriram que os benefícios da participação na música resultam de uma maior consciência emocional, salientando que a consciência das emoções positivas e negativas aumenta o bem-estar (Leung & Cheung, 2020, p. 108).

O Papel da Empatia na Inteligência Emocional

A empatia desempenha um papel central nas teorias da inteligência emocional. O dicionário define empatia como “a ação de compreender, estar ciente de, ser sensível a, e experimentar vicariamente os sentimentos, pensamentos e experiências de outro” (“Empatia”, 2022). Goleman descreve a empatia como “a capacidade de compreender os sentimentos dos outros” (Goleman, 1996, p. 86). Para desenvolver uma visão empática, é necessário aceder às nossas próprias experiências e emoções. Goleman afirma: “A empatia baseia-se no autoconhecimento; quanto mais abertos estivermos às nossas próprias emoções, mais competentes seremos na leitura dos sentimentos dos outros” (p. 86).

Figura 5.89.
O aluno ouve e sente-se bem com a música (Módulo Música e Consciência Emocional)



O conceito de empatia é particularmente relevante para a compreensão da forma como interpretamos a arte. Mayer et al. (1990) descreveram a capacidade de perceber conteúdos emocionais em estímulos visuais como uma componente da inteligência emocional.

Descobriram que “a capacidade de extrair informação emocional em rostos, cores e até desenhos abstratos estava relacionada com a empatia” (p. 778). A capacidade de compreender o conteúdo emocional presente na música é considerada uma forma especializada de envolvimento empático (Kreutz et al., 2008). Essa ligação foi confirmada por Garrido e Schubert (2013), que descobriram que a empatia está positivamente correlacionada com a apreciação de música triste. Do mesmo modo, Eerola et al. (2016) descobriram que a capacidade de se comover com música triste está associada a uma elevada empatia.

A ligação entre a empatia e a percepção das emoções na música vai para além das preferências por música triste. De acordo com Wu e Lu (2021), “o treino musical aumenta a empatia e os comportamentos pró-sociais” (Wu & Lu, 2021, p. 1).

Implicações para o Currículo Norueguês

Os resultados descritos acima corroboram as afirmações do currículo norueguês de que a música serve como um “recurso para reconhecer, nomear e lidar com pensamentos e emoções”. Dadas as ligações entre a formação musical, a empatia, o autoconhecimento e o bem-estar, centrar a formação musical no conteúdo emocional da música pode ser essencial para reforçar a empatia e o autoconhecimento emocional dos ouvintes.

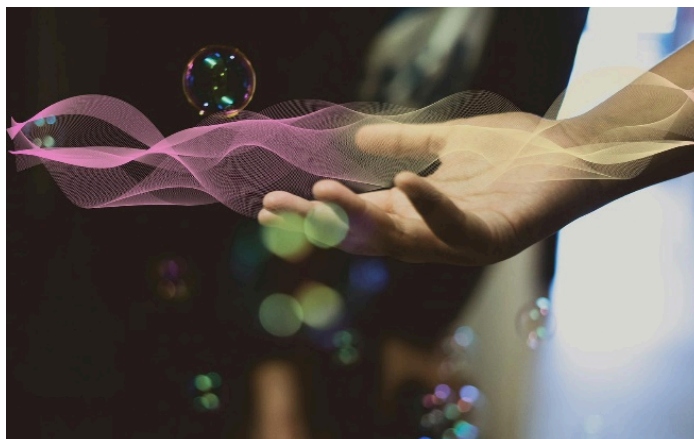
Mecanismos Emocionais na Música

O módulo “Consciência Musical e Emocional” do projeto Resuperes basear-se-á na investigação realizada por Juslin e colegas (Bharucha & Curtis, 2008; Eerola et al., 2013; Juslin, 2013, 2019; Juslin et al., 2014; Juslin & Lindström, 2010). De particular interesse é o quadro BRECVEMA (Juslin, 2013, 2019), que categoriza os mecanismos emocionais na música. O acrónimo representa os seguintes mecanismos: reflexo do tronco cerebral (brainstem reflex), sincronização rítmica (rhythmic entrainment), condicionamento avaliativo (evaluative conditioning), contágio (contagion), imagens visuais (visual imagery), imagens episódicas (episodic imagery), expectativa musical (musical expectancy) e julgamento estético (aesthetic judgment).

A seguir, é apresentado um breve resumo destes mecanismos:

- Reflexo do tronco cerebral: sons repentinos, altos ou dissonantes sinalizam perigo.
- Sincronização rítmica: a repetição de padrões rítmicos pode sincronizar-se com os nossos ritmos corporais internos, afetando a excitação e criando sensações agradáveis.
- Contágio: A nossa capacidade de empatia permite-nos reconhecer e simpatizar com sons e padrões musicais que imitam expressões humanas.
- Condicionamento avaliativo: a música pode evocar emoções através de associações com eventos mais ou menos não relacionados, formados por estímulos externos repetidos e pela música.
- Memória episódica: podemos ter reações emocionais à música ligadas a acontecimentos específicos das nossas vidas, criando emoções positivas ou negativas, independentemente do conteúdo da música.
- Imagens visuais: A música pode evocar imagens visuais através de projeções metafóricas, como a associação de uma melodia ascendente com escalada ou voo.
- Expectativas musicais: A excitação emocional pode surgir da confirmação ou do desvio das expectativas, associada à aprendizagem de padrões musicais.
- Julgamento estético: avaliação subjetiva do valor estético da música com base em critérios individuais.

Figura 5.90.
Imagens visuais utilizadas na implementação do tema na Noruega (Módulo Música e Consciência Emocional).



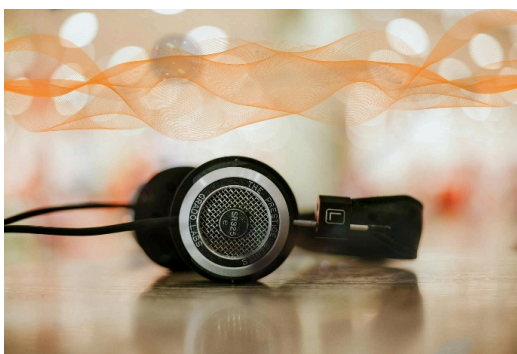
O módulo "Consciência Musical e Emocional" incluirá exemplos e exercícios relacionados com cada um dos mecanismos emocionais acima descritos. No entanto, o mecanismo do julgamento estético foi excluído devido à sua complexidade e natureza menos acessível, tornando-o menos adequado ao âmbito e aos objetivos do projeto.

Em síntese, ao utilizar estes mecanismos emocionais como base para o treino do reconhecimento emocional, o módulo promove o discernimento emocional através da observação atenta e não julgadora das emoções. Esta abordagem ajuda os indivíduos a enfrentarem os desafios com uma atitude calma e reflexiva. Uma compreensão abrangente das emoções, desenvolvida através do estudo da música e da escuta ativa, pode melhorar a inteligência emocional, o autoconhecimento, as relações sociais e o bem-estar. Em conjunto, estas competências contribuem para uma maior resiliência na gestão dos desafios da vida.

5.8.2 Construtos de resiliência desenvolvidos com recurso à música

Escuta Ativa: No mundo tecnológico de hoje, a constante sobrecarga de informação prejudicou a nossa capacidade de concentração, afetando, particularmente, a nossa capacidade de escuta ativa. A escuta ativa implica compreender o conteúdo e as emoções subjacentes a uma mensagem. O desenvolvimento de um pensamento mais lento e reflexivo pode melhorar esta capacidade. A investigação demonstrou que a capacidade de abrandar e refletir sobre pensamentos e emoções é crucial para o bem-estar emocional e psicológico.

Figura 5.91.
Audição ativa da música e das emoções (Módulo Música e consciência emocional)



Consciência Emocional: Uma vez que a música é frequentemente vivida como uma expressão de emoção, a escuta ativa permite-nos explorar diferentes expressões emocionais e as nossas próprias respostas a elas.

O módulo funciona como uma visita guiada, oferecendo várias experiências de aprendizagem centradas tanto no conteúdo musical como nos seus mecanismos expressivos. Isto inclui o desenvolvimento de uma consciência da música e dos seus elementos, como a altura, a dinâmica, a melodia, a harmonia e o ritmo, e a compreensão de como estes elementos se combinam para criar diferentes canções, géneros e expressões emocionais.

Ouvir as características típicas, as semelhanças e as diferenças entre géneros musicais ajuda a treinar a nossa capacidade de concentração e de atenção. Mais importante ainda, aprender como a música evoca emoções pode facilitar a compreensão dos nossos próprios sentimentos. O módulo tem como objetivo oferecer conhecimentos através de experiências com diferentes mecanismos emocionais, tais como:

- **Resposta ao medo:** Reconhecer como a música utiliza sons repentinos ou altos e a dissonância para evocar o medo, semelhante às nossas respostas evolutivas a este, ajuda-nos a compreender as nossas reações emocionais à música.
- **Ritmo e estados psicológicos:** Os seres humanos são, por natureza, seres rítmicos e o ritmo da música pode influenciar os nossos estados psicológicos, promovendo o relaxamento ou a excitação. A sensibilidade ao ritmo, seja através do movimento ou da audição, aumenta a ligação social e as experiências emocionais, fazendo-nos sentir mais presentes e ligados.
- **Empatia e laços sociais:** A natureza contagiosa das emoções, como o sorriso desencadeado pelos neurónios-espelho, realça a empatia e a ligação social. A música amplifica estas expressões emocionais, ultrapassando frequentemente o impacto da voz humana.
- **Imagens visuais:** Compreender como a música evoca imagens visuais e imita a vida aumenta a nossa consciência das várias formas como a música nos afeta, reforçando a nossa consciência emocional.
- **Ativadores de memória:** A ligação da música a acontecimentos significativos da vida torna-a um poderoso catalisador de memórias e emoções. Reconhecer esta ligação ajuda-nos a compreender as nossas reações a determinadas canções.

Autoconhecimento: A diferenciação entre juízos instintivos e tendenciosos e a escuta ativa pode melhorar a regulação emocional. Também melhora a nossa compreensão das emoções humanas universais expressas através da música. Mais importante ainda, esta diferenciação ajuda-nos a compreender as razões que estão na origem das nossas emoções.

5.8.3. RESUPERES Atividades para desenvolver a resiliência através da música

O Equipa RESUPERES Norueguês, professor Furnes, O.T., elaborou um programa de atividades para o desenvolvimento e melhoria da resiliência em contexto universitário que assenta em técnicas musicais e serve para potenciar a resiliência enquanto conceito global. O módulo promove o discernimento emocional através da observação atenta e sem julgamentos das emoções. Esta abordagem ajuda os indivíduos a enfrentarem os desafios com uma atitude calma e refletida. Uma compreensão abrangente das emoções, desenvolvida através do

estudo da música e da escuta ativa, pode melhorar a inteligência emocional, o autoconhecimento, as relações sociais e o bem-estar. Em conjunto, estas competências promovem uma maior resiliência para enfrentar os desafios da vida.

Objetivo Geral: Desenvolver a resiliência através da consciência emocional e do autoconhecimento.

Competencia: Mindfulness

Treinar a atenção.

Melhorar o autoconhecimento e aumentar a capacidade de gerir as emoções.

Melhorar o bem-estar.

Resilient constructs:

Creativity

Mindfulness (awareness, focusing attention on the present moment)

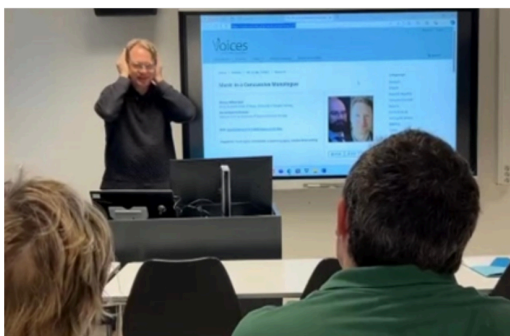
Leadership

Teamwork

Cultural heritage

Figura 5.92.

Equipa RESUPERES na implementação da disciplina na Noruega (Música e emoção, Prof. Hebert, D.).



Desenvolvimento e procedimento da intervenção: Para o desenvolvimento da resiliência no Ensino Superior através da arte e da criatividade, o projeto RESUPERES criou um módulo específico na plataforma interativa: RESUPERES MÓDULO 8. CONSCIÊNCIA MUSICAL E EMOCIONAL (link: Curso: Módulo 9 - Música | resuperesLMS), este módulo tem as seguintes características:

Programação: 12 sessões (estas são escolhidas, porque está provado na literatura de estudos com estudantes universitários, que de 8 a 16 sessões darão resultados de melhoria).

Calendarização das sessões: 12 sessões, cada 2 sessões deve ter como objetivo desenvolver as Competências de Resiliência.

Conteúdo de Música por sessões:

Sessão 1: Introdução ao módulo "Superamos a adversidade através da música".

Sessão 2: "Sintonize-se".

Sessão 3: "Conteúdo Musical".

Sessão 4: "Estar Alerta".

Sessão 5: "Apanhar o Ritmo".

Sessão 6: "Contágio Emocional".

Sessão 7: "Imaginação Visual".

Sessão 8: "Memórias Musicais".

Sessão 9: "Expressividade Musical".

Sessão 10: "Autoconhecimento".

Sessão 11: "Fique atento".

Sessão 12: Avaliação do Módulo. Resultados da Avaliação. O que aprendeu?, Progressão ou Aprendizagem.

Figura 5.93.

Estudantes e Professores no Estudo Piloto RESUPERES Noruega (Módulo Música e Consciência Emocional, Prof. Furnes, O.).



5.9 Exercício Físico

5.9.1. Revisão de estudos sobre Resiliência e exercício físico

A participação na educação física e no desporto desde e durante a infância e a adolescência constitui uma plataforma vital para cultivar hábitos de atividade física e de vida saudável ao longo da vida. Este envolvimento é crucial para controlar o peso, aumentar a aptidão física, a resistência, a força e a flexibilidade e atenuar os riscos associados a doenças crónicas, frequentemente designadas por doenças dos tempos modernos. Para além de oferecer proteção contra estas doenças e a obesidade, a prática regular de exercício físico melhora a função cognitiva e a resiliência psicológica (Ozkara et al., 2016), destacando o impacto positivo da atividade física nos desafios psicológicos e sociais, enfatizando a sua importância no aumento da auto-eficácia, particularmente entre os educadores.

Benefícios entre o nível de aptidão física e a resiliência

A relação entre o nível de aptidão física (fitness) e a resiliência é um aspeto relevante na investigação que explora a forma como a aptidão física e a saúde podem influenciar a capacidade de uma pessoa para enfrentar e superar adversidades. A aptidão física refere-se à capacidade do corpo para realizar atividades físicas e é frequentemente avaliada em termos de resistência cardiovascular, força muscular, flexibilidade e composição corporal e aqui estão os principais benefícios em que o nível de fitness pode estar relacionado com a resiliência:

1. Benefícios psicológicos do exercício físico:

- Redução do stress e da ansiedade: a prática regular de exercício físico está associada a uma diminuição dos níveis de stress e de ansiedade. A atividade física promove a libertação de endorfinas e outros neurotransmissores que melhoram o humor e reduzem a perceção do stress. Estes efeitos podem melhorar a capacidade de lidar com situações adversas e contribuir para uma maior resiliência (Craft & Perna, 2004; García et al, 2024).
- Melhoria do humor: uma condição física correta pode influenciar positivamente o humor. Estudos demonstraram que as pessoas com um bom nível de condição física tendem a apresentar menos sintomas de depressão e uma maior sensação de bem-estar (Salmon, 2001). Um estado de espírito positivo pode ajudar a pessoa a enfrentar os desafios com uma atitude mais resiliente.

Figura 5.94

Jogo de aquecimento para coesão do grupo. Estudo-piloto RESUPERES Sérvia (Módulo de Exercício Físico).



2. Mecanismos de adaptação física e mental:

- Resiliência física: um bom nível de aptidão física pode melhorar a capacidade do organismo para recuperar do esforço físico e do stress. De facto, a resiliência física pode estar correlacionada com uma maior resiliência mental e emocional (Rejeski & Mihalko, 2001).
- Resiliência ao stress: o exercício regular pode ajudar a regular as respostas fisiológicas ao stress, como a libertação de cortisol. Um melhor controlo do stress físico pode traduzir-se numa maior capacidade de lidar com o stress emocional, contribuindo assim para uma maior resiliência (Kremer & Williams, 2001).

3. Aspetos relacionados com a autoeficácia:

- Autoeficácia e confiança: a melhoria da aptidão física está frequentemente associada a uma maior autoeficácia e confiança nas próprias capacidades.

Bandura (1997) salienta que a autoeficácia, ou a confiança na capacidade de enfrentar desafios, é um fator crucial para a resiliência. As pessoas que notam melhorias na sua condição física sentem-se, frequentemente, mais capazes de enfrentar e superar as adversidades.

4. Influência da atividade física na resiliência social:

- Redes de apoio social: a participação em atividades físicas e desportivas inclui, frequentemente, interações sociais que podem reforçar as redes de apoio. A conexão social é um fator importante na resiliência, pois as redes de apoio podem oferecer apoio emocional e ajuda prática em momentos de dificuldade (Eime et al., 2013).
- Sentimento de pertença e realização: a participação em atividades físicas e desportivas pode proporcionar um sentimento de pertença e realização. Estes fatores podem aumentar a resiliência ao proporcionar uma fonte de motivação e um sentido de propósito, facilitando a adaptação a situações difíceis (Strong et al., 2005). Nomeadamente, os estudantes que praticam exercício físico regular tendem a apresentar um melhor estado de espírito e uma maior capacidade de gerir o stress académico (Reed e Buck, 2009).

É também importante salientar que existe uma relação significativa entre o nível de aptidão física e a resiliência. A prática de atividade física não só melhora a saúde física, como também pode reforçar a capacidade de uma pessoa enfrentar e superar as adversidades. Além disso, a falta de atividade física pode causar dores corporais generalizadas, dificuldade em adormecer, irritabilidade, agressividade, dificuldade de concentração, perda de memória e outras consequências negativas (Costa et al., 2024). Portanto, a combinação dos benefícios psicológicos e físicos do exercício físico contribui para uma maior resiliência, facilitando uma melhor adaptação aos desafios da vida, sendo benéfica em qualquer faixa etária e em diferentes populações (Blumenthal et al., 2007; Lubans et al., 2016). No entanto, há situações em que esta importância é ainda maior, inclusive na população universitária, como veremos neste capítulo.

Estudos de investigação sobre Condição Física e Resiliência

Uma revisão recente de estudos que investigam como a prática de exercício físico pode melhorar a condição física e contribuir para a construção de resiliência é apresentada cronologicamente, especificamente em estudantes universitários:

✓ Ozkara et al. (2016) demonstraram que um histórico de atividade física está positivamente associado a uma melhor resiliência. O estudo examinou a influência da atividade física ao longo da vida na resiliência psicológica de estudantes da faculdade de educação na Turquia. A

pesquisa, envolvendo 331 estudantes do último ano, utilizou questionários para avaliar os níveis de atividade física no passado e a resiliência psicológica atual, revelando uma forte correlação positiva entre os dois. Atividades simples como caminhar rapidamente, atividades ao ar livre como canoagem, ou mesmo algo tão básico quanto a respiração focada podem ser transformadoras.

✓ Morris e Rogers (2017) descobriram que estudantes com níveis mais altos de atividade física experimentam menos estresse e têm um desempenho acadêmico melhor, ou seja, a melhoria na condição física pode estar associada a uma maior resiliência diante das exigências acadêmicas.

✓ Smith e Johnson (2018), em sua pesquisa sobre a relação entre Condição Física, Autoeficácia e Resiliência em estudantes universitários, confirmaram que estudantes com melhor condição física tendem a ter níveis mais altos de autoeficácia, o que, por sua vez, contribui para uma maior resiliência emocional.

✓ Kumar e Kumar (2020) se interessaram por estudos que relacionam este nível de condição de estudantes universitários à sua resiliência e ao efeito do estresse causado pelo desempenho acadêmico, associando uma maior condição física a uma menor percepção de estresse acadêmico e a uma melhor qualidade de vida. Pesquisas sugerem que estudantes com um bom nível de condicionamento físico são mais resilientes às pressões acadêmicas e têm uma maior capacidade de equilibrar suas responsabilidades.

✓ Pengpid e Peltzer (2020) encontraram a prática de atividade física inversamente relacionada a níveis de ansiedade, depressão e estresse, e até mesmo negativamente associada à suicidalidade (Grasdalsmoen et al., 2020). Ao contrário, há relações positivas com a autoestima (Shang et al., 2021), resiliência (Xu et al., 2021), bem-estar e qualidade de vida da população universitária (García-Pérez et al., 2024; Herbert et al., 2020).

✓ Sampedro-Piquero & Moreno-Fernández (2021) investigaram como os diferentes tipos de exercício físico poderiam influenciar dependendo da intensidade e da carga. Por exemplo, exercícios aeróbicos normalmente envolvem intensidades baixas ou médias, como caminhar rapidamente, onde se pode caminhar e conversar ao mesmo tempo; ao contrário de atividades de alta intensidade como corridas curtas ou exercícios com cargas pesadas, como levantamento de peso, os exercícios aeróbicos são considerados capazes de aumentar a resiliência ao modular o sistema de resposta ao estresse, sugerindo um potencial método de tratamento para transtornos de humor.

✓ Lee e Hsu (2021) notaram que programas estruturados de atividade física melhoram a resiliência e o bem-estar psicológico dos estudantes universitários em maior medida, em comparação com aqueles que não participam de tais programas. Além disso, esse efeito aumenta se o exercício for realizado de forma regular, ou seja, se for adotado como um hábito de estilo de vida. De fato, estudantes que participam regularmente de exercícios físicos têm níveis mais altos de bem-estar e resiliência emocional, e sua capacidade como estudantes de enfrentar e superar desafios emocionais associados à vida universitária.

✓ Lancaster e Callaghan (2022), sobre o impacto de níveis variados de atividade física durante a pandemia de COVID-19 na resiliência entre a população geral do Reino Unido, descobriram que o exercício estava fortemente correlacionado com a resiliência e se tornou um mecanismo para melhorar a resiliência, mesmo ao considerar a qualidade do sono e a saúde mental.

✓ Martínez & González (2022), no estudo "Condição física, estratégias de enfrentamento e resiliência em estudantes universitários durante a pandemia de COVID-19", os resultados

mostram que estudantes com melhor nível de condição física utilizam estratégias de enfrentamento mais eficazes e relatam níveis mais altos de resiliência. A pesquisa destaca a importância de manter uma boa condição física como um fator protetor contra os desafios adicionais impostos pela pandemia.

✓ Nguyen & Wu (2023), em "Impacto da atividade física na resiliência e na saúde mental entre estudantes universitários: um estudo longitudinal", examinaram como a atividade física influencia a resiliência e a saúde mental dos estudantes universitários ao longo do tempo. Os resultados indicam que um aumento na condição física está associado a melhorias significativas na resiliência e a uma redução nos sintomas de ansiedade e depressão. O estudo sugere que promover a atividade física pode ser uma estratégia eficaz para melhorar a resiliência e o bem-estar psicológico nesta população.

✓ Santos & Pereira (2023), no estudo "O papel da condição física na melhoria da resiliência psicológica entre estudantes universitários: um estudo transversal", os achados sugerem que um melhor nível de fitness está associado a níveis mais altos de resiliência psicológica. O estudo também identifica a autoeficácia e o bem-estar geral como mediadores-chave nesta relação.

✓ Thomas & Smith (2024), em "Exercício, saúde mental e resiliência em estudantes universitários: insights de um estudo multimétodo", os pesquisadores combinam questionários, entrevistas e medidas de condicionamento físico para obter uma visão abrangente da relação entre exercício e resiliência, e os resultados indicam que estudantes que participam de exercícios regulares relatam maior resiliência e melhor saúde mental.

Após esta revisão, é evidente que a melhoria da condição geral através da prática de atividade física se apresenta como um aliado essencial para promover o equilíbrio psicológico dos estudantes, causando um bem-estar generalizado (Gibelli et al., 2024). Estar fisicamente ativo e cumprir as recomendações de atividade física está ligado ao bem-estar físico, social e mental. Não é surpresa, então, que Andrew Heffernan tenha destacado o que muitos consideraram "o momento mais memorável das Olimpíadas de Tóquio", quando a estrela da ginástica Simone Biles decidiu se retirar da competição (Heffernan, s.d.). Quando Biles retornou mais tarde para ganhar bronze na trave de equilíbrio, a cobertura da mídia se concentrou em uma palavra: "resiliência". Manchetes como "Simone Biles dá uma lição de resiliência" e "A resiliência é a característica mais importante de um campeão" capturaram a essência de sua jornada.

Figura 5.95.

Equipa RESUPERES no Estudo Piloto da Sérvia (Módulo Condicionamento Físico, tarefa: Jogos pré-desportivos).



Projetos

Relativamente a projetos destinados a utilizar exercícios físicos para promover e desenvolver a resiliência, até onde sabemos, apenas três foram identificados: um no Canadá e dois na Europa.

1. O projeto canadiano, intitulado “Desporto como Plataforma para a Resiliência” (“Sport as a Platform for Resilience,”), faz parte da comunidade Ever Active Schools, com sede em Edmonton, Canadá (Ever Active Schools). Esta iniciativa foi implementada durante a crise da COVID-19, começando na primavera de 2020. Centenas de lares e comunidades escolares receberam “Caixas de Recursos” – caixas contendo equipamentos de atividade física e desportiva, projetados para possibilitar e apoiar a atividade física em casa. Estes kits de recursos incluíam cordas de saltar, equipamento desportivo e bicicletas.

Além disso, o projeto organizou vários eventos para conectar entusiastas do desporto e fomentar a resiliência. Por exemplo:

- O 3.º Encontro Anual de Atletismo Tri-Treaty, que envolveu 400 alunos de 22 comunidades escolares.
- Jogos Tradicionais de Inverno, com a participação de mais de 1.000 alunos.
- O Primeiro Torneio Anual de Basquetebol 3 contra 3, que reuniu participantes de 12 comunidades. Notavelmente, este evento resultou na seleção de dois jovens jogadores para a equipa de basquetebol canadense.

2. “Resiliência como uma Habilidade-Chave para a Educação e o Local de Trabalho” (“Resilience as a Key Skill for Education and the Workplace”) (link), é um projeto europeu destinado a aumentar a resiliência através de uma variedade de exercícios, que podem ser explorados utilizando o link “Caixa de Seleção” (Caixa de Seleção). Dos 59 exercícios nesta “Caixa”, vários estão relacionados com a atividade física. Um exemplo é o Icebreaker, que envolve os participantes num círculo, de mãos dadas, e a realizarem movimentos com os braços e parte superior do corpo para manter um balão no ar. Outro exercício, a Relaxação Muscular Progressiva, é projetado para reduzir a tensão geral do corpo através de um processo em duas etapas:

- Os indivíduos colocam-se confortáveis, deitados ou sentados num local tranquilo, fecham os olhos com força e contraem os músculos faciais durante oito segundos.
- Em seguida, exalam e relaxam completamente. Este ciclo é repetido para vários grupos musculares, começando pelos músculos faciais e passando progressivamente para o peito, abdómen, braço direito, antebraço, mão, braço esquerdo, e assim por diante, terminando com o pé esquerdo. No entanto, deve ser notado que este projeto se concentra principalmente na educação e aconselhamento de adultos.

3. O segundo projeto europeu, intitulado “Projeto de Saúde Mental e Resiliência” (“Mental Health and Resilience Project”) (link), é organizado através da Dance Action Zone Leeds (DAZL), uma organização de dança comunitária inclusiva baseada em Leeds, Reino Unido, que envolve cerca de 2.000 jovens dançarinos. O principal lema da DAZL é melhorar a saúde mental e física e a resiliência dos jovens participantes. Para alcançar estes objetivos, a DAZL organizou três programas:

1. Quatro meses de aulas de dança semanais de 45 minutos para raparigas adolescentes com idades entre os 12 e os 16 anos, realizadas durante o tempo de educação física na

escola. A maioria das participantes era nova na dança e vinha de áreas de baixo rendimento socioeconómico.

2. Seis meses de aulas de dança semanais de 30 minutos para jovens com experiência em cuidados, com idades entre os 18 e os 25 anos. Todos os participantes eram novos na dança e de áreas de baixo rendimento socioeconómico.

3. Nove meses de aulas de dança contemporânea em colaboração com o “Fall into Place Theatre Group”, culminando na produção de uma peça de performance final para jovens com idades entre os 15 e os 25 anos. Este grupo consistia em dançarinos já existentes da DAZL. Os resultados globais destacam que os programas de dança da DAZL proporcionam benefícios psicossociais mensuráveis a jovens que, tipicamente, se desligam dos programas de saúde e atividade física.

Programas de intervenção para o desenvolvimento da Resiliência em populações universitárias através da melhoria da condição física.

Nos últimos anos, destacamos os seguintes programas de intervenção que foram desenhados e avaliados para melhorar a resiliência e o bem-estar em estudantes universitários através da atividade física, cronologicamente. Estes programas visam não apenas aumentar o nível de fitness, mas também fortalecer a capacidade dos estudantes de lidar com os stress e desafios da vida universitária.

✓ “Programa de Yoga para estudantes de áreas rurais”: Karmalkar e Vaidya (2017) analisaram estudantes que se mudaram de áreas rurais para cidades por motivos educativos. Estes estudantes participaram em 40 sessões de yoga, realizadas diariamente, exceto aos domingos. Usando a Escala de Resiliência de Connor-Davidson, os autores relataram aumentos significativos na resiliência e fatores relacionados, como competência pessoal, confiança nos próprios instintos e um sentido de controle.

✓ “Programa de terapia de dança/movimento para indivíduos com dor crónica”: Shim et al. (2017) desenvolveram um programa de terapia de dança/movimento para indivíduos com dor crónica, com o objetivo de construir resiliência através de 10 sessões semanais. Cada sessão incluía um aquecimento semi-orientado, uma atividade principal de dança/movimento, um arrefecimento com respiração e alongamento, e um ritual de encerramento em grupo. A eficácia do programa, medida usando a Escala de Resposta a Experiências Stressantes, mostrou melhorias significativas na coping ativo, na criação de significado, na flexibilidade cognitiva, na autoeficácia e na espiritualidade.

✓ Elstad et al. (2020), no estudo sobre os “Efeitos do yoga na saúde mental dos estudantes”, procuraram determinar se o yoga, uma prática popular e amplamente disponível de mente-corpo, pode melhorar a saúde mental dos estudantes, com 202 estudantes universitários saudáveis na área de Oslo. Os resultados sugerem que o yoga tem um efeito moderadamente grande e duradouro, pelo menos durante alguns meses, reduzindo sintomas de sofrimento e melhorando a qualidade do sono entre os estudantes.

✓ Samsudin et al. (2021), no estudo “Efeitos das intervenções de exercício físico na resiliência entre estudantes do ensino superior”, investigaram o impacto de um campo de educação ao ar livre de 14 dias, que incluía camping e caiaque no mar. Usando a Escala de Resiliência de Connor-Davidson, descobriram melhorias significativas na resiliência após o campo. Concluíram que o programa, desenhado para desafiar os participantes e abordar adversidades, aumentou a resiliência em apenas 14 dias.

✓ Williams e Roberts (2022), num “Programa de mindfulness e exercício para a resiliência em

estudantes universitários", combinaram práticas de mindfulness com exercício físico regular para melhorar a resiliência em estudantes universitários. Os participantes assistiram a sessões semanais de mindfulness seguidas de exercícios físicos, incluindo yoga e treino funcional. Os resultados indicaram melhorias nas habilidades de gestão do stress, redução dos sintomas de ansiedade e um aumento na resiliência emocional. Esta abordagem integrada ajudou os estudantes a desenvolver tanto habilidades mentais quanto físicas para lidar com desafios.

✓ "Programa de exercício para a prevenção do burnout académico" (Chen et al., 2022): este programa foi concebido para prevenir o burnout académico promovendo a prática regular de exercício entre estudantes universitários. O programa incluiu sessões de exercício supervisionadas e educação sobre a importância do exercício para o bem-estar mental e físico. Os resultados mostraram que os estudantes do grupo de intervenção tiveram uma menor incidência de burnout académico e uma melhoria na resiliência face às exigências académicas.

✓ "Intervenção de exercício e apoio social na vida universitária" (Worsley et al., 2022): este estudo avaliou um programa que combinou exercício físico regular com atividades de construção de apoio social, como grupos de treino em equipa e eventos sociais relacionados com o desporto. Os resultados mostraram que os estudantes que participaram deste programa experimentaram um aumento na resiliência, melhores habilidades de coping e uma maior satisfação com a sua experiência universitária.

✓ "Efeitos do exercício físico regular na resiliência e no desempenho académico em estudantes universitários: um ensaio clínico randomizado" (Lee & Chen, 2023): este ensaio clínico randomizado investiga como o exercício físico regular afeta a resiliência e o desempenho académico em estudantes universitários. Os resultados indicam que estudantes que participaram num programa de exercício estruturado mostraram melhorias significativas na resiliência e melhor desempenho académico em comparação com um grupo de controlo. O estudo sublinha a importância de integrar o exercício na vida universitária para promover tanto o bem-estar emocional quanto o sucesso académico.

✓ "Programa de exercício e bem-estar para estudantes universitários" (Johnson & Lee, 2023): este programa de intervenção focou-se na implementação de um regime de exercício estruturado para estudantes universitários durante um semestre académico. O programa incluiu sessões de exercício físico três vezes por semana, combinando treino cardiovascular e de resistência. Os resultados mostraram uma melhoria significativa na resiliência, humor e redução do stress entre os participantes. Os estudantes também relataram melhorias na sua qualidade de vida e no desempenho académico.

✓ "Programa de atividade física para gestão do stress" (Martínez & González, 2023): este programa incluiu vários componentes: sessões de treino físico, workshops sobre técnicas de gestão do stress e aconselhamento nutricional. O programa durou 12 semanas e mostrou melhorias significativas na capacidade dos estudantes de gerir o stress e melhorar a sua condição física geral. Os participantes relataram uma redução nos níveis de stress e uma melhoria no seu bem-estar geral e resiliência.

✓ "Intervenção de atividade física e formação em habilidades de coping" (Brown & Evans, 2023): este programa combinou atividade física com formação em habilidades de coping para ajudar os estudantes universitários a gerir melhor o stress e melhorar a sua resiliência. Incluiu workshops sobre técnicas de coping, como resolução de problemas e regulação emocional, juntamente com sessões regulares de exercício. Os resultados indicaram melhorias

significativas na resiliência e saúde mental dos participantes, bem como na sua capacidade de lidar com desafios.

✓ “Pílulas saudáveis: um programa de atividade física para a prevenção de problemas de saúde mental e melhoria da capacidade de resiliência em estudantes universitários. Protocolo de ação” (García-Pérez et al., 2024): este programa de intervenção baseia-se num programa estruturado de 12 semanas, com práticas de Atividade Física que introduzem atividades de meditação, treino físico (força) e atividades aeróbicas, mostrando resultados positivos nos níveis de Saúde Mental de estudantes universitários na Universidade de Granada.

Em conclusão, os resultados provam que a integração de atividades físicas estruturadas tem um impacto positivo significativo no bem-estar geral dos estudantes e na sua capacidade de gerir o stress académico e pessoal. Assim, é necessário criar programas de implementação nas universidades, objetivo principal do Projeto RESUPERES.

Figura 5.96.
Estudantes e professores do estudo-piloto RESUPERES na Sérvia (Módulo de Exercício Físico “Dança Popular”).



5.9.2. Atividades de fitness centradas no reforço da resiliência

Na literatura recentemente publicada, e incluída na secção anterior, as seguintes atividades específicas da aptidão física foram identificadas como mais utilizadas e eficazes para melhorar a resiliência, especialmente em contextos universitários e similares (García-Pérez, 2024). De seguida, apresentam-se os conteúdos mais destacados:

1. Exercício aeróbico: atividades como a corrida, a natação, o ciclismo e a marcha rápida. O exercício aeróbico tem demonstrado ser eficaz na redução do stress e da ansiedade, bem como na melhoria do humor geral. Um estudo de Jones e Smith (2023) mostrou que a prática regular de exercício aeróbico contribui, significativamente, para a resiliência emocional dos estudantes universitários, reduzindo os sintomas de depressão e de ansiedade e facilitando uma melhor gestão do stress académico.
2. Treino de força: exercícios que envolvem o trabalho com peso, externo ou do próprio corpo, o uso de bandas de resistência, etc., para fortalecer os músculos. O treino de força não só melhora a condição física, como também pode aumentar a autoestima e a autoconfiança. Um estudo de Paluch et al. (2023) concluiu que o treino de força pode

melhorar a resiliência ao proporcionar um sentimento de realização e de controlo, o que é importante para enfrentar desafios académicos e pessoais.

3. Ioga e técnicas de relaxamento: práticas que combinam alongamentos, exercícios respiratórios e meditação, como o Ioga, Pilates, Mindfulness, Breathing, Tai Chi, entre outras. Estas práticas têm sido amplamente estudadas pelos seus efeitos na redução do stress e na melhoria da resiliência (García-Pérez et al., 2024). Kim et al. (2023) descobriram que o Ioga melhora a capacidade dos estudantes para gerir o stress e a ansiedade, promovendo uma maior resiliência emocional.

4. Exercício em grupo e atividades sociais: atividades físicas realizadas em grupo, como dança, desportos de equipa ou aulas de fitness em grupo (Borowski, 2021). A participação em atividades de grupo pode reforçar as redes sociais e proporcionar um sentimento de pertença, contribuindo para a resiliência (Nguyen & Thomas, 2022). Estes autores evidenciaram que os estudantes que participam em desportos de equipa experimentam um aumento da resiliência (Figure 5.97) e uma melhor capacidade de lidar com o stress devido ao apoio social recebido durante as atividades.

Figura 5.97.

Atividade física ao ar livre e exercício em grupo, Equipa RESUPERES no Estudo Piloto RESUPERES Sérvia (Módulo Condição Física)



5. Exercício de alta intensidade (HIIT): exercícios que alternam entre períodos de alta intensidade e períodos de descanso, como o treino intervalado de alta intensidade (HIIT). O HIIT demonstrou benefícios na melhoria do humor e da capacidade de gestão do stress. O HIIT pode ser especialmente eficaz na melhoria da resiliência, proporcionando uma libertação rápida de endorfinas e aumentando a resiliência sob pressão (Atakan et al., 2021; Borrega-Mouquinho et al., 2021).

6. Atividades ao ar livre e contacto com a natureza: atividades físicas desportivas, realizadas em ambientes naturais, como caminhadas, ciclismo de montanha, corrida em parques, canoagem, entre outras. O contacto com a natureza e a prática de atividades ao ar livre têm sido associados a uma melhoria do bem-estar psicológico e da resiliência. Marselle e colegas (2019) exploraram a forma como os passeios em grupo na natureza podem promover a resiliência, atenuando os efeitos negativos de acontecimentos stressantes na saúde mental. A sua investigação sugere que a participação em atividades baseadas na natureza, como caminhadas em grupo, tem efeitos positivos no bem-estar mental e ajuda a contrariar o impacto do stress e da depressão (Hofman-Bergholm, 2024; Jackson et al., 2021; Nguyen & Thomson, 2022).
7. Programas de exercício e de reabilitação adaptados: exercícios concebidos para se adaptarem às necessidades específicas dos indivíduos, por exemplo, programas de reabilitação ou exercícios de baixo impacto. Estes programas podem ser especialmente úteis para estudantes com limitações físicas ou a recuperar de lesões. Buecker et al. (2023) mostraram que os programas de exercício adaptados podem melhorar a resiliência, ao fornecerem uma abordagem personalizada à atividade física, o que ajuda a manter a motivação e o bem-estar geral (Figure 5.98).

Figura 5.98.

Implementação da disciplina RESUPERES em Espanha (Módulo Condição Física, tarefa de desporto adaptado, Prof. García, L.).



Por todas estas razões, e tal como na secção anterior, sublinhamos que é da maior importância a incorporação de atividades físicas estruturadas na vida universitária, dentro do currículo universitário, como propõe a RESUPERES, que deve ter programas concebidos para promover a atividade física que apoiem eficazmente os estudantes na gestão do stress académico e pessoal, oferecendo um caminho para melhorar o bem-estar e a resiliência

5.9.3 RESUPERES: Atividades para desenvolver a Resiliência através da condição física e desportiva

O equipa RESUPERES Sérvia (UB), professores Knezevic, O., Mirkov, D., and Aleksic, J., criou um programa de atividades para o desenvolvimento e para a melhoria da resiliência em estudantes e em professores universitários, recorrendo a métodos de condicionamento físico. Embora a resiliência seja um conceito global, neste projeto trabalha apenas as seguintes competências de resiliência:

- Criatividade (2 sessões).
- Mindfulness (concentração da atenção no momento presente) (2 sessões).
- Liderança (2 sessões).
- Trabalho de equipa (2 sessões).
- Património cultural (2 sessões).

Desenvolvimento e procedimento da intervenção:

Para o desenvolvimento da resiliência no Ensino o RESUPERES criou um módulo específico na plataforma interativa RESUPERES MÓDULO 9. CONDICIONAMENTO FÍSICO (Link: Curso: Módulo 1 – Condição Física | resuperesLMS), este módulo tem as seguintes características:

Programação: 12 sessões (estas foram selecionadas, porque está provado na literatura referente a estudos com estudantes universitários, que de 8 a 16 sessões haverá resultados de melhoria).

Público-alvo: estudantes e docentes universitários.

Conteúdo do condicionamento físico por sessões:

- Sessão 1: Introdução ao módulo "Superamos as adversidades através do Condicionamento Físico".
- Sessão 2: "Mindful strength training (Treino de força consciente) Mindfulness)".
- Sessão 3: "Mindful cardio e flexibilidade (Mindfulness)".
- Sessão 4: "Team building através de desafios cooperativos (Trabalho em Equipa)".
- Sessão 5: "Team building através de desafios cooperativos (Trabalho em Equipa)".
- Sessão 5: "Resistência e estratégia em equipa (Trabalho em equipa)".
- Sessão 6: "Exploração do movimento (Criatividade)".
- Sessão 7: "Corrida de obstáculos e resolução de problemas (Criatividade)".
- Sessão 8: "Liderança através do desafio e da resistência (Liderança)".
- Sessão 9: "Comunicação e dinâmica de equipa (Liderança)".
- Sessão 10: "World dance fitness (Dança mundial fitness) (Património Cultural)".
- Sessão 11: "Desportos e jogos culturais (Património Cultural)".
- Sessão 12: "Avalie a sua condição física". Avaliação do módulo. O que aprendeu? Progressão da Aprendizagem.

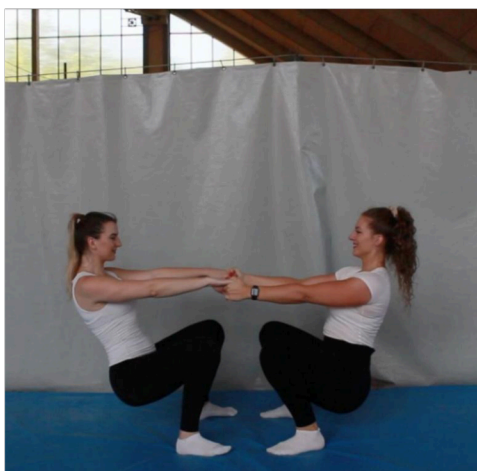
Figura 5.99.
Circuito de fitness. Estudo Piloto RESUPERES Espanha (Módulo Condicionamento Físico, Formador Lamas J.L.).



Figura 5.100.
Sessão de desafios cooperativos no Estudo Piloto RESUPERES Sérvia (Módulo de Condicionamento Físico, Prof. Mirkov, D.)



Figuras 5.101. & 5.102.
Sessão sobre a condição física no Estudo Piloto RESUPERES Sérvia (Módulo de Condicionamento Físico, Prof. Aleksic, J.).



5.10 Fotografia e Comunicação

5.10.1 Revisão de estudos sobre a fotografia como forma de comunicação e Resiliência

A fotografia, enquanto forma de comunicação visual, desempenha um papel significativo na construção da resiliência, oferecendo uma ferramenta poderosa para a autoexpressão, para a reflexão pessoal e para a ligação social. Apresentaremos, de seguida, a forma como a fotografia contribui para a resiliência a partir de várias perspetivas, realçando o seu impacto na comunicação, na autoexpressão e no apoio social.

- Autoexpressão e Reflexão Pessoal

A fotografia permite que os indivíduos expressem emoções, pensamentos e experiências de forma visual. Esta forma de autoexpressão pode contribuir para o desenvolvimento da resiliência, ao permitir que as pessoas processem e compreendam as suas experiências de forma mais aprofundada. Gergen (2009) explora a forma como a autoexpressão e a autorreflexão contribuem para o bem-estar. A fotografia proporciona um meio de autoexploração e reflexão pessoal, ajudando as pessoas a compreender e a processar as suas emoções e experiências, o que é fundamental para o desenvolvimento da resiliência.

Figura 5.103
Monge fotógrafo em Kandy, Sri Lanka (Calado, 2023).



- Criar Narrativas Pessoais:

Através da fotografia, as pessoas podem criar e partilhar narrativas que refletem as suas experiências e perspectivas únicas. Este processo de narração visual pode reforçar a resiliência, ao permitir a integração e a atribuição de significado a experiências difíceis. Holliday e Kraftl (2010) discutem a forma como as narrativas visuais podem influenciar a perceção e a gestão das experiências pessoais. A fotografia permite que as pessoas construam e comuniquem as suas próprias histórias, ajudando-as a enfrentar e superar desafios pessoais.

Figura 5.104.
Jornal da manhã de domingo, Olhão, Portuga (Calado, 2020).



- Promover um Sentido de Comunidade e de Ligação Social:

A fotografia pode servir como meio de reforçar as ligações sociais e o sentido de comunidade. Ao partilhar imagens e participar em projetos fotográficos coletivos, as pessoas podem encontrar apoio social e um sentimento de pertença, aspetos cruciais para a resiliência. Wang e Burris (1997) exploraram a utilização da técnica Photovoice, na qual as pessoas utilizam a fotografia para expressar as suas realidades e participar na mudança social. Esta abordagem promove a ligação e o apoio da comunidade, contribuindo para a resiliência coletiva.

Figura 5.105.
Costaleros. Seville. Spain (Calado, 2023)



- Documentar a Resiliência e a Mudança:

A fotografia também pode documentar a resiliência e a mudança ao longo do tempo, oferecendo uma prova visual da superação de adversidades e do progresso pessoal. Este registo visual pode servir para recordar a força e o crescimento, apoiando a resiliência contínua. Sontag (1977) afirmou que "ter uma experiência é o mesmo que tirar uma fotografia dela" e analisou o impacto da fotografia na forma como percebemos e recordamos as nossas experiências. A capacidade de capturar e de rever momentos importantes pode oferecer uma visão valiosa da resiliência e do desenvolvimento pessoal.

Figura 5.106.
Sacerdotes. Roma (Calado, 2017)



Terapia e Reabilitação através da Fotografia

A fotografia é utilizada em terapias e programas de reabilitação para ajudar os indivíduos a lidar com traumas e desafios emocionais. Os programas de terapia fotográfica permitem que as pessoas explorem e expressem os seus sentimentos através da fotografia, facilitando o processo de cura e reforçando a resiliência. Cameron (1992), discute como a criatividade, incluindo a fotografia, pode ser uma ferramenta de autoajuda e de recuperação emocional. A terapia fotográfica pode apoiar a resiliência, oferecendo uma forma de explorar e expressar experiências difíceis.

Figura 5.107.
Viagem subterrânea. Milão. Itália (Calado, 2019).



Educação and Capacitação

Em contextos educativos, a fotografia pode ser uma ferramenta poderosa para capacitar os alunos e as comunidades, permitindo-lhes explorar e comunicar as suas realidades. Esta capacitação pode reforçar a resiliência ao promover a autoeficácia e a confiança nas competências pessoais. Rappaport (1984) explora a forma como as estratégias de capacitação podem promover a resiliência. A fotografia, enquanto ferramenta educativa e de comunicação, pode contribuir para a capacitação individual e comunitária, apoiando o desenvolvimento da resiliência.

Figura 5.108
Monge que dá aulas. Banguecoque. Tailândia (Calado, 2018).



5.10.2 Projetos e estudos que abordam a fotografia como ferramenta para o desenvolvimento da Resiliência

Um exemplo significativo é o projeto Survivor's Portrait of Resilience da Janel Lee Photography, que documenta a história de sobreviventes de cancro como Amy Wullenweber. Esta série capta a força emocional e a capacitação dos indivíduos através de retratos, mostrando a sua resiliência e a forma como o apoio da comunidade é vital para a sua recuperação. (Janellee Photography).

Uma iniciativa poderosa é o projeto de fotografia Six Feet, que surgiu durante a pandemia. Apresenta entrevistas com fotógrafos de todo o mundo, explorando a forma como utilizaram as suas câmaras para expressar as suas experiências de isolamento e sobrevivência durante a crise da doença por coronavírus 2019 (COVID-19). Estas histórias pessoais realçam o papel terapêutico da fotografia no tratamento das emoções em períodos difíceis. (Six Feet Photography Project).

No projeto ReFOCUS Media Labs, os refugiados da ilha grega de Lesbos utilizam a fotografia e o cinema para contar as suas histórias, destacando um tipo diferente de resiliência. Este projeto permite que os indivíduos deslocados documentem as suas experiências, ajudando-os a processar o trauma e sensibilizando-os para a crise dos refugiados. (Pulitzer Center).

Outro estudo relevante foi o descrito no trabalho de Tiffany Fairey, em 2018, realizado com idosos com problemas de memória, no qual a fotografia foi utilizada como ferramenta para os participantes expressarem as suas experiências, reforçando a sua resiliência através da autoexpressão e da colaboração. Este projeto demonstrou como a narração de histórias visuais pode contribuir para a resiliência emocional e social, oferecendo saídas criativas e melhorando o sentido de controlo e de identidade dos indivíduos. Fullerton et al. (2021) analisaram a forma como a fotografia participativa ajuda a visualizar os processos de resiliência e incentiva a participação ativa no ambiente e na comunidade. Esta metodologia permite que os participantes se envolvam de forma significativa na captação de respostas a situações de stress, ajudando a construir uma compreensão mais aprofundada da resiliência, tanto a nível pessoal como coletivo.

Outro projeto interessante ao nível do ensino superior, realizado por Kirstin Beart e seus colaboradores (2015), destaca o modo como estes autores planearam e realizaram a aprendizagem numa disciplina de saúde e de doença mental com estudantes universitários, recorrendo a metodologias visuais para explorar o potencial do ensino visual de modo a ultrapassar obstáculos na aprendizagem e para ajudar os estudantes a compreenderem melhor a disciplina. Este processo de aprendizagem perspicaz incluiu não só a aprendizagem do tema numa perspetiva holística, mas, também, uma reflexão contínua sobre a conceção de saúde mental dos estudantes e uma melhoria da sua compreensão, através da utilização de imagens.

Erdner e Magnusson (2015) descreveram um método que ajuda os pacientes com doenças mentais a relatarem as suas situações de vida, os seus "mundos de vida", através da fotografia. As fotografias e as entrevistas foram úteis para a recolha de dados sobre os doentes e, como efeito positivo deste método, permitem que os informantes com doenças mentais de longa duração expressem as suas perceções. Além de ajudar os profissionais, os enfermeiros podem utilizar a fotografia juntamente com as entrevistas para determinar os mundos vitais dos seus pacientes.

Milasan et al. (2020) realizaram uma revisão sistemática para analisar as evidências do uso de métodos de investigação baseados na fotografia para explorar o bem-estar e a recuperação do sofrimento mental, bem como os resultados, as limitações e os desafios encontrados pelos investigadores. Como resultados relevantes, obtiveram que a foto-elicitación (photo-elicitation) e a foto-voz (photo-voice) foram identificadas como os principais métodos fotográficos utilizados na investigação sobre recuperação e melhoria do bem-estar. Através da análise temática, foram identificados quatro temas-chave nos estudos de recuperação baseados na fotografia: maior compreensão, colaboração e capacitação, situação e narração de histórias, aspetos fundamentais no desenvolvimento da resiliência e abordados no âmbito do projeto RESUPERES. Os resultados desta revisão revelaram que a fotografia é uma ferramenta metodológica valiosa com potencial para contribuir para a conceção do bem-estar pessoal na perspetiva dos participantes na investigação, mas também para facilitar e apoiar os seus processos de recuperação.

Sandhu et al. (2013) estudaram a exploração da experiência subjetiva e das características fenomenológicas da depressão pós-psicótica no passado. Ficou demonstrado que esta metodologia, por si só, tem o potencial de melhorar e ajudar no desenvolvimento destas doenças, contribuindo para a melhoria do sujeito. Thompson et al. (2007) conceberam um estudo que visava explorar se a metodologia photo-voice poderia ser utilizada para melhorar o nível de empatia dos profissionais quando se encontram com um paciente com um diagnóstico psiquiátrico em qualquer contexto, tendo quatro temas principais: sentir-se incompreendido e invisível no mundo; sentir que se tem controlo e segurança; sentir que a autoestima está reparada; e utilizar várias competências de coping. Os pacientes envolvidos neste estudo gostaram do processo de tirar fotografias para ajudar a contar a sua história e conseguiram captar imagens com significado, que lhes permitiram comunicar a sua experiência vivida e lidar com a doença mental.

Estes projetos e estudos destacam a forma como a fotografia pode ser uma ferramenta poderosa para desenvolver a resiliência, proporcionar um espaço para a autoexpressão e abrir diálogos sobre a saúde mental.

Seguem-se propostas de tarefas, workshops ou atividades que podem ajudar a promover a resiliência através da fotografia:

1. Fotografia de emoções, com o objetivo de expressar e reconhecer emoções difíceis, de explorar os nossos sentimentos, ajudar as pessoas a processar as suas experiências e a vê-las sob uma nova perspetiva. Convide os participantes a tirar fotografias que representem o que sentem em momentos de stress ou de dificuldade. Podem fotografar objetos, paisagens ou cenas do quotidiano que simbolizem as suas emoções.
2. Retratos de Superação, com o objetivo de destacar histórias de resiliência pessoal e inspirar os participantes a reconhecer a resiliência nos outros e a aprender com as suas histórias. Organize uma atividade em que os participantes captem retratos de pessoas que tenham superado grandes desafios nas suas vidas, tanto na sua comunidade como no seu ambiente imediato. Cada retrato deve ser acompanhado de uma pequena história que reflita a força da pessoa retratada.
3. Diário fotográfico de resiliência: refletir sobre os momentos de crescimento e superação, encorajando o autoconhecimento e a reflexão sobre a forma como se lida com os desafios, reforçando o sentido de controlo e capacitação. A tarefa consiste em recolher e documentar, durante um período de tempo (uma semana ou um mês), o quotidiano dos participantes com uma fotografia que represente um desafio enfrentado e superado. No

final do projeto, podem criar uma colagem ou uma série de fotografias que reflitam o seu crescimento.

4. Capturar a natureza como símbolo de resiliência, com o objetivo de utilizar a natureza como metáfora desta capacidade. A natureza é um poderoso reflexo visual da resiliência e esta atividade ajuda as pessoas a compreender como a vida persiste e se adapta, o que as pode motivar para aplicar esta perspetiva às suas vidas. Trata-se de um workshop ao ar livre no qual são tiradas fotografias de elementos da natureza que representam força e resiliência, como árvores que crescem em terrenos difíceis ou plantas que sobrevivem a condições extremas.
5. Antes e depois, com o objetivo de reconhecer a mudança e o progresso, reforça a resiliência, ajudando as pessoas a visualizar o seu progresso e a reconhecer as suas capacidades para superar as dificuldades. A tarefa consiste em escolher uma situação de vida em que os participantes tenham sofrido uma transformação importante, seja ela de natureza emocional, física ou outra. Depois, tiram fotografias que representam o “antes” e o “depois” e refletem sobre o processo de mudança e o que aprenderam.
6. Fotografia comunitária: Histórias de resiliência, com o objetivo de fomentar um sentimento de pertença e de solidariedade e de promover o apoio mútuo, reforçando a ligação entre os membros da comunidade e mostrando que os desafios podem ser ultrapassados coletivamente. Organize uma atividade de grupo em que os participantes fotografem cenas ou momentos que simbolizem a resiliência na sua comunidade. Estas fotografias podem, depois, ser apresentadas numa exposição ou num álbum de fotografias da comunidade.
7. “Auto-retratos e empowering”, que visam aumentar a autoestima e a confiança, reforçando a autoconfiança e permitindo que as pessoas se vejam de uma forma positiva, o que pode melhorar a sua capacidade de enfrentar desafios futuros. Realize um workshop sobre autorretrato, no qual os participantes tiram autorretratos em poses ou situações que os fazem sentir fortes e capacitados. Depois, podem partilhar as fotografias e falar sobre os aspetos que os tornam resilientes.
8. Fotografia colaborativa para fins terapêuticos, que tem como objetivo proporcionar uma saída criativa para a gestão do stress e do trauma. A fotografia funciona como uma ferramenta catártica, ajudando a processar e a exteriorizar emoções difíceis de forma segura e criativa. Em colaboração com terapeutas ou com facilitadores, os participantes utilizam a fotografia para documentar o seu processo de cura após acontecimentos traumáticos. As imagens podem ser partilhadas ou exibidas num ambiente seguro, onde as pessoas refletem sobre a sua evolução.

Todos estes conteúdos e atividades utilizam a fotografia não só como meio artístico, mas também como uma ferramenta poderosa para promover a reflexão, a autoexpressão e a capacitação, ajudando as pessoas a reforçar a sua resiliência face aos desafios da vida.

Não há dúvida de que a fotografia, enquanto meio de comunicação visual, proporciona múltiplos benefícios para o desenvolvimento da resiliência. Através da autoexpressão, da criação de narrativas, da documentação da mudança e da participação em projetos comunitários, a fotografia contribui para o desenvolvimento da força pessoal e coletiva. A sua capacidade de facilitar a reflexão, de reforçar as ligações sociais e de apoiar a terapia faz da fotografia uma ferramenta valiosa no processo de construção e de manutenção da resiliência.

5.10.3 RESUPERES: Atividades para desenvolver a Resiliência através da fotografia e da comunicação

O equipa RESUPERES Pportugal (Ualg), professor Calado, P., criou um programa de atividades para o desenvolvimento e para a melhoria da resiliência em estudantes e docentes do ensino superior, com base nas técnicas de fotografia e de comunicação. Embora a resiliência seja um conceito global, neste projeto trabalha apenas as seguintes competências de resiliência:

- Criatividade (2 sessões por módulo incidirão sobre esta competência de resiliência).
- Mindfulness (focar a atenção no momento presente) (2 sessões para os módulos terão estas competências de resiliência).
- Liderança (2 sessões por módulo incidirão sobre esta competência de resiliência).
- Trabalho em equipa (2 sessões por módulo incidirão sobre esta competência de resiliência).
- Património cultural (2 sessões por módulo incidirão sobre esta competência de resiliência).

Desenvolvimento e procedimento da intervenção:

Para o desenvolvimento da resiliência no Ensino Superior o RESUPERES criou um módulo específico na plataforma interativa RESUPERES MODULE 10. FOTOGRAFIA E COMUNICAÇÃO (link: Curso: Módulo 10 – Fotografia | resuperesLMS), este módulo tem as seguintes características:

Programação: 12 sessões (estas foram selecionadas, porque está provado na literatura referente a estudos com estudantes universitários, que de 8 a 16 sessões haverá resultados de melhoria).

Público-alvo: estudantes e docentes universitários.

Conteúdos das sessões Fotografia e Comunicação:

Sessão 1: Introdução à Fotografia com Smartphones e Resiliência

Sessão 2: Fundamentos da Composição

Sessão 3: Captar Emoções através da Fotografia.

Sessão 4: Técnicas Básicas de Edição.

Sessão 5: Simbolismo e Significado em Imagens.

Sessão 6: Comunicar através de Narrativas Visuais.

Sessão 7: Identidade e Autoexpressão.

Sessão 8: Técnicas Avançadas de Composição

Sessão 9: Promovendo a Conexão Social através da Fotografia.

Sessão 10: Técnicas Avançadas de Edição.

Sessão 11: Reflexão e Avaliação.

Sessão 12: Autoavaliação sobre Fotografia e Comunicação

Figura 5.109.
Implementation of RESUPERES Subject in Portugal in Master's students (Module Photography and Communication, Prof. Calado P.)



Figura 5.110. & Figura 5.111.
Sessão fotográfica e de resiliência no Estudo Piloto RESUPERES Portugal (Módulo Fotografia e Comunicação, material e Prof. Calado P.)





REFERÊNCIAS

REFERÈNCIAS

Capítulo 1

- Anaut, M. (2002). *A Resiliência: Ultrapassar os traumatismos*. Climepsi Editores.
- Baessler, J. & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de autoeficacia general. *Ansiedad y estrés*, 2(1), 1-7. <https://www.ansiedadyestres.es/sites/default/files/rev/ucm/1996/anyes1996a1.pdf>
- Benard, B. (2002). Turning it round for all youth: From risk to resilience. <http://resilnet.uiuc/library/dig126.html>
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2008). Individual differences in trajectories of emotion regulation processes: The effects of maternal depressive symptomatology and children's physiological regulation. *Developmental Psychology*, 44(4), 1110-1123. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.1110>
- Bleuler, E. (1950). *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias*. International Universities Press.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. Routledge.
- Bowlby, J. (1992). Continuité et discontinuité: Vulnérabilité et résilience. *Devenir* 4, 7-31.
- Bowlby, J. (1993). *Perda: Tristeza e depressão* (2ª Ed.). Editora Martins Fontes.
- Bowlby, J. (2002). *Apego: A natureza do vínculo* (3ª Ed.). Editora Martins Fontes.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844-850. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>
- Brown, J., D'Emidio-Caston, M. & Benard, B. (2001). *Resilience Education*. Corwin Press.
- Cano-García, F., Rodríguez-Franco, L. & García-Martínez, J. (2007). Adaptación Española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas españolas de psiquiatría*, 35(1), 29-39. <https://idus.us.es/handle/11441/56854>
- Carbello, B. (2006). *Estudio del sentido del humor: Validación de un instrumento para medir el sentido del humor, análisis del cuestionario y su relación con el estrés* [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, Madrid España]. <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/438>.
- Carretero, M., & Cervelló, E. (2019). Teaching Styles in Physical Education: A New Approach to Predicting Resilience and Bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, volume 17, <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:209433737>.
- Carroll, A., Durkin, K., Hattie, J., & Houghton, S. (1997). Goal setting among adolescents: A comparison of delinquent, at-risk and not-at-risk youth. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 441-450. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.441>.
- Cicchetti D, y Blender, J. A. (2006). A multiple-levels-of-analysis perspective on resilience. Implications for the developing brain, neural plasticity and preventative interventions. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 248-258. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.029>
- Cicchetti, D. & Cohen, D. (1995). Perspectives on developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.). *Developmental Psychopathology*. Vol.1. Theory and methods. John Wiley and Sons.
- Cicchetti, D. & Garmezy, N. (1993). (Eds.). Milestones in the development of resilience. (Special Issue). *Development and psychopathology*. 5(4), 4497-774.
- Compas, B., Hinden, B. & Gerhardt, C. (1995). Adolescent development and process of risk resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.46.020195.001405>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 71-82. <http://dx.doi.org/10.1002/da.10113>.
- Crespo, M., Fernández-Lansac, V., & Soberón, C. (2014). Adaptación Española de la "Escala de resiliencia de Connor-Davidson" (CD-RISC) en situaciones de estrés crónico [Spanish version of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) for chronic stress

- situations]. *Behavioral Psychology*, 22(2), 219–238. <http://doi.org/10.6018/analesps.31.1.158241>.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2015). *Bajo el signo del vínculo. Una historia natural de apego*. Ed. Gedisa.
- Cyrulnik, B., Tomkiewicz, S., Guenard, T., Vanistendael, S., Manciaux, M., et al. (2004). *El realismo de la esperanza*. Gedisa.
- Dawson G, Rogers S, Munson J, Smith M, Winter J, Greenson J, Donaldson A, Varley J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*. 125(1), 17–23. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958>
- Dominguez-Sánchez, F.J., Lasa-Aristu, A., Amor, P. J., & Holgado-Tello, F. P. (2011). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Assessment*, 20(2), 253–261. <https://doi.org/10.1177/1073191110397274>.
- Dongen, C. J. V. (1998). Self-esteem among persons with severe mental illness. *Issues in mental health nursing*, 19(1), 29–40. <https://doi.org/10.1080/016128498249196>
- Doron, R., & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. (1ª ed.). Climepsi Editores.
- Emery, R. E., & Forehand, R. (1996). Parental divorce and children's well-being: A focus on resilience. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 64–99). Cambridge University Press.
- Fernández-Ballesteros, R., & Sierra, B. (1989). *Escalas de clima social*. TEA Ediciones.
- Fisher, G. M. (1994). *Le Resort Invisible: vivre l'extrême. Seuil*.
- García, F., & Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. TEA Ediciones.
- Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34, 416–430. <https://doi.org/10.1177/0002764291034004003>
- Garmezy, N. (1996). Reflections and commentary on risk, resilience, and development. In R. J. Haggerty, L. R. Scherrod, N. Garmezy & M. Rutter, (Orgs.). *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms, and interventions* (pp.1–18). Cambridge University Press.
- Garmezy, N., & Rutter, M. (Eds.). (1983). *Stress, coping, and development in children*. Johns Hopkins University Press.
- Garmezy, N.; Masten, A. (1991) The protective role of competence indicators in children at risk. In E. Cummings e col. *Perspective on Stress and Coping* (151–174). Erlbaum Associates
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311–1327. [http://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](http://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6).
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J., & Klein, P. (1980). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de entrenamiento*. Ediciones Martinez Roca.
- Goodyer, J.M. (1995). Risk and resilience processes in childhood and adolescence. In Lindstrom, B. & Spencer, N. *Social Paediatrics*. Oxford University Press.
- Gottlieb, D. (1991). *Resilience: Status of the research and research-based programs*. U.S. Dept. of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. The Hague, Bernard Van Leer Foundation Early Childhood development: Practice and Reflections, 8. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109429>
- Grotberg, E. (1998). The international resilience project. Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-International-Resilience-Project-Findings-from-Grotberg/b7e7df5fc926513d82e595c6cbce1dfb551b4fe3>
- Grotberg, E. (1999). *Tapping your inner strength. How to find resilience to deal with anything*. New Harbinger Publications.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Gedisa.
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307–324. <https://doi.org/10.1037/1089->

2680.6.4.307

- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589–611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Karr-Morse, R., & Wiley, M. S. (1997). Ghosts from the nursery: Tracing the roots of violence. Atlantic Monthly Press.
- Kobasa, S. (1979). Concept of Hardiness. A Study with Reference to the 3Cs. *International Research. Journal of Engineering, IT & Scientific Research*. 2(1), p 34–40. <https://sloap.org/journals/index.php/irjeis/article/view/24334>
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. Springer.
- López-Mora, C., González-Hernández, J., Garcés de los Fayos, E.J., & Portolés, A. (2017). Versión reducida del cuestionario CMA de Metas para Adolescentes (CMA-R). *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 445–464. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.226461>.
- Martins, A. M. E. (2005). Condição física funcional e estados de humor na pessoa idosa. Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Portugal.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in Individual Development: Successful Adaptation Despite a Risk and Adversity. In Wang, M. C. & Gordon, E. W. (Eds.) (1994). *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and prospects* (pp. 3–35). Lawrence Erlbaum Associates.
- Masten, A. S. (1997). Resilience in children at-risk. <http://carei.coled.umn.edu/Rpractice/Spring97/resilience.htm>
- Masten, A. S. (1999). Commentary – The Promise and Perils of Resilience in Research as a Guide to Preventive Interventions. In Glantz, M. D. & Johnson, J. L., (Eds.) (1999). *Resilience and development: Positive Life Adaptations*. (pp.251–257), Academic/Plenum Publishers.
- Masten, A. S. (2004). Regulatory Processes, Risk and Resilience in Adolescent Development. *New York Academic Science*, 1021, 310–319. <https://doi.org/10.1196/annals.1308.036>
- Merino, D. M., & Privado, J. (2015). Does Employee Recognition Affect Positive Psychological Functioning and Well-Being? *The Spanish Journal of Psychology*, 18, E64. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.67>
- Moos, R.H., & Moos, B.S. (1981). *Family Environment Scale Manual*. CA: Consulting Psychologist Press.
- Nettles, S. M., & Mason, M. J. (2004). Zones of narrative safety: Promoting psychosocial resilience in young people. *Journal of Primary Prevention*, 25, 359–373. <https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000048026.99223.3b>
- Ohio State University (2002). Personal characteristics related to resilience. *Bulletin* 875–99 – Fostering resilience in children. http://ohioline.osu.edu/b8875_2.html
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A., & Reina, M. (2011). Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. España: Consejería de Salud.
- Onsès-Segarra, J., Hurtubia, V., & Forés, A. (2020). Resilience in a postcard. *Expectations, Prescriptions, Reconciliations*, 32. https://www.researchgate.net/profile/Rolf-Laven-2/publication/359685471_Research_on_Arts_Education_ECER_Conference_Geneva_online/links/6247f90d8068956f3c624d69/Research-on-Arts-Education-ECER-Conference-Geneva-online.pdf
- Osofsky, J. D. (1995). The effects of exposure to violence on young children. *American Psychologist*, 50, 782–788. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.50.9.782>
- Otero, J.M., Luengo, A., Romero, E. Gómez, J.A., & Castro, C. (1998). *Psicología de personalidad. Manual de prácticas*. Ariel Practicum.
- Pereira, A. M. S. (2001). Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In J. Tavares (Eds.), *Resiliência e Educação* (95–114). Cortez.
- Radke-Yarrow, M., & Brown, E. (1993). Resilience and vulnerability in children of multiple-risk families. *Development and Psychopathology*, 5(4), 581–592. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006179>
- Radke-Yarrow, M., & Brown, E. (1993). Resilience and vulnerability in children of multiple-risk families. *Development and Psychopathology*, 5(4), 581–592. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006179>
- Radke-Yarrow, M., & Sherman, T. (1990). Hard growing:

- Children who survive. In J. E. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 97–119). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752872.008>
- Richters, J. E., & Martinez, P. (1993). The NIMH Community Violence Project: I. Children as victims of and witnesses to violence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 56(1), 7–21. <https://doi.org/10.1080/00332747.1993.11024617>
- Rouse, G. (2001). Resilient students' goals and motivation. *Journal of Adolescence*, 24(4), 429–578. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0383>
- Rouse, K. (1998). Resilience from poverty and stress. www.hec.ohio-state.edu/famlife/bulletin/volume.4/bull41f.html
- Rutter, M. (1999). Psychosocial adversity and child psychopathology; *Br. J. Psychiatry*, 174, 480–493. <https://doi.org/10.1192/bjp.174.6.480>
- Rutter, M. (Eds.). (1996). *Stress, risk, and resilience in children and adolescents*. Cambridge University Press.
- Sameroff, A. (2006). Identifying Risk and Protective Factors for Healthy Child Development. In A. Clarke-Stewart & J. Dunn (Eds.), *Families count: Effects on child and adolescent development* (pp. 53–76). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511616259.004>
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2015). Escala de Resiliencia 14 ítems (RS-14): Propiedades Psicométricas de la Versión en español. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 40(2), 103–113. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645432011.pdf>
- Santos, R. (2013). *Levantarse y luchar. Cómo superar la adversidad con la resiliencia*. Ed. Conecta.
- Sanz de Acedo, M., Ugarte, M. D., & Lumbreras, M.V. (2003). Desarrollo y validación de un Cuestionario de Metas para Adolescentes. *Psicothema*, 15(3), 493–499. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72715325.pdf>
- Scheier, M., Carver, C., & Bridges, M. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063–1078. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.1063>
- Schröder, E. (1992). Modeling qualitative change in individual development. In J.B. Asendorpf & J. Valsiner (ed). (1992). *Stability and change in development – a study of methodological reasoning* (pp.1–20). Sage.
- Seifer, R., Sameroff, A. J., Baldwin, C. P., & Baldwin, A. L. (1992). Child and family factors that ameliorate risk between 4 and 13 years of age. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31(5), 893–903. <https://doi.org/10.1097/00004583-199209000-00018>
- Sheppard, J. A., & Kashani, J. H. (1991). The relationship of hardiness, gender, and stress to health outcomes in adolescents. *Journal of Personality*, 59(4), 747–768. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1991.tb00930.x>
- Simões-Ralha, H. (2001). Resiliência e desenvolvimento pessoal. In Tavares, J. (Org). *Resiliência e Educação*. Ed. Cortez.
- Sousa, A. L. (2017). Programa de educação para a qualidade de vida de pessoas adultas com multideficiência grave: Um estudo centrado no contexto individual da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral de Faro, Algarve, Portugal. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/682650>
- Sousa, C. (1995). Activação do desenvolvimento cognitivo e facilitação da aprendizagem, In Tavares & Bonboir, et al . *Activação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*. Edições CIDInE.
- Sousa, C. (2006a). Educação para a activação da resiliência no adulto, In J. Tavares, C. Fernandes, M. S. Pereira & S. Monteiro [Eds]. *Activação do Desenvolvimento Psicológico*. Actas do Simpósio Internacional. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Sousa, C. (2006b). Higher Education in the Bologna process framework, AUDY, J. L. N. [Eds]. & Morosino, M. C. [Orgs.]. *Innovation and Entrepreneurialism in the University*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Sousa, C. (2015a). Trauma, contexto y exclusión, Promocionando Resiliencia. In A. Salvador J. Hernández & C. S. Sousa (Coords.). *Colección Infancia, Cultura y Educación*. ISBN: 978-84-16361-64-9.
- Sousa, C. (2015b). *Profissão Docente, diversidade e*

- resiliência. In M. E. A.I Engers, M. C. Morosini, & V. L. Felicetti (2015). *Educação superior e aprendizagem* (p. 115-126) ISBN 978-85-397-0629-7.
- Sousa, C. (2016). La educación para la Resiliencia en el alumnado de la periferia de la Europa del Sur. *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, (V)1, (pp. 83-100). ISBN: 9788857537818; <https://universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis/article/view/272/739>
- Sousa, C., & Extremera, M. O. (2016). Docentes resilientes em contextos precários: Estudo de casos em Espanha. *Educação*, 41(3), 541-552. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644424598>
- Sousa, C.S. et al. (2021). Efectos de la pandemia originada por COVID en los estudiantes universitarios más vulnerables. Retos de la educación inclusiva, in Juan José Leiva Olivencia y Antonio Matas Terrón (Coords). (2021). *Claves para una educación inclusiva en tiempos de COVID*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Sroufe, L. A. (1990). An organization perspective on the self. In D. Cicchetti (Eds.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology*. New Jersey: Erlbaum, (pp. 13-40). Erlbaum.
- Sroufe, L. A., & Rutter, M. (1984). The domain of developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 17-29. <https://doi.org/10.2307/1129832>
- Tavares, J. & Albuquerque, A. (1998). Sentidos e implicações da resiliência na formação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(1), 143-153.
- Tavares, J. (2001). Resiliência e Educação. In José Tavares (Org). *Resiliência e Educação*. Cortez.
- Tobin, D.L., Holroyd, K.A., Reynolds, R.V., & Kigal, J.K. (1989). The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 13, 343-61. <https://doi.org/10.1007/BF01173478>
- Thorson, J.A., & Powell, F.C. (1993). Development and validation of a Multidimensional Sense of Humor Scale. *Journal of clinical psychology*, 49(1), 13-23. [https://doi.org/10.1002/10974679\(199301\)49:1<13::aid-clp2270490103>3.0.co;2-s](https://doi.org/10.1002/10974679(199301)49:1<13::aid-clp2270490103>3.0.co;2-s)
- Tronick, E., Als H., Adamson, L., Wise, S., & Brazelton, T.B. (1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *J Am Acad Child Psychiatry*. Winter, 17(1), 1-13. [https://doi.org/10.1016/s0002-7138\(09\)62273-1](https://doi.org/10.1016/s0002-7138(09)62273-1)
- Vaillant, G. (1993). *The wisdom of the Ego*. Harvard University Press.
- Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2000). *Le Bonheur Est Toujours Possible. Construire La Resilience*. Editor: Bayard.
- Vanistendael, S. (2003). Humor y resiliencia: la sonrisa que dá vida. In B. Cyrulnik et al. (org.). *El Realismo de la Esperanza: testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia* (pp. 119-148). Editorial Gedisa.
- Wagnild, G.M. (2009). *The Resilience Scale User's Guide for the US English version of the Resilience Scale and the 14-Item Resilience Scale*. The Resilience Center. USA. <https://www.resiliencecenter.com/products/the-resilience-scale-users-guide/>
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Werner, E. E. (1989). Children of the Garden Island. *Scientific American*, 4, 107-123. <http://www.jstor.org/stable/24987220>
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5(4), 503-515. <https://doi.org/10.1017/S095457940000612X>
- Werner, E. y Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. McGraw-Hill.
- Werner, E., & Smith, R. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. Cornell University Press.
- Wright, M. O., & Masten, A. S. (2005). Resilience Processes in Development: Fostering Positive Adaptation in the Context of Adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). Kluwer Academic/Plenum Publishers. https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_2
- Yunes, M. A, M. Szymanski, H. (2001). Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. In Resiliência e Educação. José Tavares (Org). Ed. Cortez.

Capítulo 2

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2016). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3),

- 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile*. FrancoAngeli.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands–resources model of burnout, *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Ginsburg, K. R., & Jablo, M. M. (2011). Building resilience in children and teens: Giving kids roots and wings (p. 398). Elk Grove Village, IL: American Academy of Pediatrics.
- Ingusci, E., Coletta, G., De Carlo, E., Madaro, A., Converso D., Loera, B., & Brondino, M. (2019). Stress lavoro correlato nel personale docente universitario: Una rassegna teorica. *Counseling. Giornale italiano di ricerca e applicazioni*, 12(1). <https://doi.org/10.14605/CS1211903>
- Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work. Stress, productivity and the reconstruction of working life*. Basic Books.
- Ledesma, J. (2014). *Conceptual Frameworks and Research Models on Resilience in Leadership*. SAGE Open, 4(3). <https://doi.org/10.1177/2158244014545464>
- Lengnick–Hall, C. A., Beck, T. E., & Lengnick–Hall, M. L. (2011). Developing a capacity for organizational resilience through strategic human resource management. *Human Resource Management Review*, 21(3), 243–255. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2010.07.00>
- Matos, F., Martins, H., Jesus, S. N., & Viseu, J. (2015). Prevenção da violência através da resiliência dos alunos. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16(1), 35–43. <https://www.redalyc.org/pdf/362/36237156005.pdf>
- Ortega, M., & Saavedra, S. (2014). Resilience: physiological assembly and psychosocial factors. *Procedia–social and behavioral sciences*, 132, 447–453. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.335>
- Paolozzi M.F., & Maddalena S. (2023). Superare le avversità tra incertezza e cura di sé: La resilienza nei contesti educativi, *Journal of Health Care Education in Practice*, 5(1), 91–101. <https://doi.org/10.14658/pupj-jhcep-2023-1-10>
- Paolozzi, M. F., Maddalena S., Ercolano M., & Petrecca R. (2023, may 23). The tale of the self between movement, writing and art. Strategies for resilience education. [Paper presentation] RESUPERES International Conference: Building Resilience in Higher Education, Bergen, Norway.
- Paolozzi, M. F. (2023, dicembre 1). La casita della resilienza. Un modello per bambini ed adulti. [Report presented at conference Alice Friendship Over the World and in NaplesChristmas]. Wonders | One-day International Conference, International Research Group of Children's Literature: Letture per la formazione interculturale e pedagogica, Napoli.
- Rossi, B. (2013). *Pedagogia della felicità*. FrancoAngeli
- Sirignano, F.M. (2019). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. FrancoAngeli.
- Sirignano, F.M., Buccolo, M., & Ferro Allodola, V. (2023). Gestire lo stress lavoro–correlato attraverso la metodologia del teatro d'impresa: Un percorso pedagogico di ricerca–formazione. *Journal of Theories and Research in Education*, 18(3), 1–26. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/17002>
- Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. Villard Books.
- Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2000). *Le bonheur est toujours possible: Construire la résilience*. Bayard.
- Vanistendael, S. (2018). *Vers la mise en oeuvre de la résilience: La casita, un outil simple pour un défi complexe*. Bureau International Catholique de l'Enfance.
- Xanthopolou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufell, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands–resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>

Capítulo 3

- Allan, J.F., McKenna, J., & Dominey, S. (2014). Degrees of resilience: Profiling psychological resilience and prospective academic achievement in university inductees. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42, 9–25. <https://doi.org/10.1080/03069885.2013.793784>

- Angst, R., & Amorim, C. (2011, novembro 7–10). Resiliência em académicos de pedagogia. In X

- Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (pp. 5611-5622). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/x-congresso-nacional-de-educacao,fc47a7ce-a6e5-49fa-a840-c455db5ad731>
- Araoz, E. G. E., & Uchasara, H.J.M. (2020). Bienestar psicológico y resiliencia en estudiantes de educación superior pedagógica. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 55-68. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.491>
- Archana, U., & Singh, R. (2014). Resilience and spirituality as predictors of psychological well-being among university students. *Journal of Psychosocial Research*, 9(2), 227-235. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=0f678228-738b-4baa-b245-9f531590af1a%40redis>
- Asthana, A. (2021). Organisational citizenship behaviour of MBA students: The role of mindfulness and resilience. *The International Journal of Management Education*, 19, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100548>
- Baños R. M., Etchemendy E., Mira, A., Riva G., Gaggioli, A., & Botella, C. (2017) Online positive interventions to promote well-being and resilience in the adolescent population: A narrative review. *Front. Psychiatry* 8(10), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2017.00010>
- Benavente, M., & Quevedo, M. (2018). Resiliencia, bienestar psicológico y afrontamiento en universitarios atendiendo a variables de personalidad y enfermedad. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 99-112. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.161>
- Black-Hughes, C., & Stacy, P. (2013). Early childhood attachment and its impact on later life resilience: A comparison of resilient and nonresilient female siblings. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 10(5), 410-420. <https://doi.org/10.1080/15433714.2012.759456>
- Bouteyre, E. (2010). La résilience académique des étudiants d'université. *Enfances Majuscules*, 112, 16-20. <https://shs.hal.science/halshs-01248313v1>
- Bretón, S., Zurita, F., & Cepero, M. (2016). La resiliencia como factor determinante en el rendimiento deportivo. *Revisión bibliográfica. Revista de Ciencias del Deporte*, 12(2), 79-88. <https://www.redalyc.org/pdf/865/86548813001.pdf>
- Brewer, M.L., Van Kessel, G., Sanderson, B., Naumann, F., & Lane, M., Reubenson, A., & Carter, A. (2019) Resilience in higher education students: a scoping review, *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1105-1120. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1626810>
- Cardoso, A. M., Lira, D. C., Sousa, T. J., & Pinho, A. M. (2019). Síndrome de burnout e docência: Uma revisão integrativa. *Revista Expressão Católica*, 8(2), 7. <https://doi.org/10.25190/rec.v8i2.3236>
- Donovan, C., & Erskine-Shaw, M. (2019). 'Maybe I can do this. Maybe I should be here': Evaluating an academic literacy, resilience and confidence programme. *Journal of Further and Higher Education*, 44(3), 326-340. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1541972>
- Enrique, A., Mooney, O., Salamanca-Sanabria, A., Lee, C. T., Farrell, S., & Richards (2019). Assessing the efficacy and acceptability of an internet-delivered intervention for resilience among college students: A pilot randomised control trial protocol. *Internet Interventions*, 17, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2019.100254>
- Fajardo, I. N., Minayo, M. C. S., & Moreira, C.O.F. (2010). Educação escolar e resiliência: Política de educação e a prática docente em meios adversos. *Ensaio*, 18(69), 761-774. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000400006>
- Francisco, M. S. (2021). Contributos da personalidade e da resiliência no bem-estar psicológico de estudantes do ensino superior. [Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Universidade de Coimbra]. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/96504>
- Francisco, M., Félix, D. & Ferreira, J. (2022). Personalidade, resiliência e bem-estar subjetivo de alunos do ensino superior. *Revista de estudos e investigação em psicologia Y educación*, 9, 302-313. <https://doi.org/10.17979/ripe.2022.9.0.8907>
- Galante, J., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, A. P., Stochl, J., Benton, A., Lathia, N., Howarth, E., & Peter, B. J. (2018). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study) a pragmatic randomised controlled trial. *The Lancet*, 3, 72-81. [http://dx.doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30231-1](http://dx.doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30231-1)
- Garcia, M. I.V., & Gambarte, M. I. G. (2019). Burnout y

- factores de resiliencia en docentes de educación secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 127-152. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.3987>
- Gonçalves, A. M., Cabral, L. R., Ferreira, M.C., Martins, M.C., & Duarte, J. C. (2017). Negative life events and resilience in higher education students. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 19, 2301-2218. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.2017.04.issue-2>
- Grills-Taquechel, A. E., Norton, P., & Ollendick, T. H. (2010). A longitudinal examination of factors predicting anxiety during the transition to middle school. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(5), 493-513. <https://doi.org/10.1080/10615800903494127>
- Herrero, R., Mira, A., Cormo, G., Etchemendy, E., Baños, R., García-Palacios, A., Ebert, D., Franke, M., Berger, T., Schaub, M., Görlich, D., Jacobi, C., & Botella, C. (2019). An Internet based intervention for improving resilience and coping strategies in university students: Study protocol for a randomized controlled trial. *Internet Interventions*, 16, 43-51. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2018.03.005>
- Hwang, E., & Shin, S. (2018). Characteristics of nursing students with high levels of academic resilience: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 71, 54-59. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.09.011>
- Jorge, A. M. (2008). Resiliência em estudantes do ensino superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 261-272. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317029.pdf>
- Kidd, S., & Shahar, G. (2008). Resilience in homeless youth: The key role of self-esteem. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(2), 163-172. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.78.2.163>
- Lee, M., Coutts, R., Fielden, J., Hutchinson, M., Richard Lakeman, R., & Mathisen, B. (2021). Occupational stress in university academics in Australia and New Zealand. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 44(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2021.1934246>
- Li, J., Chen, Y., Zhang, J., Lv, M., Välimäki, M., Li, Y., Yang, S., Tao, Y., Ye, B., Tan, C., & Zhang, J. (2020). The mediating role of resilience and self-esteem between life events and coping styles among rural left-behind adolescents in China: A cross-sectional study. *Front. Psychiatry*, 11, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.560556>
- Marôco, J., & Assunção, H. (2020, janeiro 30). Envolvimento e burnout no ensino superior em Portugal. In H. Pereira, S. Monteiro, G. Esgalhado, A. Cunha, & I. Leal (Orgs.). *Atas do 13.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*, Faculdade de Ciências da Saúde. https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/7542/1/13CongNacSaude_399.pdf
- McLafferty, M., Mallett, J., & McCauley, V. (2012). Coping at university: The role of resilience, emotional intelligence, age and gender. *Journal of Quantitative Psychological Research*, 1, 1-6. https://www.researchgate.net/publication/280920811_Coping_at_university_The_role_of_resilience_emotional_Intelligence_age_and_gender
- Molina, E. C. (2021). Docentes resilientes. Elementos centrales en el programa universitario de tutoría. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 12, 1-18. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1115
- Morgan, J.A. (2021). El análisis de la Resiliencia y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Nacional De Administración*, 12(1), e3534. <https://doi.org/10.22458/rna.v12i1.3534>
- Nogueira, M. J. (2017). Saúde mental em estudantes do ensino superior: Fatores protetores e fatores de vulnerabilidade. [Tese de doutoramento]. Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28877/1/ulsd730773_td_Maria_Nogueira.pdf
- Noriega, G., Angulo, B., & Angulo, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes*, 58(1), 42-48. <https://doi.org/10.19136/pd.a0n58.1199>
- Oliveira, E. N., Vasconcelos, M. I. O., Maciel, J. A. C., Almeida, P. C., Neto, F. R. G. X., Lima, G. F., Melo, F. V. D., Furtado, J. S., Santos, L. A., & Costa, M. S. A. (2022). "Não vou nada bem": Saúde mental de estudantes universitários no contexto da COVID-19. *Gestão E Desenvolvimento*, (30), 113-135. <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2022.11321>
- Pennington, C. R., Elizabeth A. B., Linda K. K., & Lauren T.

- B. (2018). Transitioning in higher education: An exploration of psychological and contextual factors affecting student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 42(5), 596–607. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1302563>
- Piccoli, D. N. (2022). Resiliência, Saúde e Bem-Estar em Estudantes do Ensino Superior Português. [Dissertação de Mestrado em Educação para a Saúde]. Escola Superior de Educação de Coimbra. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/42063>
- Piña, K. (2017). Bienestar psicológico y resiliencia en jóvenes universitarios [Tesis de Maestría en Psicología], Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/68666>
- Prado, R., Bastianini, M., Cavalleri, M., Ribeiro, S., Pizi, E., & Marsicano, J. (2017). Avaliação da síndrome de Burnout em professores universitários. *Revista da ABENO*, 17(3), 21–29. <https://doi.org/10.30979/rev.abeno.v17i3.409>
- Reay, D., Ball, S., & David, M. (2002). "It's taking me a long time, but I'll get there in the end": Mature students on access courses and higher education choice. *British Educational Research Journal*, 28(1), 5–19. <https://doi.org/10.1080/01411920120109711>
- Reed, M., Maodzwa, M.T., Ndofirepi, E.S., & Moosa, R. (2019). Insights gained from a comparison of South African and Canadian first-generation students: The impact of resilience and resourcefulness on higher education success. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(6), 964–982. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1479185>
- Reyes, E. J., Blannin, J., Cohnssen, C., & Mahat, M. (2022). Resilience of higher education academics in the time of 21st century pandemics: A narrative review. *Journal of Higher Education Policy And Management*, 44(1), 39–56. <https://doi.org/10.1080/1366080X.2021.1989736>
- Robbins, A., Kaye, E., & Catling, J.C. (2018). Predictors of student resilience in higher education. *Psychology Teaching Review*, 24, 44 – 52. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1180345>
- Sampedro-Mera, M., Mawiyin-Cevallos, F., Santana-Sardi, I., Toala-Vera, K., & Santana-Sardi, G. (2021). La resiliencia en la educación universitaria. *Pol. Con.* (Edición núm. 54) 6(2), 312–323. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2367>
- Seery, M., Holman, E., Silver, R., & King, L. (2010). Whatever does not kill us: Cumulative lifetime adversity, vulnerability, and resilience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(6), 1025–1041. <https://doi.org/10.1037/a0021344>
- Sierra-Molina, T. J., & Sevilla-Santo, D. E. (2021). Cómo conforma el profesorado universitario su alta resiliencia? Un estudio de casos. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 25(3), 1–19. <http://doi.org/10.15359/ree.25-3.16>
- Silva, M. M., Oliveira, J.G., Durso, S.O., & Cunha, J.V.A. (2020, julho, 29–31). Resiliência e desempenho acadêmico: Um estudo com graduandos de contabilidade. [Conference paper]. XX USP International Conference in Accounting (pp. 1–18). https://www.researchgate.net/publication/342690091_Resiliencia_e_Desempenho_Academico_um_Estudo_com_Graduandos_de_Contabilidade
- Teixeira, P. C. (2020). Entre a docência e a investigação: Os professores do ensino superior e o burnout. [Dissertação de Mestrado em Economia e Gestão de Recursos Humanos]. Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/129685/2/426662.pdf>
- Turner, M., M., Scott-Young, C. M., & Holdsworth, S. (2017). Promoting wellbeing at university: The role of resilience for students of the built environment. *Construction Management and Economics*, 35, 707–718, <https://doi.org/10.1080/01446193.2017.1353698>
- Vara, N., Fernandes, N., Queirós, C., & Pimentel, H. (2017). Resiliência e stress em estudantes universitários. In T., Baptista, M. Ricou, F. Rodrigues, D. Neto, T. Espassandim, T., A. Ramos, M. Oliveira, N. Baptista, & T. Almeida (Coords.) *Actas do 3.º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses* (pp. 569–579). Ordem dos Psicólogos Portugueses. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/111952>
- Xuereb, S. (2015). Academic Resourcefulness, coping strategies and doubting in university undergraduates. *Journal of Further and Higher Education*, 39(2), 205–22. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2013.817004>
- Ye, B., Zhao, S., Zeng, Y., Chen, C., & Zhang, Y. (2022).

Perceived parental support and college students' depressive symptoms during the COVID-19 pandemic: The mediating roles of emotion regulation strategies and resilience. *Current Psychology*, 42, 20275–20286. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03049-3>

Yokus, T. (2015). The relation between pre-service music teachers' psychological resilience and academic achievement levels. *Educational Research and Reviews*, 10(14), 1961–1969. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2320>

Zarotti, N., Povah, C., & Simpson, J. (2020). Mindfulness mediates the relationship between cognitive reappraisal and resilience in higher education students. *Personality and Individual Differences*, 156, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109795>

Capítulo 4

Afonso, P. (2020). O impacto da pandemia COVID-19 na saúde mental. *Acta Médica Portuguesa*, 33(5), 351–358. <https://doi.org/10.20344/amp.13877>

Agrela, S. P. (2020). Criatividade e resiliência no ensino superior [Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira]. DigitUMA. <http://hdl.handle.net/10400.13/3104>

Alivernini, F., Manganelli, S., Lucidi, F., Di Leo, I., & Cavicchiolo, E. (2017). Studenti svantaggiati e fattori di promozione della resilienza. *ECPS Journal*, 16.

Álvarez, J. (2017). Mindfulness en estudiantes universitarios y su relación con estrés, ansiedad, depresión, resiliencia y satisfacción con la vida [Tese de doutorado, Universidad de Huelva]. Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/14785>

Åvitsland, A., Leibinger, E., Haugen, T., et al. (2020). The association between physical fitness and mental health in Norwegian adolescents. *BMC Public Health*, 20, 776. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08936-7>

Blanuša, J., Knežević, J., & Krstić, D. (2018). Primena intervencija pozitivne psihologije za povećanje psihološkog blagostanja studenata. *Horizonti*, 10, 128–135. https://www.researchgate.net/publication/336445748_Primena_intervencija_pozitivne_psihologije_zapovecanje_psihologskog_blagostanja_studenata

Brando-Garrido, C., Montes-Hidalgo, J., Limonero, J. T., Gómez-Romero, M. J., & Tomás-Sábado, J. (2020). Relación de la procrastinación académica con la competencia percibida, el afrontamiento, la autoestima y la autoeficacia en estudiantes de enfermería. *Enfermería Clínica*, 30(6), 398–403. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2019.07.012>

Bretón, S., Zurita Ortega, F., & Cepero González, M. (2016). La resiliencia como factor determinante en el deportivo. *Revisión Bibliográfica. E-Balonmano. Revista de Ciencias del Deporte*, 12(2), 79–88. <http://ojs.e-balonmano.com/index.php/revista/article/view/351/331>.

Brewer, M., van Kessel, G., Sanderson, B., Naumann, F., Lane, M., Reubenson, A., & Carter, A. (2019). Resilience in higher education students: A scoping review. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1105–1120. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1626810>

Burba, G. (2020). Resilienza e modelli culturali. Un costrutto ambivalente. *Giovani e comunità locali*, 3(1), 2020. <https://www.giovaniecomunitalocali.it/resilienza-e-modelli-culturali-un-costrutto-ambivalente/>

Caamaño, A. (2016). Análisis del clima familiar y resiliencia en una muestra de estudiantes universitarios de primer curso [Tese de mestrado, Universidad de Santiago de Compostela]. Minerva. Repositorio Institucional Da USC. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/15237>

Caruana, V., Ploner, J., Sue, C., & Stevenson, J. (2014). Promoting students' resilient thinking in diverse higher education learning environments: Review report commissioned by the HEA Subject Centre for Anthropology, Sociology and Politics (C-SAP). Higher Education Academy.

Castañeda-García, P. J., Alejo-Trujillo, T., Cota-Bedoya, M. R., García-Torres, M. F., & Cruz-Santana, V. (2022). Análisis cuantitativo de resiliencia y apoyo social en estudiantes universitarios de primero y último curso de Psicología. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(1), 79–90. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.15108>

Cejudo, J., López-Delgado, M., & Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: Su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46(2), 51–57. <https://www.>

redalyc.org/articulo.oa?id=97049408001

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>

Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson Resilience Scale (CD–RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>

Corbi, E., Musello, M., & Sirignano, F. M. (Eds.). (2017). *I professionisti delle risorse umane: Un'esperienza di alta formazione dell'Università Suor Orsola Benincasa*. Suor Orsola Benincasa University Press.

Corbi, E., Musello, M., & Sirignano, F. M. (Eds.). (2018). *Risorse umane e nuovi scenari formativi: Pedagogie, didattiche ed esperienze aziendali*. Suor Orsola Benincasa University Press.

Corbi, E., Musello, M., & Sirignano, F. M. (Eds.). (2021). *Formazione Lifelong Learning e Risorse Umane: Esperienze didattiche e modelli pedagogici*. Suor Orsola Benincasa University Press.

Corbi, E., Musello, M., & Sirignano, F. M. (Eds.). (2022). *Pedagogia e Risorse Umane: Nuovi scenari nell'era post Covid*. Suor Orsola Benincasa University Press.

Cyrułnik, B., & Malaguti, E. (Eds.). (2015). *Costruire la resilienza: La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Erickson.

d'Alessandro, L. (2020). Cronache di Ateneo ai tempi del COVID. In *Annali. Università degli Studi Suor Orsola Benincasa* (pp. 358–371). Suor Orsola Benincasa University Press.

Díaz, C. C., Serrano, M. A. A., Medina, E. B., García, E. M., & Salvador, A. M. (2021). Resiliencia en estudiantes universitarios del Grado en Enfermería de los campus universitarios de Granada y Ceuta. In *Transformación universitaria. Retos y oportunidades* (pp. 611–619). Ediciones Universidad de Salamanca.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. http://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

DigiPsyRes. (n.d.). DigiPsyRes. Retrieved October 17, 2022, from <https://digipsyres.kg.ac.rs/>

Dimitrijević, B., & Randelović, D. (2012). Aggressiveness

and susceptibility to stress in Serbian students from University of Nis and University of Pristina–Kosovska Mitrovica. *Svit Socialnih Komunikacij*, 7, 97–104. https://www.researchgate.net/publication/354151147_AGGRESSIVENESS_DEPRESSION_AND_ACADEMIC_ACHIEVEMENT_OF_STUDENTS

Fazlagić, A., & Rakić-Bajić, G. (2011). Stav studenata prema psihoterapiji. *PONS Medicinski Časopis*, 48–52. <https://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=1820-24111102048F>

Fernández-García, R., Zurita-Ortega, F., Melguizo-Ibáñez, E., & Ubago-Jiménez, J. L. (2024). Physical activity as a mediator of stress, anxiety and depression on well-being in physical education teachers. *Journal of Human Sport and Exercise*, 19(1), 117–129. <https://doi.org/10.14198/jhse.2024.191.10>

Ferradás Canedo, M. M., & Freire Rodriguez, C. (2020). Relaciones positivas con otras personas y autoeficacia en estudiantes universitarios. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 371–378. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1794>

Ferreira, T., Ribeiro, J. L., & Guerreiro, M. D. (2004). Estudo de adaptação da escala de satisfação com suporte social em doentes submetidos a revascularização do miocárdio. *Revista Referência*, 11, 11–16. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57248/2/82685.pdf>

Finez, M.J., & Morán, C. (2017). Resiliencia y autovaloraciones esenciales: estudio comparativo en adolescentes y jóvenes / Resilience and core self-evaluations: a comparative study in adolescents and young. *Psychology, Society & Education*, 9(3), 347–356. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i3.857>

Finez, J., & Astorga, M. C. (2015). La resiliencia y su relación con salud y ansiedad en estudiantes españoles. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 409–416. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851779041>

Francisco, M. (2021). *Contributos da personalidade e da resiliência no bem-estar psicológico de estudantes do ensino superior [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]*. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/96504>

- Frauenfelder, E., & Sirignano, F. M. (2013). La formazione delle "human resources". Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi. Pensa Multimedia.
- García, Y., Vázquez-Pérez, R., & Pastor-Seller, E. (2022). Resiliencia académica en tiempos de pandemia por COVID-19: las prácticas curriculares en los Grados de Trabajo Social de las universidades españolas. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 29, 73–82. <https://dx.doi.org/210.7203/realia.29.24134>
- Genc, A., Pekić, J., & Matanov, J. (2013). Mehanizmi suočavanja sa stresom, optimizam i generalna samoefikasnost kao prediktori psihofizičkog zdravlja. *Primenjena Psihologija*, 6(2), 155–174. <https://doi.org/10.19090/pp.2013.2.155-174>
- Gonçalves, J. (2021). Perceção de forças familiares por estudantes do ensino superior. Impacto da resiliência individual, variáveis sociodemográficas, familiares e respostas ao confinamento (COVID-19) [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/96464>
- González, G., Zurita, F., Sanromán, S., & Puertas, P. (2021). Relación de efecto del Síndrome de Burnout y resiliencia con factores implícitos en la profesión docente: una revisión sistemática. *Revista de Educación*, 394, 271–296. ISSN 0034-8082. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-508>
- Grøtan, K., Sund, E. R., & Bjerkeset, O. (2019). Mental health, academic self-efficacy, and study progress among undergraduates: The SHoT study, Norway. *Frontiers in Psychology*, 10, 45. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00045>
- Gutiérrez-Lozano, C., García-Martínez, I., Augusto-Landa, J., & León, S. P. (2022). Impact of confinement on coping strategies and psychosocial factors among university students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12(8), 933. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12080067>
- Hervás-Torres, M., Miñaca-Laprida, M. I., Fernández-Martin, F. D., & Arco-Tirado, J. L. (2022). Melhorando o engajamento acadêmico através de mentoria e serviço de aprendizagem. *Revista Eletrônica Educare*, 26(2), 570–588. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.30>
- Hurst, B., Wallace, R., & Nixon, S. B. (2013). The impact of social interaction on student learning. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 52(4). https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss4/5
- Hurtubia-Toro, V., Onsès, J., & Forés-Miravalles, A. (2022). Quan la resiliència es va fer postal. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 15(2), 1–18. <https://doi.org/10.1344/reire.36980>
- Isakov Burgund, A., Marković, V., & Penavić Polić, S. (2020). Refleksije studenata socijalne politike i socijalnog rada u periodu vanrednog stanja izazvanog pandemijom Kovid-19 u Srbiji. *Godisnjak Fakultet Politickih Nauka*, 14(24), 163–184. https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A2%3A7843522/detai1v2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A149302082&crl=c&link_origin=www.google.com
- Jardim, J., Pereira, A., & Bárto, A. (2021). Development and Psychometric Properties of a Scale to Measure Resilience among Portuguese University Students: Resilience Scale-10. *Education Sciences*, 11(2), 61. <https://doi.org/10.3390/educsci11020061>
- Jerez, P., & Cabrera-Fernández, A. (2021). Clima motivacional percibido en el deporte y su asociación con los niveles de resiliencia en estudiantes universitarios. *Journal of Sport and Health Research*, 13(3), 505–514. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/83268>
- Jovanović, V., Molenaar, D., Gavrilov-Jerković, V., & Lazić, M. (2021). Positive Expectancies and Subjective Well-Being: A Prospective Study Among Undergraduates in Serbia. *Journal of Happiness Studies*, 22(3), 1239–1258. <https://doi.org/10.1007/S10902-020-00271-3/METRICS>
- Jovanović, V., & Novović, Z. (2008). Kratka skala subjektivnog blagostanja - novi instrument za procenu pozitivnog mentalnog zdravlja. *Primenjena Psihologija*, 1(1–2), 77–94. <https://doi.org/10.19090/pp.2008.1-2.77-94>
- Lazarević, L. B., Lazarević, D., & Orlić, A. (2017). Predictors of students' self-esteem: the importance of body self-perception and exercise 1. *Psihološka Istraživanja*, 2. <http://doi.org/10.5937/PsIstra1702239L>
- Lietz, F., Piumatti, G., Mosso, C., Marinkovic, J., &

- Bjegović-Mikanović, V. (2018). Testing multidimensional well-being among university community samples in Italy and Serbia. *Health Promotion International*, 33(2), 288–298. <https://doi.org/10.1093/HEAPRO/DAW082>
- Lim, M. S. C., Cappa, C., & Patton, G. C. (2017). Subjective well-being among young people in five Eastern European countries. *Global Mental Health*, 4, 1–10. <https://doi.org/10.1017/GMH.2017.8>
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., González-Ramos, J. A., & Garcés-Delgado, Y. (2023). The development of resilient behaviours in the fight against university academic dropout. *Educación XX1*, 26(2), 91–116. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35891>
- López-Cortón, A. (2015). Factores predictores de procesos resilientes en jóvenes universitarios. [Tesis doctoral, Universidad de A Coruña]. Repositorio Universidad Da Coruña. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/15355>
- Losa-Iglesias, M. E., Calvo-Lobo, C., Jiménez-Fernández, R., Rodríguez-Sanz, D., Corral-Liria, I., Casado-Hernández, I., & Becerro-de-Bengoa-Vallejo, R. (2023). Comparison between virtual and hybrid education for psychological factors and academic stress in freshman nursing students: a case-control study. *BMC Nursing*, 22(1), 300. <https://doi.org/10.1186/s12912-023-01477-5>
- Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J. S., Figueredo Canosa, V., & Martínez-Martínez, A. M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online. *International Journal of Sociology of Education*, 8(4), 79–104. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5925>
- Madariaga, J. M., Axpe, I., & Novella, I. (2016). Resiliencia y funcionalidad familiar. In Cyrulnik, B. & Anaut, M. (Coords.). *¿Por qué la resiliencia? Lo que nos permite reanudar la vida* (pp. 74–81). Gedisa Editorial.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Erickson, Trento.
- Malaguti, E. (2020). *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*. Aras Edizioni, Fano.
- Malonda, Y. S., & Módenes, M. P. F. (2018). Resiliencia, ansiedad y sentido de la vida en estudiantes universitarios. *Cauriensia*, 13, 87–106. <https://www.cauriensia.es/index.php/cauriensia/article/view/XIII-EMO5/376>
- Manetti, M., Zunino, A., Frattini, L., & Zini, E. (2010). *Processi di resilienza culturale: confronto tra modelli euristici*. Università degli Studi di Genova, Dipartimento di Scienze Antropologiche. http://www.aipass.org/paper/manetti.pdf?origin=publication_detail
- Mansfield, F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Mayor-Silva, L., Romero-Saldaña, M., Moreno-Pimentel, A., Álvarez-Melcón, Á. C., Molina-Luque, R., & Meneses-Monroy, A. (2022). Psychological impact during confinement by COVID-19 on health sciences university students—A prospective, longitudinal, and comparative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), 9925. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169925>
- Melguizo, E., González, G., Zurita, F., & Ortega, J. L. (2023). Burnout, estrés y resiliencia en el proceso de oposición a cuerpos educativos. *Revista de educación*, 40, 31–54. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-594>
- Miladinović, P., & Nedić, A. (2020). *Kratak sadržaj*. *Engrami*, 2, 23–41. <https://doi.org/10.5937/engrami41-30167>
- Milošević, N., & Ševkušić, S. (2005). *Samopoštovanje i školsko postignuće učenika*. *Zbornik Instituta Za Pedagoška Istraživanja*, 38(1), 70–87.
- Montes-Hidalgo, J., & Tomás-Sábado, J. (2016). Autoestima, resiliencia, locus de control y riesgo suicida en estudiantes de enfermería. *Enfermería Clínica*, 26(3), 188–193. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2016.03.002>
- Morales, F. M. (2020). Estrategias de afrontamiento, empatía y tendencia prosocial en universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 187–200. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.360>
- Moreno, R., & Saiz, C. (2014). Factores resilientes en los futuros maestros. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(3), 475–

488. https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/1854/1/0214-9877_2014_1_3_475.pdf
- Oliveira, M., & Machado, T. S. (2011). Tradução e validação da Escala de Resiliência para Estudantes do Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 4(29), 579–591. <https://doi.org/10.14417/ap.105>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2020). *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0a530888-en>
- Ovejero, M. M. (2014). Evaluación de fortalezas humanas en estudiantes de la universidad complutense de Madrid y diferencias de sexo: relación con salud, resiliencia y rendimiento académico. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Portal de Investigación. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5d1df62b29995204f76636ed>
- Panić, D., Radojković, D., & Hadži Pešić, M. (2013). Personality traits, coping styles and psychosomatic tendencies in students. *Teme – Časopis Za Društvene Nauke*, 37(2), 735–751. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=160622>
- Pavićević, O. (2015). Kulturna dimenzija koncepta otpornosti. *Zbornik Instituta Za Kriminološka i Sociološka Istraživanja*, XXXIV(2), 91–112. https://www.iksi.ac.rs/zbornik_arhiva/zbornik_iksi...
- Piccoli, D. (2022). Resiliência, saúde e bem-estar em estudantes do ensino superior português. [Dissertação Mestrado em Educação para a Saúde, Escola Superior de Educação e Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/42063>
- Pocinho, M., Garcês, S., Jesus, S. N., Viseu, J., & Miguel-Tobal, J. J. (2019, junho 27–29). Psychometric study of the short form of the creative personality scale [Poster presentation]. In M. Pocinho, D. Lopes, D. L. Rodrigues, S. Garcês, & E. Câmara (Eds.). *X Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (p. 89). Funchal, Madeira. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13080.34566>
- Project, T. C. (n.d.). Helping children develop resilience, manage stress and strong emotions using the '90 Second Rule' [Document]. ChildHub – Child Protection Hub. <https://childhub.org/en/child-protection-multimedia-resources/helping-children-develop-resilience-manage-stress-and-strong>
- Quevedo-Aguado, M. P., & Benavente, M. H. (2018). Análisis de variables de personalidad, bienestar psicológico y pensamiento constructivo en estudiantes de Ciencias de la Salud. *European Journal of Health Research*, 4(1), 5–18. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v4i1.86>
- Ramos-Martín, J., Pérez-Berlanga, J. M., Oliver, J., & Moreno-Küstner, B. (2023). Non-lethal suicidal behavior in university students of Spain during COVID-19. *Frontiers in psychiatry*, 14, 1155171. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1155171>
- Randelović, D. J., Mitrović, M. Z., & Todorović, D. L. (2015). Psychological counseling center for students: need, desire, necessity. *Zbornik Radova Filozofskog Fakulteta u Prištini*, 45(3), 143–166. <https://doi.org/10.5937/ZRFFP45-8663>
- Ravina Ripoll, R., Gálvez Albarracín, E. J., & Prieto Pulido, R. (2022). Efecto de la felicidad personal sobre la felicidad como estudiante de administración. *Desarrollo Gerencial*, 14(1), 1–22. <https://doi.org/10.17081/dege.14.1.5091>
- Reche, C., Martínez-Rodríguez, A., Gómez, M., & Hernández-Morante, J. J. (2020b). Análisis entre deportes de combate y otras modalidades deportivas en resiliencia y dependencia. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 31(33), 67–67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7724241>
- Reche, C., Martínez-Rodríguez, A., & Ortín, F. (2020a). Caracterización del deportista resiliente y dependiente del ejercicio físico. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(43), 17–21. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i43.1395>
- Reche, C., Cepero, M., & Rojas, F. J. (2013). Consideraciones en el entrenamiento de habilidades psicológicas en esgrima. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(2). https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232013000200009
- Robledo-Martín, J., Acea-López, L., Pérez-Urdiales, I., Alcolea-Cosin, M. T., Bellon, F., Oter-Quintana, C., Blanco-Blanco, J., Pastor-Bravo, M. d. M., Rubinat-Arnaldo, E., & Briones-Vozmediano, E. (2023). From students to nurses under pressure: Nursing students' entry into employment during the first COVID-19 wave. *Journal of Clinical Nursing*, 32, 7209–7226. <https://doi.org/10.1111/jocn.15811>

org/10.1111/jocn.16800

Robotham, D. (2008). Stress among higher education students: towards a research agenda. *High Education*, 56, 735–746. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9137-1>

Romero-González, B., Mariño-Narváez, C., Montero-López, E., Puertas-González, J. A., Robles-Ortega, H., Peralta-Ramírez, M. I., & García-León, M. A. (2021). Síntomas psicopatológicos, estrés y resiliencia en estudiantes universitarios antes y durante la pandemia por la COVID-19. En *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19* (pp. 123-131). Octaedro.

Rosenberg, M. (n.d.). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

Sakač, M., & Marić, M. (2018). Psihološke karaktersitike kao prediktori subjektivnog blagostanja budućih učitelja i vaspitača. *Zbornik Instituta Za Pedagoška Istraživanja*, 50(1), 93–112.

Salvador, C., Cayo, F., López, C., & Salvador, J. A. (2014). Estudio de la relación entre la satisfacción vital y la resiliencia en una muestra española y ecuatoriana. In M. Orozco, & K. Caballero (Eds.). *Psicología Latinoamericana; experiencias, desafíos y compromisos sociales* (pp. 607–615). ISBN: 978-607-9645-41-0

San Román Mata, S., Martínez, A., Zurita, F., Chacón, R., Puertas, P., & González, G. (2019). Capacidad de resiliencia según tendencia religiosa y género en universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, e15, 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e15.2016>

Sánchez, A. M., & Ortín, F. J. (2022). Relación entre resiliencia y rendimiento en deportistas. *Revisión sistemática. Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 6(2). <https://doi.org/10.5093/rpadef2021a16>

Sanchez-De Miguel, M., Orkaizagirre-Gomara, A., Izagirre-Otaegi, A., Badiola, I., Ortiz de Elguea-Díaz, F. J., Gomez-Gastiasoro, A., Ferriz-Valero, A., & Goudas, M. (2023). Association among university students' motivation, resilience, perceived competence, and classroom climate from the perspective of self-determination theory. *Education Sciences*, 13(2), 147. <https://doi.org/10.3390/educsci13020147>

Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Mondadori, Milano.

Save the Children. (2022, diciembre 27). Save the children advierte de que las medidas de aislamiento social por la covid-19 pueden provocar en los niños y niñas trastornos psicológicos permanentes como la depresión. <https://www.savethechildren.es/notasprensa/save-children-advierte>

Selimović, A., Tomić Selimović, L., Emić, E., & Husarić, M. (2019). Samopoštovanje i prilagodba na studij: da li studenti višeg nivoa samopoštovanja imaju bolju emocionalnu, socijalnu i akademsku prilagodbu? *Primenjena Psihologija*, 12(3), 263–281. <https://doi.org/10.19090/pp.2019.3.263-281>

Sevil, J., Práxedes, A., Zaragoza, J., del Villar, F., & García-González, L. (2017). Barreras percibidas para la práctica de actividad física en estudiantes universitarios. Diferencias por género y niveles de actividad física. *Universitas Psychologica*, 16(4). Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64753569027> <https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.bppa>

Sirignano, F. M., & Perillo, P. (Eds.). (2019). *La scuola delle culture. Riflessioni pedagogiche situate*. Pensa, Lecce.

Sirignano, F. M. (2020). Pedagogia delle emergenze educative e lifelong learning nel contesto della crisi globale. Il modello dell'Alta formazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa. In *Annali. Università degli Studi Suor Orsola Benincasa* (pp. 471–486). Suor Orsola Benincasa University Press.

Sirignano, F. M., & Maddalena, S. (Eds.). (2021). *Come schegge di cometa Il formatore autobiografico: spunti e coordinate pedagogiche per l'insegnamento narrativo*. Suor Orsola Benincasa University Press.

Sivertsen, B., Knudsen, A. K. S., Kirkøen, B., Skogen, J. C., Lagerstrøm, B. O., Lønning, K. J., Kessler, R. C., & Reneflot, A. (2023). Prevalencia de trastornos mentales entre estudiantes universitarios noruegos: Un análisis transversal basado en la población. *The Lancet Regional Health*, 100732. <https://doi.org/10.1016/j.lanpe.2023.100732>

Sousa, C. S. (2016). La educación para la resiliencia en el alumnado de la periferia de la Europa del Sur. *Civitas educationis. Education, Politics and Cultures*, 5(1), 83–

100. <https://universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis/article/view/272/739>
- Suárez, C., & Marrero, R. J. (2020). Intervención positiva multicomponente a través del correo electrónico para promover el bienestar en estudiantes universitarios. *Psicología Conductual*, 28(3), 375–392. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2020/12/01.Suarez_28-3.pdf
- Sundgot-Borgen, C., Sundgot-Borgen, J., Bratland-Sanda, S., et al. (2021). Apreciación corporal y presión de la apariencia corporal en estudiantes universitarios noruegos comparando estudiantes de ciencias del ejercicio y otros estudiantes. *BMC Salud Pública*, 21, 532. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10550-0>
- Suriá, R. (2015). Redes sociales online y perfiles resilientes en estudiantes universitarios con discapacidad. [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/53709>
- Teixeira, A. V. B. (2014). Resiliência e stresse em pais de crianças com perturbações do espectro do autismo. [Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Universidade do Algarve, Faro]. Sapientia Repositório Científico da UAlg. <http://hdl.handle.net/10400.1/7736>
- Tipismana, O. (2019). Resilience factors and coping as predictors of academic performance of the students in private universities. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 147–185. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.008>
- United Nations (2020). The Sustainable Development Goals Report 2020. *The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020.pdf*
- Vaccarelli, A. (2016). Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa. FrancoAngeli, Milano.
- Valverde-Janer, M., Ortega-Caballero, M., Ortega-Caballero, I., Ortega-Caballero, A., & Segura-Robles, A. (2023). Study of Factors Associated with the Development of Emotional Intelligence and Resilience in University Students. *Education Sciences*, 13, 255. <https://doi.org/10.3390/educsci13030255>
- Vara, N., Pimentel, M. H., Fernandes, A., & Queirós, C. (2018, janeiro 24–27). Resiliência e satisfação com o suporte social em estudantes do ensino superior [Paper presentation]. In C. Ramos, A. Ferreira-Valente, C. C. Tomás, C. Damião, F. A. Teplitzky, & R. Rosas (Eds.), *Livro de Resumos do 12.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (p. 115). Lisboa. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/20984>
- Vázquez, C., & Risso, A. (2022). Autoconcepto del alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9, 220–232. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8905>
- Villani, N. (2020). La didattica all’Unisob al tempo del Coronavirus. Un esempio organizzativo. In *Annali. Università degli Studi Suor Orsola Benincasa* (pp. 488–502). Suor Orsola Benincasa University Press. <https://universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/annali/article/view/1295>
- Vizoso-Gómez, C. (2019). Resiliencia, optimismo y estrategias de afrontamiento en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Psychology, Society, & Education*, 11(3), 367–377. <https://doi.org/10.25115/psy.e.v10i1.2280>
- Vizoso-Gómez, C., & Arias-Gundín, O. (2018). Resiliencia, optimismo y burnout académico en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 47–59. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.185>
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165–178. <https://typeset.io/pdf/development-and-psychometric-evaluation-of-the-resilience-2omx5awxo4.pdf>
- Yuste-Hidalgo, F., Rojas-Cepero, I., Chacón-Borrego, F., & Cepero-González, M. (2021). Intervención para la promoción de resiliencia en docentes y estudiantes universitarios: fundamentación y protocolo de estudio del Proyecto RESUPERES. En O. Buzón y C. Romero (Eds.), *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 2615–2644). Dykin.
- Zurita, F., Castro, M., Linares, M., & Chacón, R. (2017). Resiliencia, un elemento de prevención en actividad física. *Sportis Sci J*, 3(1), 50–62. <https://dx.doi.org/10.17979/sportis.2017.3.1.1726>

Capítulo 5

Águila, C. (2020). Mindfulness e investigación

- psicológica positivista: críticas y alternativas. *Psychology, Society, & Education*, 12(1), 57–69. <https://doi.org/10.25115/psyse.v0i0.2159>
- Aguilar, E. (2018). *Onward: Cultivating emotional resilience in educators*. Jossey-bass.
- Alheit, P. (2018). Biographical learning: Within the lifelong learning discourse. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists. ..in their own words* (pp.153–165). Routledge.
- Alheit, P. (2022). "Biographical Learning" reloaded. Theoretical grounding of a challenging approach. *Adult Education Critical Issues* 2(1), 7–19. <https://doi.org/10.12681/aeci.30008>
- Álvarez, J. (2017). *Mindfulness en estudiantes universitarios y su relación con estrés, ansiedad, depresión, resiliencia y satisfacción con la vida*. [Tesis Doctoral. Universidad de Huelva]. Repositório Institucional da Universidade de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/14785>
- Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., & Pérez-Escoda, N. (2020). Predicción del rendimiento académico a través de la práctica de relajación-meditación-mindfulness y el desarrollo de competencias emocionales. *Universitas Psychologica*, 19, 4–17. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.prat>.
- Antoniou, M., Gunasekera, G. M., & Wong, P. C. M. (2013). Foreign language training as cognitive therapy for age-related cognitive decline: a hypothesis for future research. *Neurosci. Biobehav. Rev.*, 37, 2689–2698. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.09.004>
- Anzaldi, L., A. Gedhini, A. (1999). Laboratori di formazione per educatori auto(bio)grafi. In D. Demetrio (Ed.), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto* (pp.103–137). Unicopoli.
- Art Therapy Resources. (2022). *Art Therapy GuideBook – Developing Resilience*. <https://arttherapyresources.com.au/shop/developing-resilience/>
- Atakan, M.M., Li, Y., Koşar, Ş.N., Turnagöl, H.H., & Yan, X. (2021). Evidence-Based Effects of High-Intensity Interval Training on Exercise Capacity and Health: A Review with Historical Perspective. *Int J Environ Res Public Health*. 18(13), 7201. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18137201>
- Ausubel, D.P. (1995). *Educazione e processi cognitivi*. FrancoAngeli.
- Azevedo, L. B., Burges Watson, D., Haighton, C., & Adams, J. (2014). The effect of dance mat exergaming systems on physical activity and health-related outcomes in secondary schools: Results from a natural experiment. *BMC Public Health*, 14(1), 2–13. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-951>.
- Baena-Extremera, A., Ortiz-Camacho, M.M., Marfil Sánchez, A.M., y Granero-Gallegos, A. (2021). Mejora de los niveles de atención y estrés en los estudiantes a través de un programa de intervención Mindfulness. *Revista de Psicodidáctica*, 26,132–142. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.002>.
- Baer, R. (2006). *Mindfulness based treatment approaches: Clinician's guide to evidence based and applications*. Elsevier.
- Baer, R.A., Smith, G.T., & Greco, L.A. (2011). Assessing Mindfulness in Children and Adolescents: Development and Validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment*, 23(3), 606–614. <https://doi.org/10.1037/a0022819>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. (2016). Job Demands–Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakosh, L. S., Snow, R. M., Tobias, J. M., Houlihan, J. L., & Barbosa-Leiker, C. (2016). Maximizing mindful learning: Mindful awareness intervention improves elementary school students' quarterly grades. *Mindfulness*, 7, 59–67. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0387-6>.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Barton, J., & Pretty, J. (2010). What is the Best Dose of Nature and Green Exercise for Improving Mental Health? A Multi-Study Analysis. *Environ Sci Technol*, 44(10), 3947–55. <https://doi.org/10.1021/es903183r>
- Beart, K., Barnard, A., & Skelhorn, H. (2015). Visual methodologies in mental health. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*, 10(3), 170–179. <https://doi.org/10.1108/JMHTEP-11-2013-0037>
- Berman, K. (2017). Methodologies and methods of change. In K. S. Berman (Ed.), *Finding Voice: A visual arts approach to engaging social change* (pp. 9–19). University Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/>

- mpub.9256315.
- Bharucha, J. J., & Curtis, M. (2008). Affective spectra, synchronization, and motion: Aspects of the emotional response to music. *Behavioral and Brain Sciences*, 31(5), 579–579. <https://doi.org/10.1017/S0140525X08005335>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>.
- Blumenthal, J. A., Babyak, M. A., Doraiswamy, P. M., Watkins, L., Hoffman, B. M., Barbour, K. A., Herman, S., Craighead, W. E., Brosse, A. L., Waugh, R., Hinderliter, A., & Sherwood, A. (2007). Exercise and pharmacotherapy in the treatment of major depressive disorder. *Psychosomatic Medicine*, 69(7), 587–596. <https://doi.org/10.1097/PSY.0B013E318148C19A>
- Bohn, J., & Hogue, S. (2021). Changing the Game: College Dance Training for Well-Being and Resilience Amidst the COVID-19 Crisis. *Health promotion practice*, 22(2), 163–166. <https://doi.org/10.1177/1524839920963703>.
- Borowski, T. (2021). How dance promotes the development of social and emotional competence. *Arts Education Policy Review*, 124(3), 1–14. <http://dx.doi.org/10.1080/10632913.2021.1961109>
- Borrega-Mouquinho, Y., Sánchez-Gómez, J., Fuentes-García, J.P., Collado-Mateo, D., & Villafaina, S. (2021). Effects of High-Intensity Interval Training and Moderate-Intensity Training on Stress, Depression, Anxiety, and Resilience in Healthy Adults During Coronavirus Disease 2019 Confinement: A Randomized Controlled Trial. *Front Psychol.*, 12, 643069. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643069>
- Brown, J., & Evans, S. (2023). Physical activity and coping skills training for university students: Effects on resilience and mental health. *Journal of Health Promotion*, 38(4), 295–307.
- Brown, K. & Ryan, R. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–48. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, R. P., & Gerbarg, P. L. (2009). Yoga Breathing, Meditation, and Longevity. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1172(1), 54–62. <https://doi.org/10.1111/J.1749-6632.2009.04394.X>
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Farrar Straus & Giroux.
- Buecker, S., Luhmann, M., Haehner, P., Bühler, J.L., Dapp, L.C., Luciano, E. C., & Orth, U. (2023). The Development of Subjective Well-Being Across the Life Span: A Meta-Analytic Review of Longitudinal Studies. *Journal of Rehabilitation Research and Development*, 60(1), 70–82). <https://psycnet.apa.org/fulltext/2024-05957-002.html>
- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98–111. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79925207>
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Laterza.
- Cameron, J. (1992). *The artist's way: A spiritual path to higher creativity*. J.P. Tarcher/Putnam.
- Canales-Lacruz, I., & Rovira, G. (2017). La práctica de la atención plena en estudiantes universitarios. Dificultades y facilidades percibidas. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 31, 118–122. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49292>
- Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E., & Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment*, 15(2), 204–223. <https://doi.org/10.1177/1073191107311467>.
- Carlson, L. E., & Garland, S. N. (2005). Impact of mindfulness based stress reduction (MBSR) on sleep, mood, stress, and fatigue symptoms in cancer outpatients. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12, 278–285. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm1204_9

- Carron, A. V., & Hausenblas, H. A. (2006). Group Dynamics in Sport. *Sport Psychologist*, 26(3), 412-434. <https://doi.org/10.1123/tsp.26.3.412>
- Chen, K., Liu, F., Mou, L., Zhao, P., & Guo, L. (2022). How physical exercise impacts academic burnout in college students: The mediating effects of self-efficacy and resilience. *Frontiers in Psychology*, 13, 964169. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2022.964169/BIBTEX>
- Costa, M., Ferreira, C., Bernardo de Oliveira, A., Monteiro-Santos, R., Gama Linhares, D., Ribeiro Dias, E. G., & Borba-Pinheiro, C. J. (2024). Actividad física, ansiedad, estrés y depresión de estudiantes de educación secundaria y superior en instituciones públicas post-pandemia de covid-19 en el norte de Brasil. *Retos*, 52, 76-84. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101697>
- Connolly, M. K., Quin, E., & Redding, E. (2011). Dance 4 your life: Exploring the health and well-being implications of a contemporary dance intervention for female adolescents. *Research in Dance Education*, 12(1), 53-66. <https://doi.org/10.1080/14647893.2011.561306>
- Corbett, S., Farris, M. S., MacQueen, G., & Addington, J. (2021). Pilot aerobic exercise intervention for youth at risk for serious mental illness. *Early intervention in psychiatry*, 15(3), <https://doi.org/10.1111/eip.12977>
- Costa, M., Ferreira, C., Bernardo de Oliveira, A., Monteiro-Santos, R., Gama Linhares, D., Ribeiro Dias, E. G., & Borba-Pinheiro, C. J. (2024). Actividad física, ansiedad, estrés y depresión de estudiantes de educación secundaria y superior en instituciones públicas post-pandemia de covid-19 en el norte de Brasil. *Retos*, 52, 76- 84. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101697>
- Craft, L.L., & Perna, F.M. (2004). The benefits of exercise for the clinically depressed. *Primary Care Companion to the Journal of Clinical Psychiatry*, 6(3), 104-111. <https://doi.org/10.4088/pcc.v06n0301>
- Cunningham, M.K. (2012). *Manuale di formazione per interpreti museali*. (Ed. Trans. Marta Brunelli). EUM.
- Cyrulnik, B. (2018). Resiliencia: el dolor es inevitable, el sufrimiento es opcional. #AprendemosJuntos <https://www.bbvaaprendemosjuntos.com/es>
- Cyrulnik, B. (2002). I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere (E. Nortey translation). Frassinelli. (Original book published 2001).
- Cyrulnik, B. (2007). Di carne e d'anima. La vulnerabilità come risorsa per crescere felici (E. Nortey translation). Frassinelli. (Original book published 2006).
- Cyrulnik, B., Malaguti, E. (Ed.). (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Erickson.
- Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile*. FrancoAngeli.
- Davis, A., Smith, P., Ferguson, M., Passohens, D., & Gianopoulos, I. (2007). Acceptability, benefit and costs of early screening for hearing disability: A study of potential screening tests and models. *Health Technol Assess*, 11(42). <https://doi.org/10.3310/hta11420>
- De la Torre-Luque, A., Díaz-Piedra, C., & Buela-Casal, G. (2017). Effects of preferred relaxing music after acute stress exposure: A randomized controlled trial. *Psychology of Music*, 45(6), 795-813. <https://doi.org/10.1177/0305735617689953>
- De Vibe, M., Solhaug, I., Tyssen, R., Friberg, O., Rosenvinge, J. H., & Sorlie, T. (2013). Mindfulness training for stress management: a randomised controlled study of medical and psychology students. *BMC Medical Education*, 13, 1-14. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-107>.
- Del Rio, M. (2009). Reflexiones sobre la praxis en Arteterapia. *Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 4, 17-22. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110017A>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria: Per se stessi con gli altri*. Meltemi.
- Dewey, J. (1934/1951). *L'arte come esperienza*. La Nuova Italia.
- Dissanayake, E. (1992). *Homo Aestheticus: Where art comes from and why*. University of Washington Press.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives: Using educational biographies with adults*. Jossey-Bass.

- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology* 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Dunne, J. (2013). *Toward and understanding of non-dual Mindfulness*. Routledge.
- Dvorakova, K., Kishida, M., Li, J., Elavsky, S., Broderick, P. C., Agrusti, M. R., & Greenberg, M. T. (2017). Promoting healthy transition to college through mindfulness training with first-year college students: Pilot randomized controlled trial. *Journal of American College Health*, 65(4), 259-267. <https://doi.org/10.1080/07448481.2017.1278605>.
- Eerola, T., Friberg, A., & Bresin, R. (2013). Emotional expression in music: contribution, linearity, and additivity of primary musical cues [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00487>
- Eerola, T., Vuoskoski, J. K., & Kautiainen, H. (2016). Being Moved by Unfamiliar Sad Music Is Associated with High Empathy. *Frontiers in Psychology*, 7, 1176-1176. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01176>
- Eime, R.M., Harvey, J.T., & Charity, M. (2013). The relationship between sport participation and self-reported wellbeing among Australian adults. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 135.
- Elstad, T., Ulleberg, P., Klonteig, S., Hisdal, J., Dyrdal, G. M., & Bjorndal, A. (2020). The effects of yoga on student mental health: a randomised controlled trial. *Health psychology and behavioral medicine*, 8(1), pp.573-586. <https://doi.org/10.1080/21642850.2020.1843466>
- Empathy. (2022). In Merriam-Webster.com. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/empathy>
- Erben, M. Alheit, P. (Ed.), (1998). *Biography and Education: A Reader*. Routledge.
- Ercolano M. (2021b), Musei, pubblico e società. Formare professionalità museali competenti per una proposta educativa di qualità. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 205-212). Pensa MultiMedia.
- Ercolano, M. (2021a). Il museo come spazio per l'educazione allo sviluppo sostenibile. Un percorso di formazione del Sé attraverso l'arte del ritratto. *Formazione & Insegnamento*, 19(2), 246-254. <https://hdl.handle.net/20.500.12570/23123>
- Ercolano, M. (2022). Educare nei contesti culturali: Quale scenario per i professionisti dell'educazione?. *Pedagogia Oggi*, 20 (2), 102-110. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-12>
- Ercolano, M. (2024). Leggere un'opera d'arte attraverso il mito. Percorsi educativi e inclusivi al museo. In Musello, M., Cafagna, V. (Ed.). *Saperi, tecnologia, inclusione. Temi e prospettive della scuola di oggi/2* (pp.87-96). Cafagna.
- Erdner, A., & Magnusson, A. (2010). La fotografía como método de recogida de datos: Ayudar a las personas con enfermedades mentales de larga duración a transmitir su mundo vital. *Perspectivas en la atención psiquiátrica*, 47(3), 145-150. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6163.2010.00283.x>
- Erikson, Erik H. (1959). *Identity and the life cycle*. International Universities Press.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica*. Guerini.
- Forquer, L. M., Camden, A., Gabriau, K., & Johnson, C. (2008). Sleep patterns of college students at a public university. *Journal of American College Health*, 56, 563-565. <https://doi.org/10.3200/JACH.56.5.563-565>.
- Franco, C., De la Fuente, M., & Salvador, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas del crecimiento y la autorealización personal. *Psicothema*, 23(1), 58-65. <https://www.psicothema.com/pdf/3850.pdf>
- Frauenfelder, E. (2010). Prefazione. In P. Perillo, *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*. Liguori.
- Fructuoso, A., & Gómez, S. (2010). La danza como elemento educativo en el adolescente. *Apuntes Educación física y deporte*, 66, 31-37. <https://raco.cat/index.php/ApuntesEFD/article/view/301902>.
- Fullerton DJ, Zhang LM, & Kleitman S (2021). An integrative process model of resilience in an academic context: Resilience resources, coping strategies, and positive adaptation. *PLoS ONE* 16(2), e0246000.

- <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246000>
- Garcés de los Fayos, E. J. (1995). Burnout en niños y adolescentes: Un nuevo síndrome en psicopatología infantil. *Psicothema*, 7(1), 33–40. <https://www.psicothema.com/pdf/954.pdf>
- Garcés de Los Fayos, E. J., Palacios, C., & Arce, C. (2012). Inventario de burnout en deportistas Revisado (IBD-R). *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 271–278. <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235126897007.pdf>
- García, L. A., Hernández, P., Martín E., (1998) Análisis de la problemática de los estudiantes universitarios: Evaluación e intervención psicoeducativa. *Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación*, 1, 67–79.
- García-Pérez, L., Collado Fernández, D., Lamas-Cepero, J. L., & Ubago-Jiménez, J. L. (2024). Píldoras saludables: Un programa de actividad física para la prevención de la salud mental y mejora de la capacidad resiliente en estudiantes universitarios. protocolo de actuación (Healthy pills: physical activity program for the prevention of mental health and improvement of resilience in university students. intervention protocol). *Retos*, 55, 726–735. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.104012>.
- Garrido, S., & Schubert, E. (2013). Adaptive and maladaptive attraction to negative emotions in music. *Musicae Scientiae*, 17(2), 147–166. <https://doi.org/10.1177/1029864913478>
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford University Press
- Germer, C. K. (2017). *El poder del mindfulness*. Ediciones Paidós.
- Gibelli, G., Grava de Moraes, M., Teodoro, A., & Lopes, E. (2024). Niveles de actividad física, bienestar físico y psicológico de estudiantes universitarios, durante la pandemia de COVID-19. *Retos*, 54, 180
- Godbey, G., & Mowen, A. J. (2010). *The Benefits of Physical Activity and Nature-Based Recreation for Children*. National Recreation and Park Association.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury.
- Gonçalves, G., Fernández, D., Alves, M.P., Espindola, M.I., Villar, V., & Regina, A. (2023). A randomized controlled trial of mindfulness: effects on university students' mental health. *International Journal of Mental Health Systems*, 17(32), pp.1–12. <https://doi.org/10.1186/s13033-023-00604-8>.
- González, N. (2008). Prevalencia del estrés en la satisfacción laboral de los docentes universitarios. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 3(4), 68–89.
- Grasdalsmoen, M., Eriksen, H.R., Lønning, K.J., & Sivertsen, B. (2020). Physical exercise, mental health problems, and suicide attempts in university students. *BMC Psychiatry* 20, (175), pp.1–11. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02583-3>
- Greeson, J., Garland, E. L., & Black, D. (2014). Mindfulness: A transtherapeutic approach for transdiagnostic mental processes. In A. Le, C. T. Ngnoumen, & E. J. Langer (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of mindfulness* (pp. 533–562). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118294895.ch28>
- Gunaratana, B. H. (2012). *El libro del mindfulness*. Editorial Kairós.
- Hartig, T., Mitchell, R., de Vries, S., & Frumkin, H. (2014). Nature and Health. *Annual Review of Public Health*, 35, 207–228. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-032013-182443>
- Heffernan, A. (n.d.). How Exercise Can Help Build Physical – and Mental – Resilience. *Experience Life by Life Time*. <https://experiencelife.lifetime.life/article/how-exercise-can-help-build-physical-and-mental-resilience/>
- Herbert, C., Meixner, F., Wiebking, C., & Gilg, V. (2020). Regular Physical Activity, Short-Term Exercise, Mental Health, and Well-Being Among University Students: The Results of an Online and a Laboratory Study. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00509>
- Hofman-Bergholm, M. (2023). Nature-Based Education for Facilitating Resilience and Well-Being among Youth—A Nordic Perspective. *Education Sciences*, 14(1), 43. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI14010043>
- Holliday, R., & Kraftl, P. (2010). *Critical Geographies of Childhood and Youth*. Policy Press.
- Hopp, H., Troy, A. S., & Mauss, I. B. (2011). The unconscious pursuit of emotion regulation:

- Implications for psychological health. *Cognition and Emotion*, 25(3), 532-545. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.532606>
- Hyland, T. (2009). Mindfulness and the therapeutic function of education. *Journal of Philosophy of Education*, 43, 119-131. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00668.x>.
- Hyland, T. (2011). Mindfulness and learning: Celebrating the affective dimension of education. Springer Science & Business Media.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education* 1(1), 3 -10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Inasaridze, K. (2021). Breathing exercises for the treatment of anxiety symptoms. Preprints of PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/OSF.IO/PWUD4>
- INE (2014). Encuesta sobre defunciones por suicidio en España 2021. Metodología. Instituto Nacional de Estadística. <https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=8965&capsel=8973>
- Jackson, S. B., Stevenson, K. T., Larson, L. R., Peterson, M. N., & Seekamp, E. (2021). Connection to Nature Boosts Adolescents' Mental Well-Being during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 13(21), 12297. <https://doi.org/10.3390/SU132112297>
- Johnson, A., & Lee, M. (2023). Exercise and wellness intervention program for university students: A randomized controlled trial. *Journal of American College Health*, 71(4), 470-483.
- Johnson, D.W., Holubec, E. J. & Johnson, R. T. (1994). Cooperative Learning in the Classroom. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jones, C., & Smith, A. (2023). The Impact of Social Media Use Interventions on Mental Well-Being: Systematic Review. *Journal of College Student Development*, 64(2), 145-159.
- Juslin, P. N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, 10(3), 235-266. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.plev.2013.05.008>
- Juslin, P. N. (2019). Musical emotions explained: Unlocking the secrets of musical affect. Oxford University Press.
- Juslin, P. N., & Lindström, E. (2010). Musical Expression of Emotions: Modelling Listeners' Judgements of Composed and Performed Features. *Music Analysis*, 29(1/3), 334-364. <http://www.jstor.org/galanga.hvl.no/stable/41289731>
- Juslin, P. N., Harmat, L., & Eerola, T. (2014). What makes music emotionally significant? Exploring the underlying mechanisms. *Psychology of Music*, 42(4), 599-623. <https://doi.org/10.1177/0305735613484548>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kabat-Zinn, J. (2012). Mindfulness en la vida cotidiana: Donde quiera que vayas, ahí estás. Grupo Planeta (GBS).
- Kabat-Zinn, J. (2013). Full catastrophe living, revised edition: How to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation. Hachette UK.
- Kaimal, G., Drescher, J., Fairbank, H., Gonzaga, A & White, G.P. (2014). Inspiring Creativity in School Leaders: Leadership Lessons from the Creative Arts. *International Journal of Education and the Arts*, 15(4), 1-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1039562.pdf>
- Kaimal, G., Drescher, J., Fairbank, H., Gonzaga, A, Junkin, J., & White, G.P. (2016a). Learning about leadership from a visit to the art museum. *International Journal of Education and the Arts*, 17(6), 1-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094530.pdf>
- Kaimal, G., Ray, K., & Muniz, J.M. (2016b). Reduction of Cortisol Levels and Participants' Responses Following Art Making. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 33(2) 74-80. <https://doi.org/10.1080/07421656.2016.1166832>
- Kaimal, G, MetzI, E., & Millrod, E.T. (2017a). Facilitative Leadership: A Framework for the Creative Arts Therapies. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 34(3) 146-151. <https://doi.org/10.1080/07421656.2017.1343072>
- Kaimal, G., Mensinger, J. L., Drass, J.M., & Dieterich-Hartwell, R. (2017b). Open studio art therapy versus coloring: Differences in outcomes of affect, stress, creative agency and self-efficacy. *Canadian Art Therapy Association Journal*. 30(2) 56-68. <https://doi.org/10.1080/07421656.2017.1343072>

- org/10.1080/08322473.2017.1375827
- Kaplan, F. (2000). *Art, science and art therapy: Repainting the picture*. Jessica Kingsley Publishers.
- Kaplan, S. (1995). The Restorative Benefits of Nature: Toward an Integrative Framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169–182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
- Karasek, R. A. & Theorell, T. (1990). *Healthy Work. Stress, Productivity and the Reconstruction of Working Life*. Basic Books
- Karmalkar, S J., & Vaidya, A. (2017). Effects of classical Yoga intervention on resilience of rural-to-urban migrant college students – ProQuest. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(3), 429–434. <https://doi.org/10.15614/ijpp%2F2017%2Fv8i3%2F162016>
- Kim, K., Lee, J., & Yoon, J. (2023). Effects of Emotional Regulation, Resilience, and Distress Disclosure on Post-Traumatic Growth in Nursing Students. *Int J Environ Res Public Health*, 20(4),2782. <https://doi.org/10.3390/ijerph20042782>
- King, L. A., & Miner, K. N. (2000). Writing about the perceived benefits of traumatic events: Implications for physical health. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 220–230. <https://doi.org/10.1177/0146167200264008>
- Klein, K. (2002). Stress, expressive writing, and working memory. In S. J. Lepore & J. M. Smyth (Eds.), *The writing cure: How expressive writing promotes health and emotional well-being* (pp. 135–155). American Psychological Association.
- Klein, K., & Boals, A. (2001). The relationship of life event stress and working memory capacity. *Applied Cognitive Psychology*, 15(5), 565–579. <https://doi.org/10.1002/acp.727>
- Klussman, K., Curtin, N., Langer, J., & Nichols, A. L. (2022). The importance of awareness, acceptance, and alignment with the self: A framework for understanding self-connection. *Europe's Journal of Psychology*, 18(1), 120–131. <https://doi.org/10.5964/ejop.3707>
- Kranzler, A., Young, J. F., Hankin, B. L., Abela, J. R. Z., Elias, M. J., & Selby, E. A. (2016). Emotional Awareness: A Transdiagnostic Predictor of Depression and Anxiety for Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(3), 262–269. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.987379>
- Kremer, J., & Williams, J.M. (2001). Psychological benefits of exercise. In *Physical Activity and Psychological Well-being*, (pp. 72–87.), Routledge.
- Kreutz, G., Schubert, E., & Mitchell, L. A. (2008). Cognitive styles of music listening. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/mp.2008.26.1.57>
- Kumar, A., & Kumar, A. (2020). Impact of physical fitness on academic stress and quality of life among university students. *Journal of Health Psychology*, 25(12), 2204–2216.
- Kuo, F. E., & Taylor, A. F. (2004). A Potential Natural Treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence from a National Study. *American Journal of Public Health*, 94(9), 1580–6. <https://doi.org/10.2105/AJPH.94.9.1580>
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Lewis, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennelly, S., & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the mindfulness in schools programme: Non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 202(2), 126–131. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649>
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennelly, S., & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126–131. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649>
- Lancaster, M. R., & Callaghan, P. (2022). The effect of exercise on resilience, its mediators and moderators, in a general population during the UK COVID-19 pandemic in 2020: a cross-sectional online study. *BMC Public Health*, 22(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/S12889-022-13070-7/TABLES/2>
- Lee, E., & Hsu, H. (2021). The effect of structured physical activity programs on resilience and psychological well-being in college students. *International Journal of Exercise Science*, 14(3), 743–758.
- Lengnick-Hall, C. A., Beck, T. E. & Lengnick-Hall, M. L. (2011). Developing a capacity for organizational resilience through strategic human resource

- management. *Human Resource Management Review*, 21(3), 243–255. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2010.07.001>
- Leung, M. C., & Cheung, R. Y. M. (2020). Music engagement and well-being in Chinese adolescents: Emotional awareness, positive emotions, and negative emotions as mediating processes. *Psychology of Music*, 48(1), 105–119. <https://doi.org/10.1177/0305735618786421>
- Lhamo, T. (2017). *La meditación: una vía de conocimiento interno*. Valencia.
- Liang, W. M., Xiao, J., Ren, F. F., Chen, Z. S., Li, C. R., Bai, Z. M., & Rukšen, O. (2023). Acute effect of breathing exercises on muscle tension and executive function under psychological stress. *Frontiers in Psychology*, 14, 1155134. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2023.1155134/BIBTEX>
- Lindsay, K., Kirby, D., Dlużewska, T., & Campbell, S. (2015). Oh, the places you'll go! Newcastle law school's partnership interventions for well-being in first year law. *Journal of Learning Design*, 8(2), 11–21. <https://doi.org/10.5204/jld.v8i2.239>
- Linville, P. W. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 663–676. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.52.4.663>
- López González, L. (2013). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *ISEP SCIENCE*, 4, 26–32. https://www.researchgate.net/publication/287999781_EI_Programa_TREVA_tecnicas_de_Relajacion_Vivencial_Aplicadas_al_Aula_aplicaciones_eficacia_y_acciones_formativas
- López-González, L., Amutio, A., & Muñoz, D. (2018). The Relaxation-Mindfulness Competence of Secondary and High School students and its influence on classroom climate and academic performance. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 5–17. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.182>
- Lu, C., Tito, J. M., & Kentel, J. A. (2009). Eastern movement disciplines (EMDs) and mindfulness: A new path to subjective knowledge in Western physical education. *Quest*, 61(3), 353–370. <https://doi.org/10.1080/00336297.2009.10483621>
- Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M., Kelly, P., Smith, J., Raine, L., & Biddle, S. (2016). Physical activity for cognitive and mental health in youth: A systematic review of mechanisms. *Pediatrics*, 138(3). <https://doi.org/10.1542/PEDS.2016-1642/52688>
- Lutz, A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2007). Meditation and the neuroscience of consciousness: An introduction. In P. D. Zelazo, M. Moscovitch, & E. Thompson (Eds.), *The Cambridge handbook of consciousness* (pp. 499–551). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816789.020>
- Maddalena, S. & Paolozzi, M. F. (2022). Sulle ali della Procellaria. Green Autobiography come strumento di resilienza. In C. Pizzo, G. De Martino Di Montegiordano (Ed.) *Animal Land. Fra umano e animale nella letteratura e oltre...* (pp. 125–136). Editoriale Scientifica.
- Maddalena, S. & Paolozzi, M.F. (2023). Complessità, bioetica e resilienza. Tre dimensioni paradigmatiche all'approccio MH e MN nella prospettiva pedagogica. *Medical Humanities and Medicina Narrativa*, 145–164. <https://doi.org/10.53136/979122180808711>
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Erickson.
- Malaguti, E. (2020). *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*. Aras Edizioni.
- Malchiodi, C. (1998). *The art therapy sourcebook*. McGraw Hill Professional.
- Manciaux, M. (1999). La résilience: Mythe ou réalité?. In Gabriel, M., Jesù, F. & Manciaux, M., *Maltraitance psychologique. Accueillir et soigner les enfants sans les maltraiter*. Fleurus.
- Manciaux, M. (Ed.) (2001). *La résilience. Résister et se construire*. Cahiers Medico-Sociaux.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J., & Cyrulnik, B. (2001). La résilience: État des lieux. In *La résilience. Résister et se construire*, (pp. 13–20). Cahiers Medico-Sociaux.
- Marseille, M.R.; Warber, S.L.; & Irvine, K.N. (2019). Growing Resilience through Interaction with Nature: Can Group Walks in Nature Buffer the Effects of Stressful Life Events on Mental Health? *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 16, 986. <https://doi.org/10.3390/>

ijerph16060986

Martens, R. (1977). *Sport Competition Anxiety Test*. Human Kinetics Publishers.

Martin Rodríguez, R. D., & Luján Henríquez, I. (2021). Mindfulness e inteligencia emocional en el afrontamiento de conflictos intrapersonales e interpersonales. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 17–26. <https://doi.org/10.17060/ijodaep>

Martinez, A., & González, R. (2022). Physical fitness, coping strategies, and resilience in university students during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(4), 589–605.

Martinez, L., & Gonzalez, R. (2023). Physical activity as a stress management tool for college students: A multi-component intervention. *Journal of Behavioral Medicine*, 46(1), 58–70.

Mártires, M., Carreño, A. & Sousa, C. (2015). Aprender a ensinar: Influências culturais no desenho artístico. *Conhecimento & Diversidade*, 7(14), 56–72. <https://doi.org/10.18316/2299>

Mayer, J. D. (1986). How mood influences cognition. In N. E. Sharkey (Ed.), *Advances in Cognitive Science*. Ellis Horwood.

Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3–4), 772–781. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5403&4_29

Mayer, J. D., Mamborg, M. H., & Volanth, A. J. (1988). Cognitive Domains of the Mood System. *Journal of Personality*, 56(3), 453–486. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1988.tb00898.x>

McCombs, B. L., & Pope, J. E. (1994). *Motivating hard to reach students*. American Psychological Association.

McFerran, K. S., Hense, C., Koike, A., & Rickwood, D. (2018). Intentional music use to reduce psychological distress in adolescents accessing primary mental health care. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(4), 567–581. <https://doi.org/10.1177/1359104518767231>

Merryman, M., Mezei, A., Bush, J. A., & Weinstein, M. (2012). The Effects of a Summer Camp Experience on Factors of Resilience in At-Risk Youth. *The Open*

Journal of Occupational Therapy, 1(1), 3. <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1016>

Metzl, E. S. (2009). The role of creative thinking in resilience after hurricane Katrina. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 112–123. <https://doi.org/10.1037/a0013479>

Milasan, L. H., Bingley, A., & Fisher, N. R. (2020). El panorama general de la recuperación: una revisión sistemática sobre la evidencia de los métodos basados en la fotografía en la investigación de la recuperación de la angustia mental. *Artes y Salud*, 14(2), 165–185. <https://doi.org/10.1080/17533015.2020.1855453>

Miró, M.T. (2006). La atención plena (mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia. *Revista de Psicoterapia* 17(66/67), 31–76. <https://doi.org/10.33898/rdp.v17i66/67.906>

Molina, M. C., Pastor, C., & Violant, V. (2009). *Guiad'estratègies ludicocreatives per al voluntariat de Ciber Caixa hospitalària*. Obra Social. Fundació "la Caixa".

Montoya, A, J., Araya, G., & Salazar, W. (2007). Efecto agudo del yoga y de la danza aeróbica sobre el estado de ánimo y el funcionamiento cognitivo en hombres y mujeres. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 5(1), 41–46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4790859>

Moore, S., Barbour, R., Ngo, H., Sinclair, C., Chambers, R., Auret, K., ... & Playford, D. (2020). Determining the feasibility and effectiveness of brief online mindfulness training for rural medical students: A pilot study. *BMC medical education*, 20(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02015-6>

Moreno, A. (2010). La mediación artística: Un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2). 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie5221797>

Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. (S. Lazzari translation). Raffaello Cortina Editore. (Original work published 1999).

Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. (S. Lazzari translation). Raffaello Cortina Editore. (Original work published 2000).

Morris, M., & Rogers, H. (2017). The effects of physical

- activity on academic performance and stress in university students. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 778–790.
- Moses, I., Admiraal, W.F., & Berry, A.K. (2016). Gender and gender role differences in student–teachers' commitment to teaching. *Social Psychology of Education* 19, 475–492. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9340-3>.
- Moses, J., Bradley, G. L., & O'Callaghan, F. V. (2016). When college students look after themselves: Self-care practices and well-being. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(3), 346–359. <https://doi.org/10.1080/19496591.2016.1157488>.
- Moula, Z., Powell, J., & Karkou, V. (2020). An investigation of the effectiveness of arts therapies interventions on measures of quality of life and wellbeing: A pilot randomized controlled study in primary schools. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586134>.
- Moure-Rodríguez, L., Caamaño-Isorna, F., Doallo, S., Juan-Salvadores, P., Corral, M., Rodríguez-Holguín, S., & Cadaveira, F. (2014). Consumo intensivo y lesiones relacionadas con el alcohol en estudiantes universitarios. *Gaceta Sanitaria*, 28(5), 376–380. <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2014.02.017>
- Mundet, A., Beltrán, A., & Moreno, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 315–329. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43060/45511>.
- Munevar, D., & Díaz, N. (2009). CORP–oralidades. *Arteterapia – Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 63–77. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110063A/8775>
- Nelis, N., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: How it is possible?. *Personality and Individual Differences*, 47, 36–41. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.046>.
- Nguyen, T., & Thomas, R. (2022). Enhancing resilience through exercise and social support in university students: An intervention study. *Journal of College Student Development*, 63(3), 321–332.
- Nguyen, T., & Wu, J. (2023). Impact of physical activity on resilience and mental health among college students: A longitudinal study. *Journal of Behavioral Health*, 12(1), 33–45.
- Nixon, G., McMurtry, D., Craig, L., Nevejan, A. & Regan-Addis, H. (2016). Studies in mindfulness: Widening the field for all involved in pastoral care. *Pastoral Care in Education*, 34(3), 167–183. <https://doi.org/10.1080/02643944.2015.1127990>.
- Ozkara, A. B., Kalkavan, A., Alemdag, S., & Alemdag, C. (2016). The Role of Physical Activity in Psychological Resilience. *Baltic Journal of Sport and Health Sciences*, 3(102), 24–29. <https://doi.org/10.33607/BJSHS.V3I102.62>
- Pal, G. K., Velkumary, S., & Madanmohan. (2004). Effect of short-term practice of breathing exercises on autonomic functions in normal human volunteers. *Indian Journal of Medical Research*, 120 (2)115–121. <https://www.proquest.com/openview/9b98ccfa3b77e8dc6667b20e1ca0f96c/1?cbl=37533&pq-origsite=gscholar>
- Paluch, A.; Boyer, W.; Franklin, B.A.; Deepika, L.; Lobelo, F.; Duck-chul, L.; McDermott, M.; Damon, L.; Swift, D.L.; Webel, A.R., & Lane, A. (2024). Resistance Exercise Training in Individuals With and Without Cardiovascular Disease: 2023 Update: A Scientific Statement From the American Heart Association. *Circulation*, 149(3), e217–e 231. <https://doi.org/10.1161/CIR.0000000000001189>
- Paolozzi M.F. & Maddalena, S. (2023). Superare le avversità tra incertezza e cura di sé: la resilienza nei contesti educativi. *Journal of Health Care Education in Practice*, 5 (1), 91–101. <https://doi.org/10.14658/pupj-jhcep-2023-1-10>
- Paolozzi, M. F. (2023). La Casita della resilienza. Un modello per bambini ed adulti. [Report presentation]. Conference Alice Friendship Over the World and in Naples Christmas Wonders | One-day International Conference, Decima Edizione, International Research Group of Children's Literature: Letture per la formazione interculturale e pedagogica, Napoli.
- Paolozzi, M. F., Maddalena, S., Ercolano M. & Petrecca R. (2023, may 23). The Tale of the Self between Movement, Writing and Art. Strategies for resilience education. [Paper presentation] RESUPERES International Conference: Building Resilience in Higher Education, Bergen, Norway.
- Pengpid, S., & Peltzer, K. (2020). Vigorous physical

- activity, perceived stress, sleep and mental health among university students from 23 low- and middle-income countries. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 32(2), 20170116. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2017-0116>
- Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 200–219). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pennebaker, J. W. (1990). *Opening up: The healing power of expressing emotions*. The Guilford Press
- Pennebaker, J. W. (1993). Mechanisms of social constraint. In D. M. Wegner & J. W.
- Pennebaker, J. W. (1998). Disclosure of traumas and immune function: Health implications for psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(2), 239–245. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.56.2.239>
- Pennebaker, J. W., & Seagal, J. D. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology*, 55(10), 1243–1254. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(199910\)55:10<1243::AID-JCLP6>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(199910)55:10<1243::AID-JCLP6>3.0.CO;2-N)
- Pennebaker, J. W., Zech, E., & Rimé, B. (2001). Disclosing and sharing emotion: Psychological, social, and health consequences. In M. S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe, & H. Schut (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (pp. 517–543). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10436-022>
- Pennebaker, J.W. & Susman, J. R. (1988). Disclosure of traumas and psychosomatic processes. *Social Science & Medicine*, 26(3), 327–332. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(88\)90397-8](https://doi.org/10.1016/0277-9536(88)90397-8)
- Perillo, P. (2010). *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla Riflessività*. Liguori.
- Pineau, G., & Legrand, J. (2013). *Les histoires de vie* (4e ed., 1re ed. 1993). Presses Universitaires de France.
- Prescott, M. V., Sekendur, B., Bailey, B., & Hoshino, J. (2008). Art making as a component and facilitator of resiliency with homeless youth. *Art Therapy*, 25(4), 156–163. <https://doi.org/10.1080/07421656.2008.10129549>
- Pretty, J., Peacock, J., & Hine, R. (2007). The Impact of Outdoor Recreation on Resilience: A Review. *Int J Environ Health Res*, 15(5), 319–37. <https://doi.org/10.1080/09603120500155963>
- Ramsburg, J. T., & Youmans, R. J. (2014). Meditation in the higher-education classroom: Meditation training improves student knowledge retention during lectures. *Mindfulness*, 5, 14–31. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0199-5>.
- Rappaport, J. (1984). In Praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment. *American Journal of Community Psychology* Vol.9 Issue 1. <https://doi.org/10.1007/BF00896357>
- Re, M. (2021). Isolated systems towards a dancing constellation: coping with the Covid-19 lockdown through a pilot dance movement therapy tele-intervention. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 16(1), 9–18. <https://doi.org/10.1080/17432979.2021.1879934>.
- Reed, J. & Buck, S. (2009). The effects of physical activity on mood and anxiety in college students. *Journal of Clinical Psychology*, 65(7), 743–754.
- Rejeski, W.J., & Mihalko, S.L. (2001). Physical activity and quality of life in older adults. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 56B, 23–35.
- Roberts, K. C., & Danoff-Burg, S. (2010). Mindfulness and health behaviors: Is paying attention good for you? *Journal of American College Health*, 59(3), 165–173. <https://doi.org/10.1080/07448481.2010.484452>
- Romero, A. J. (2012). A pilot test of the Latin active hip hop intervention to increase physical activity among low-income Mexican-American adolescents. *American Journal of Health Promotion: AJHP*, 26(4), 208–211. <https://doi.org/10.4278/ajhp.090123-ARB-24>.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rossi, B. (2013). *Pedagogia della felicità*. FrancoAngeli.
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>.
- Sageidet, B.M., Presthus Heggen, M., Berrefjord Ugelstad, I., Grøsvik, K., & Eikeland, S., (2020). Physical Education and Natural Sciences in Norwegian. *Early Childhood Teacher Education*. In B. Elliott, E. Årlemalm-

- Hagsér, J. Davis (Eds). *Researching Early Childhood Education for Sustainability* (pp. 125–137). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429446764-10>
- Salami, S. O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and student's attitudes: Implications for quality implications. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 247–257.
- Salmon, P.G. (2001). Effects of physical exercise on depression and anxiety. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (2), [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(99\)00032-x](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(99)00032-x)
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Sampedro-Piquero, P., & Moreno-Fernández, R. D. (2021). Building Resilience with Aerobic Exercise: Role of FKBP5. *Current Neuropharmacology*, 19, 1156–1160. <https://doi.org/10.2174/1570159X19666210408124937>
- Samsudin, S., Kamalden, T. F. T., Aziz, A., Ismail, M. H., Yaakob, S. S. N., & Farizan, N. H. (2021). The Impact of Outdoor Education Camp Program in Building Resilience among University Students. *Asian Journal of University Education*, 17(4), 71–83. <https://doi.org/10.24191/AJUE.V17I4.16185>
- Sánchez Herrera, S., & Gil, N. (2003). Principales problemas y obstáculos durante los estudios universitarios en el contexto de la Universidad de Extremadura. *Campo abierto: Revista de educación*, 24, 127–142.
- Sanchis-Soler, G., García-Jaén, M., Sebastia-Amat, S., Diana-Sotos, C., & Tortosa-Martínez, J. (2022). Acciones para una universidad saludable: Impacto sobre la salud mental y física de los jóvenes. *Retos*, 44, 1045–1052. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91940>
- Sandhu, A., Ives, J., Birchwood, M., & Uptegrove, R. (2013). La experiencia subjetiva y la fenomenología de la depresión después del primer episodio de psicosis: un estudio cualitativo que utiliza la foto-elicitación. *Revista de Trastornos Afectivos*, 149(1–3), 166–174. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.01.018>
- Santos, M., & Pereira, T. (2023). The role of physical fitness in enhancing psychological resilience among university students: A cross-sectional study. *Journal of Psychological Research*, 15(3), 150–163.
- Sarracino, F. (2014). Can augmented reality improve student's learning? A proposal for an augmented museum experience. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 18 (3). <https://www.redalyc.org/pdf/567/56733846011.pdf>
- Sarracino, F. (2015). Il Museo del Giocattolo di Napoli. Un progetto di didattica museale "aumentata". In Tomarchio, M., Ulivieri S. (Ed.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori. Atti del 29° Convegno Nazionale SIPED*. Catania 6–7–8 novembre 2014. Edizioni ETS. (832–837).
- Schäfer, T., Sedlmeier, P., Städtler, C., & Huron, D. (2013). The psychological functions of music listening. *Frontiers in Psychology*, 4, 511–511. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00511>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., Mckenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769–785. <https://doi.org/10.1080/02699930143000482>
- Senker, K., Fries, S., & Grund, A. (2022). Mindfulness in everyday life: Between- and within-person relationships to motivational conflicts. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 41(5), 2786–2801. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00760-x>
- Seo, S. H., & Kim, S. J. (2015). The effects of a parental education program based on satir transformational systemic therapy model for preschoolers' mothers. *Journal of Korean academy of psychiatric and mental health nursing*, 24(4), 330–341. <https://doi.org/10.12934/jkpmhn.2015.24.4.330>
- Shang, Y., Xie, H., & Yang, S. (2021). The Relationship Between Physical Exercise and Subjective Well-Being in College Students: The Mediating Effect of Body Image and Self-Esteem. *Frontiers*, 12, pp.1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.658935>
- Shao, S. (2021). Intervention effect of dance therapy based on the satir model on the mental health of adolescents during the covid-19 epidemic. *Psychiatria Danubina*, 33(3), 411–417. <https://doi.org/10.24869/psyd.2021.411>
- Shapiro, S., de Sousa, S., & Jazaieri, H. (2016).

- Mindfulness, mental health, and positive psychology. In I. Ivtzan & T. Lomas (Eds.), *Mindfulness in positive psychology: The science of meditation and wellbeing* (pp. 108–125). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Sheikhzadeh, E., & Khatami, M. (2017). Critical thinking, mindfulness and academic achievement among Iranian EFL learners. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(3), 281–294.
- Shim, M., Johnson, R. B., Gasson, S., Goodill, S., Jermyn, R., & Bradt, J. (2017). A model of dance/movement therapy for resilience-building in people living with chronic pain. *European Journal of Integrative Medicine*, 9, 27–40. <https://doi.org/10.1016/J.EUJIM.2017.01.01>
- Siegel, D. J. (2012). Cerebro y "mindfulness": la reflexión y la atención plena para cultivar el bienestar. Grupo Planeta Spain.
- Siegel, L. J. (2011). *Criminology*. Cengage Learning.
- Siegel, R. D. (2011). La solución mindfulness. *Prácticas cotidianas para problemas cotidianos*. Desclée de Brouwer.
- Siegel, R. D., Germer, C. K., & Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? Where did it come from?. *Clinical handbook of mindfulness*, 17–35.
- Smith, R., & Johnson, D. (2018). Physical fitness, self-efficacy, and resilience in college students: A path analysis. *Journal of Behavioral Medicine*, 41(2), 145–156.
- Silva, N., & Motta, C. (2017). A criatividade como fator de resiliência na ação docente do professor de ensino superior. *Revista UFG*, 7(2), 43–46. <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48869>
- Simón, V. (2006). Mindfulness y neurobiología. *Revista de psicoterapia*, 17(66–67), 5–30.
- Simón, V. (2011). *Aprender a practicar Mindfulness*. Sello editorial.
- Singh, N. N. (2010). Mindfulness: A finger pointing to the moon. *Mindfulness*, 1(1), 1–3. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0009-2>.
- Sirignano, F. M. (2012). Per una pedagogia della differenza: promuovere l'integrazione attraverso lo sviluppo di un clima di classe positivo. Indire. http://www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/per-una-pedagogia-della-differenza-promuovere-l-integrazione-attraverso-lo-sviluppo-di-un-clima-di-classe-positivo/
- Sirignano, F. M. (2019a). *L'intercultura come emergenza pedagogica. Modelli e strategie educative*. Edizioni ETS.
- Sirignano, F.M. & Maddalena, S. (2012). *La pedagogia autobiografica*. Pensa Multimedia.
- Sirignano, F.M. & Maddalena, S. (Eds.) (2021). *Come schegge di cometa Il formatore autobiografico: spunti e coordinate pedagogiche per l'insegnamento narrativo*. Suor Orsola Benincasa University Press.
- Sirignano, F.M. (2002). *La formazione interculturale tra teoria, storia e autobiografia*. ETS.
- Sirignano, F.M. (2019b). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. FrancoAngeli.
- Sirignano, F.M., Buccolo, M. & Ferro Allodola, V. (2023). Gestire lo stress lavoro-correlato attraverso la metodologia del teatro d'impresa: Un percorso pedagogico di ricerca-formazione. *Journal of Theories and Research in Education*, 18(3), 1–26. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/17002>
- Sirignano, F.M., Perillo, P. & Maddalena, S. (2016). *Qualitative Pedagogical Techniques in Education: Auto-biographical Methodology*. In J. G. Galan, F. M. Sirignano (Eds.) *Theory and Practice in Educational Research* (pp. 171–219). Suor Orsola Benincasa University Press.
- Smit, B., & Stavroulaki (2021). The Efficacy of a Mindfulness-Based Intervention for College Students. *Mindfulness*, 12(12):3086–3100. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01772-9>.
- Sontag, S. (1979). *On Photography*. Penguin Books. London.
- Stallman, H. (2008). Prevalence of psychological distress in university student. *Australian Family Physician*, 37(8), 673–677.
- Strong, W.B., Malina, R.M., & Blimkie, C.J.M. (2005). Evidence based physical activity for children and adolescents. *Journal of Pediatrics*, 146(6), 732–737.
- Thomas, L., & Smith, N. (2024). Exercise, mental health, and resilience in college students: Insights from a multi-method study. *Journal of Physical Activity and Health*, 21(1), 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.01.055>
- Thompson, N., Hunter, E. E., Murray, L., Ninci, L. R., Rolfs, E. M., & Pallikkathayil, L. (2007). La experiencia de vivir con una enfermedad mental crónica: un estudio de fotovoz. *Perspectivas en la atención psiquiátrica*, 44(1),

14–24.

<https://doi.org/10.1111/j.1744-6163.2008.00143.x>

Tiffany Fairey (2018). These Photos Were My Life: Understanding the impact of participatory photography projects, *Community Development Journal*, Volume 53, Issue 4, October 2018, Pages 618–636.

<https://doi.org/10.1093/cdj/bsx010>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). Core curriculum: Competence in the subjects. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=eng>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). Curriculum for music (MUS01-02). <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/kjerneelementer?lang=eng>

van Goethem, A., & Sloboda, J. (2011). The functions of music for affect regulation. *Musicae scientiae*, 15(2), 208–228. <https://doi.org/10.1177/1029864911401174>

Velasquez, Y., & Villagarcía, R. (2017). Estrategias para el fortalecimiento de la resiliencia en estudiantes del V ciclo de la institución educativa 40121 Everardo Zapata del distrito de Jose Luis Bustamante y Rivero. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

Viciana, V., Fernández Revelles, A. B., Linares, M., Espejo, T., Puertas, P., & Chacón, R. (2018). Los Estudios Universitarios y el Mindfulness. Una Revisión Sistemática. REICE. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar 16(1). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.008>.

Wang C., Burris M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior: The Official Publication of the Society for Public Health Education*, 24(3), 369387.

<https://doi.org/10.1177/109019819702400309>

Weinberg, R. S., & Gould, D. (2018). Foundations of Sport and Exercise Psychology. *Human Kinetics*.

White, M. P., Alcock, I., Grellier, J., Wheeler, B. W., Hartig, T., Warber, S. L., Bone, A., Depledge, M. H. & Fleming, L.E. (2019). Spending at least 120 minutes a week in nature is associated with good health and wellbeing. *Scientific Reports*, 9, 7730. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-44097-3>.

Williams, P., & Roberts, H. (2022). Integrating mindfulness and physical exercise to enhance resilience in university students: A pilot study. *International Journal of Exercise Science*. 15(2), 114–126.

Worsley, J. D., Pennington, A., & Corcoran, R. (2022). Supporting mental health and wellbeing of university and college students: A systematic review of review-level evidence of interventions. *PLOS ONE*, 17(7), e0266725. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0266725>

Wu, X., & Lu, X. (2021). Musical Training in the Development of Empathy and Prosocial Behaviors. *Frontiers in Psychology*, 12, 661769. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661769>

Wulf, C. (2008). *Antropología. Historia, cultura, filosofía. Anthropos*.

Xu, S., Zongyu, L., Tian, S., Zhiyao, M., Jia, C., & Guoxiao, S. (2021). Physical Activity and Resilience among College Students: The Mediating Effects of Basic Psychological Needs. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 1–11. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073722>

Yildirim, N. (2017). Virginia Satir's family education and therapy model. *International Journal of Social Science Studies*, 5(12), 72–79. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v5i12.2778>

Zarotti, N., Povah, C., & Simpson, J. (2020). Mindfulness mediates the relationship between cognitive reappraisal and resilience in higher education students. *Personality and Individual Differences*, 156, 109795. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109795>

Zumalde, E. C., Sola, I. O., González, L. F., Colomer, E. R., Fidalgo, A. P., & Odriozola, J. G. (2019). El programa de mindfulness "Aprendiendo a Respirar" en adolescentes haciendo la transición a la universidad: Ensayo piloto controlado aleatorizado. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(3), 32–38.

Zung, W. (1971). Rating instrument for anxiety disorders. *Psychosomatic*, 12(6), 371–379. [https://doi.org/10.1016/S0033-3182\(71\)71479-0](https://doi.org/10.1016/S0033-3182(71)71479-0)

Zurita Ortega, F., Castro Sánchez, M., Linares Manrique, M., & Chacón Cuberos, R. (2016). Resiliencia, un elemento de prevención en actividad física. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(1), 50–62. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.1.1726>

ACKNOWLEDGEMENTS

O NOSSO AGRADECIMENTO ESPECIAL PELA COLABORAÇÃO DOS SEGUINTE GRUPOS:

DA ESPANHA:

*CONSERVATÓRIO PROFISSIONAL DE DANÇA "REINA SOFIA DE GRANADA", EM GRANADA ESPECIALMENTE PARA A DIRETORA (PALOMA FERNÁNDEZ-CASAMAYOR), E PARA O DEPARTAMENTO E ALUNOS DE DANÇA FLAMENCA (PROFESSOR E BAILARINO ANTONIO GONZÁLEZ), E DANÇA CONTEMPORÂNEA (PROFESSORA E BAILARINA CARINA MARTÍN CASTRO).

*ASSOCIAÇÃO INCLUSIVA GRANADA INTEGRA (FRANCISCO JOSÉ RAMÍREZ MARTÍN).

*ENSINO ATIVO E HUMOR, E ESCOLA DE NEUROMENTALIDADE, GRANADA (ENRIQUE ALONSO).

*CIA VINCULADOS DANÇA. COMPANHIA DE DANÇA INCLUSIVA EM GRANADA (CARMEN VILCHES, LARA BALBOA, SARA FERNÁNDEZ, E TODA A EQUIPA E BAILARINOS)

*FÁTIMA CHACÓN BORREGO (PROFESSORA DA UNIVERSIDADE DE SEVILHA)

*ANA GARCÍA PÉREZ (PROFESSORA DA UNIVERSIDADE EUROPEA, MADRID)

*CARMEN ROJAS CEPERO, ATRIZ E ESPECIALISTA EM YOGA E MEDITAÇÃO

*RAFAEL F. CARACUEL-CÁLIZ (PROFESSOR DA UNI DA RIOJA & VALENCIA)

*MIGUEL ÁNGEL BURGOS (GRUPO DE INVESTIGAÇÃO HUM727 UGR, GRANADA)

*JUAN LUIS LAMAS CEPERO, PERSONAL TRAINING (CENTRO DE TREINAMENTO ESPORTIVO MV TAURUS)

*CANDELA ORTIZ E JOSE MANUEL ALONSO (EQUIPA RESUPERES GRANADA)

DA ITÁLIA:

*POLO MUSEALE DEL SUOR ORSOLA BENINCASA

*COOPERATIVA SOCIALE LA PARANZA

*JARDIM BOTÂNICO DE NÁPOLES Y MUSEU ARQUEOLÓGICO NACIONAL DE NÁPOLES

*RUN RADIO A RÁDIO OFICIAL DA UNIVERSIDADE SOUR ORSOLA BENINCASA

DA NORUEGA:

*MEDIA LAB & LEARNING LAB DO HVL (BERGEN, NORUEGA).

*MUSEUS DE ARTE KODE DE BERGEN

*MUSEU UNIVERSITÁRIO DE BERGEN

DA PORTUGAL:

*CÂMARA MUNICIPAL DE TAVIRA (ALGARVE, FARO)

*MUSEU DO FADO, LISBOA, PORTUGAL (DR. RUI VIEIRA NERY)

*VIVIANA, PECANDO E AGRUPANDO O FADO

*ATUM DA UNIVERSIDADE DO ALGARVE

*INÉS AFONSO FARIA SILVA DE SOUSA (EQUIPA RESUPERES PORTUGAL)

DA SÉRVIA:

*PROFESSORA IRINA JUHAS DE ORIENTAÇÃO,

*PROFESSOR MIRKO GENTILEZA PARA BARCO-DRAGÃO

*BOGDANKA KELCA E ANA RUZICIC (BAILARINA DAS DANÇAS TRADICIONAIS SÉRVIAS, UNIVERSIDADE DE BELGRADO).

*JELENA ALEKSIC; ANA RISTOVSKI, DIMITRIJE PAVLOVIC E MARINA MALETIC (EQUIPA RESUPERES BELGRADO)

OBRIGADO POR AJUDAR RESUPERES

