

**Motivação, Resiliência e Educação: perspectivas e futuro**  
**Carolina Silva Sousa**  
**Universidade do Algarve**  
**Portugal**

**II SIPASE – Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação:**  
**Motivação em Diferentes Cenários**  
20, 21 e 22 de Maio de 2009

Universidade Pontifícia do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre Brasil

**Educação e diversidade**

Encontramo-nos num tempo em que as fronteiras se aboliram praticamente em todo o Mundo civilizado, em que viajar pela Internet se sobrepõe a qualquer obstáculo geofísico de deslocação: fronteiras, montanhas, ciclones e tufões em qualquer parte do Planeta, reduzindo distâncias e fazendo-nos lembrar que tudo é relativo, tal como concluiu “Einstein” no seu tempo (Pablos, 2008). Assim, este processo de mudança motiva o desenvolvimento da globalização das sociedades, à qual os indivíduos terão de se adaptar pela múltipla, dispersa e contínua difusão de valores culturais e atitudinais.

Tal como o Homem, a Educação precisa de se reequacionar para desempenhar a sua função: preparar os indivíduos para a vida, pois a sociedade actual exige uma Educação de elevada qualidade para todos, rumo à construção de uma sociedade assente na cooperação, na partilha e na solidariedade.

Esta sociedade plural, aberta e em constante mudança, revela dificuldades ainda em gerir-se a si própria nas diferenças e precisa de transformar o factor diversidade em factor de enriquecimento mútuo, assumindo o que nos diferencia para que possamos encontrar o que nos une.

Praticar a inclusão e a democracia na escola, no hospital, no consultório, é valorizar a diversidade e a liberdade, é assumir uma filosofia em que a diversidade fortalece os intervenientes oferecendo-lhes maiores oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

A cultura da diversidade consiste no incremento dela mesma em toda a cultura educativa, clínica, psicológica.

De facto, educar em contexto de diversidade choca com uma cultura profissional docente, que, de um modo geral, ainda privilegia a directividade, pois, reconhecem-se enquanto docentes de grupos, classes ou turmas e menos enquanto docentes de alunos, individualmente. O acolhimento da diversidade escolar deve privilegiar processos de decisão e controlo no sentido de equilibrar a teia das relações culturais, étnicas e sociais dos alunos em grupo (Cardoso, 2006; Hargreaves et al, 2001; Bazarra et al, 2004, cit. in Rosa, 2008)).

A diversidade em meio educativo deve ser entendida e abordada mais além das diferenças sociais, étnicas, culturais e de género, porque existe outra diversidade, mais subtil, mas não menos importante, que é aquela que se gera e emerge da própria

instituição escolar quando o conhecimento não se distribui a todos equitativamente, porque não se parte das necessidades dos alunos, porque não se ensina com a finalidade final de formar cidadãos que participem e desfrutem dos bens culturais e de um lugar digno nos contextos sócio-laborais.

A cultura da diversidade consiste no incremento dela mesma em toda a cultura escolar. Ultrapassa a questão das adaptações curriculares, implica a procura de outro modelo, de outro sistema educativo e de outro currículo, que conheça, que compreenda e respeite a diversidade. A escola da diversidade tem que ser uma escola que aprenda estratégias para a resolução de problemas da vida quotidiana de forma cooperativa e solidária (Melero, 1999).

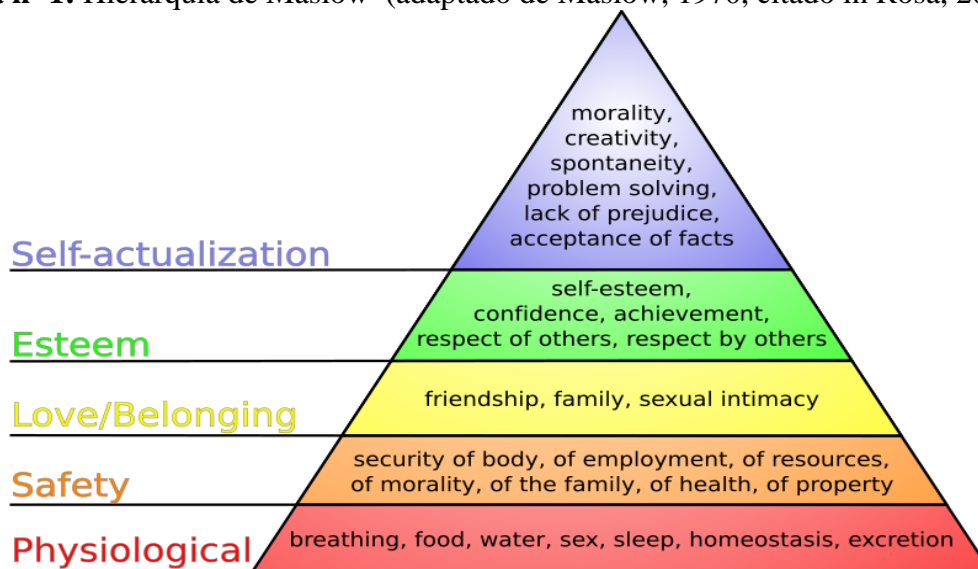
Bolívar (2004), refere que uma escola que sirva esta sociedade tem que ser uma escola dinâmica, que aprenda e que se possa reinventar a cada momento. A escola é altamente permeável ao contexto sócio-político, não podendo alhear-se à mercantilização, que hoje se faz sentir, dos serviços públicos básicos, da degradação das condições de vida das comunidades proporcionadas pela crescente onda de políticas de globalização neoliberal, cujo lema dominante é limitar a despesa do estado nesses mesmos serviços, pondo em causa os direitos, acentuando as diferenças individuais e aumentando as assimetrias sociais. Consideramos por isso que, o que está em causa são os direitos sociais e que a sua perda representa uma regressão civilizacional (Rosa, 2005).

Podemos assim afirmar que o desenvolvimento humano, no que concerne à vida adulta e ao cuidado de si pretende enquadrar os seres humanos, enquanto pessoas adultas num quadro de desenvolvimento pessoal e profissional que se desenvolve num contínuo dialéctico e que se complementa com o significado do trabalho na vida adulta, por exemplo, com os estudos do ciclo de vida na profissão docente, ciclos esses que são também determinados pelos contextos sociais e políticos, que actualmente se caracterizam pela diversidade e pela necessidade de uma resposta educativa que se coadune com os paradigmas emergentes da sociedade do conhecimento.

### **A utilização do conceito de motivação**

Sem nos alhearmos do que anteriormente foi mencionado, Maslow (1970) observa a importância da gratificação de necessidades na motivação humana. Para este autor, o ser humano é marcado por uma dinâmica crescente de satisfação de necessidades, não se encontrando todas ao mesmo nível, sendo possível estabelecer uma ordem hierárquica, estabelecendo-se da base para o topo e aumentando a sua complexidade: (i) necessidades fisiológicas, (ii) necessidades de segurança, (iii) necessidades de pertença e amor, (iv) necessidades de estima e (v) necessidades de auto-actualização, como podemos observar na característica pirâmide que as sistematiza e que, a seguir, se apresenta.

**Figura nº 1:** Hierarquia de Maslow (adaptado de Maslow, 1970, citado in Rosa, 2008)



Assim, a motivação humana é orientada pela necessidade de gratificação de necessidades. Enquanto os níveis mais básicos de necessidades não forem assegurados, a pessoa não se preocupa com os níveis seguintes da hierarquia, pois está completamente centrado e motivado para a satisfação das necessidades actuais.

Pensamos, conseqüentemente, que o desenvolvimento pessoal e profissional é fortemente condicionado por estes pressupostos, dos quais dependem uma série de acontecimentos sociais na vida dos sujeitos e consideramos, por isso, que qualquer caracterização dos ciclos de vida do profissional deverá levar-nos a uma leitura mais ampla, pois temos que levar em linha de conta que para além do profissional há um ser humano condicionado por inúmeras variáveis (idem, ibidem, 2008).

Esta teoria da motivação humana concebe a pessoa em crescimento contínuo, com vista à sua auto-actualização. Trata-se de uma evolução rumo à maturidade, mas que não termina no último nível da hierarquia, pois esse último nível, a auto-actualização, pressupõe um movimento contínuo de desenvolvimento e dinamismo pessoal e sempre em constante desenvolvimento.

Maslow (1970), identifica o nível mais elevado da hierarquia, ou seja o processo de auto-actualização, com a maturidade, e segundo o próprio essa maturidade apresenta as seguintes características:

- *Maior eficiência na percepção da realidade e relações mais confortáveis com o mesmo* - O indivíduo vê a realidade não com os seus olhos e seus preconceitos, mas procura perceber a realidade de uma forma aberta. Por isso, está disponível para a novidade, e não se fecha numa capa de segurança e defesa perante o desconhecido.
- *Aceitação (eu, outros, natureza)* - A aceitação de si próprio significa aceitar a sua natureza mesmo com todas as discrepâncias em relação à imagem ideal que deseja e tem de si próprio. A natureza humana é vista como realmente é e não como se desejaria que fosse.

- *Espontaneidade, simplicidade, naturalidade.* A pessoa madura orienta-se por princípios, sendo o comportamento baseado em princípios fundamentadamente aceites, os quais são percebidos como verdadeiros.
- *Focalização em problemas* - A pessoa madura geralmente não está preocupada com os seus problemas; ou seja, não está centrada em si. Estes indivíduos têm geralmente uma missão na vida, alguma tarefa para cumprir, algum problema fora deles que ocupa muito das suas energias.
- *A necessidade de privacidade* - Na sequência do aspecto anterior, a relação com os outros não é de forma alguma possessiva e egoísta. A autonomia do indivíduo é caracterizada por auto-decisão, auto-governo, por ser um ser activo, responsável e decidido em vez de ser um mero instrumento. Tratam-se pois de pessoas com capacidade crítica, capazes de se distanciarem das opiniões comuns, modas e propaganda.
- *Independência da cultura e do ambiente* - O indivíduo em processo de auto-actualização não tem a sua motivação dependente das satisfações principais do mundo real, em satisfações extrínsecas. Assim, é capaz de enfrentar com serenidade os problemas e as circunstâncias adversas.
- *Novidade contínua nas apreciações* - A pessoa em auto-actualização encara todas as coisas com um espírito de abertura e de novidade, evitando, assim, a rotina, não se cansando das pessoas, coisas e acontecimentos que o rodeiam.
- *Experiência mística* - Bastantes indivíduos apresentam alguma preocupação e interesse acerca da última natureza da realidade. Trata-se, pois, do factor religioso na maturidade humana.
- *Sentimento social.* As pessoas em processo de auto-actualização sentem uma ligação profunda em relação à existência humana, apresentando um profundo sentimento de identificação, simpatia e afecto.
- *Relações interpessoais* - Os indivíduos maduros são capazes de relações interpessoais mais profundas com poucas fricções, apesar do círculo das pessoas mais chegadas poder ser pequeno.
- *Carácter de estrutura democrática* - O indivíduo maduro sente um respeito por todo e qualquer ser humano, não sentindo qualquer reserva em aprender seja com quem for. Assim, aceita toda e qualquer pessoa independentemente de raça, religião, cultura, etc.
- *Distinção entre meios e fins, entre bem e mal* - A pessoa madura rege-se por princípios éticos, concebendo as suas noções de certo e errado, de bem e de mal, para além dos padrões convencionais. Por isso, a sua vida não é inconstante nem confusa.
- *Sentido de humor não hostil* - A pessoa madura possui um sentido de humor diferente do comum, não se pactuando com humor cruel ou que goza com a sua inferioridade. O seu sentido de humor é espontâneo em vez de planeado, e está intrinsecamente ligado à situação em vez de ser adicionado à mesma.
- *Criatividade.* A pessoa em processo de auto-actualização vive muito menos constrangida e inibida, dando largas à sua espontaneidade, tornando-se criativa, fazendo as coisas de maneira diferente em que a satisfação no trabalho assume uma importância em termos da eficácia e auto-realização, entre outros aspectos, na vida adulta (idem, ibidem, 2008).

## **Significado do trabalho na vida adulta e desenvolvimento pessoal**

O tema do trabalho constitui-se como uma abordagem essencial da vida das pessoas adultas e um factor condicionante do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Pode-se considerar como um elemento essencial e estruturante das pessoas e das sociedades. Podemos dizer que assume um significado para o profissional da educação, da saúde, da psicologia, pois possibilita satisfação de necessidades, a satisfação pessoal, o reconhecimento perante os outros e o conhecimento de si mesmo e um significado social, enquanto interpretação da sua função na sociedade.

Riverin-Simard (1984), interessou-se pelo estudo do curso da vida profissional dos adultos, utilizando a abordagem dos ciclos de vida. Uma das principais conclusões da investigação, levada a cabo por este autor, é a de que, durante a sua vida profissional, o adulto vive estádios de questionamento permanente. Segundo o autor, os momentos de questionamento não são momentos de excepção na vida adulta, antes pelo contrário, situam-se, constantemente, no centro quotidiano da vida no trabalho.

Assim, são apresentados três grandes períodos durante a vida profissional: (i) o primeiro é o período de entrada e exploração no mundo do trabalho, onde o indivíduo se confronta com a grande distância existente entre as aprendizagens escolares e as que são requeridas para a prática profissional (20-35 anos); (ii) o segundo período é caracterizado pelo processo reflexivo do indivíduo acerca do seu percurso profissional, ajudando-o a redefinir o seu próprio caminho pessoal (35-50 anos); e, (iii) o terceiro em que o adulto procura otimizar as condições para uma retirada proveitosa do mundo trabalho. Ao longo destes três períodos, o adulto vai atravessando etapas que se alternam segundo um ciclo de questionamento, re questionamento e estabilização.

A vida adulta é, pois, caracterizada por um constante dinamismo. O seu estudo dá sentido e valor ao conhecimento das profissões e ao que estas representam socialmente pois condicionam as repercussões sócio-políticas e culturais que daí decorrem (Mosquera, 2005).

### **O desenvolvimento humano como matriz de competência**

O desenvolvimento humano está intimamente ligado com a experiência individual; note-se, todavia, que esta experiência não é encarada como algo que sucede e a que cada sujeito é passivamente exposto, tratando-se antes do significado a que ela se associa, quando é processada no quadro da construção activa de conhecimento (Simões, 1996).

As acções do indivíduo, incluindo as que incidem sobre o seu papel activo na intervenção educativa, na educação para a saúde, na prática psicológica são determinadas por processos cognitivos susceptíveis de sofrer importantes modificações ao longo da vida, de acordo com uma progressão desenvolvimental que, embora não inteiramente previsível ou inevitável, nem cronologicamente precisa, permite tecer algumas expectativas em termos das sequências pré-definidas de que se pode esperar que seja pontuada.

É neste enquadramento que se presume que a formação possa contribuir, de modo significativo, como um processo de produção de desenvolvimento psicológico

humano, do qual resultaria uma verdadeira construção de saberes nos mais diversos domínios da realidade, nomeadamente no âmbito do agir profissional, mobilizando aspectos conscientes e inconscientes da personalidade e da identidade do professor, construção essa que seria associável à noção de competência de Chomsky, como refere Cohen (1981), entendida como um sistema de princípios e de estruturas internas que utilizamos para potenciar os nossos desempenhos, do qual não temos senão em parte consciência, a que se associa uma esfera inconsciente que se reporta aos conhecimentos necessários para a mobilização de mecanismos específicos para esse efeito, os quais decorrem da própria estrutura biológica do indivíduo e estão largamente condicionados pelo que é típico da sua condição humana.

Uma tal posição implica a emergência de uma orientação centrada na pessoa do profissional que permite associar a maturidade psicológica, enquanto sistema mental, aos aspectos determinantes da competência, o que obriga a equacionar o papel da formação de modo amplo, aberto e inovador, distanciando-a cada vez mais de uma abordagem de racionalidade técnica, baseada numa definição exaustiva e minuciosa de comportamentos, de capacidades (“skills”) e de conhecimentos que se presumiria ser indispensável adquiri-los, obrigatoriamente, por um candidato a professor ou a educador de infância.

Esta posição é dificilmente sustentável como um eixo articulador de um modelo formativo uma vez que o funcionamento profissional não resulta, nem se reduz, a uma mera mudança de comportamentos, mesmo que feita de forma deliberadamente provocada e controlada, tendo em conta os contextos em que as situações educativas ocorrem, dependendo antes de uma adequada capacidade para lidar com as situações ímpares, complexas e sempre mutáveis, que caracterizam a actuação educativa, sendo essa capacidade indissociável do facto de aquele que intervém ter ou não atingido estádios superiores do desenvolvimento humano que permitem saber gerir essas condições de indeterminação.

Na verdade, congruentemente com esta suposição, estudos levados a cabo junto de adultos que não se diferenciavam significativamente do ponto de vista dos resultados académicos, sugerem que o êxito a nível pessoal e profissional parece mais relacionado com a maturidade psicológica desses indivíduos do que com eventuais diferenças no seu nível de formação, tal como os resultados académicos traduzem.

Como alguns autores defenderam (Glassberg & Sprinthall, 1980; Glickman, 1985; Thies-Sprinthall, 1984; Whiterell & Erickson, 1978) parece existir uma relação entre os níveis superiores de raciocínio psicológico e uma maior adequação profissional. Por exemplo, pesquisas efectuadas com grupos de médicos mostram que aqueles que têm um desenvolvimento conceptual mais elevado, em circunstâncias idênticas são menos rígidos, menos autoritários e encaram os seus doentes de modo menos estereotipado do que os seus colegas que se situam em estádios inferiores. De igual modo, alguns trabalhos de investigação realizados com professores (Hunt & Joyce, 1967; Murphy & Brown, 1970) estão em conformidade com estas conclusões.

Embora tais evidências surjam logicamente, pois que o exercício de funções profissionais implica, muitas vezes, gerir situações de carácter imprevisível, em contextos de natureza interactiva e em constante mutação, que exigem adaptação, equilíbrio, maturidade e competência, não é desnecessário sublinhar que a estrutura pessoal (motivações, expectativas, interesses, etc.) é fortemente afectada pelo processo

formativo, sendo óbvio que, com base nestes pressupostos, a formação deve ser encarada como uma forma de desenvolvimento do adulto, razão pela qual é indispensável problematizar alguns vectores centrais desta problemática, entre outros, a maturidade pessoal e a resiliência.

## **Maturidade pessoal**

Allport (1963), considera existirem diversos traços que caracterizam a maturidade pessoal. Em primeiro lugar, encontra-se a *extensão do sentido do eu*, ou seja a capacidade para sair de si próprio e alargar a fronteira do seu eu aos outros. A maturidade avança na proporção da descentração da clamorosa imediatez do corpo e egocentrismo, segundo o autor. Isto significa que o indivíduo maduro preocupa-se com os outros. Assim, a maturidade implica sair de uma lógica individualista e sectária dos interesses e preocupações pessoais.

A pessoa madura tem de ser capaz de se aceitar a si mesma, evitando reacções extremadas e desproporcionadas, seja em relação a si, seja em relação aos outros. Implica a aprendizagem de viver com os seus estados emocionais de modo a que eles não o levem a actos impulsivos nem interfiram com o bem-estar dos outros, sendo que para tal, é necessário superar com sucesso as diversas fases do desenvolvimento (Allport, 1963). A maturidade implica, segundo Allport (1963), uma percepção realista das capacidades e das tarefas que o sujeito tem de desempenhar. Assim, o sentido da responsabilidade é importante, pois a única forma de continuar a vida é ter consciência de que tem uma tarefa para realizar, possuir auto-objectivação, discernimento e sentido de humor. Mas a maturidade pressupõe também uma *filosofia unificadora da vida*, podendo ser de diferentes ordens: teórica, económica, estética, social, política e religiosa (Allport, 1963, cit in Rosa, 2008).

Para Rogers (1965, 1971) o desenvolvimento da pessoa é um processo com vista a torná-la totalmente funcional. Segundo o autor (idem, ibidem, 1971) o sujeito tem uma tendência natural para crescer e para se auto-actualizar, não sendo por isso determinada à partida. Este processo de se tornar pessoa está orientado para a direcção positiva da totalidade, integração, integridade e autonomia. Este caminho para a autonomia implica, por isso, em primeiro lugar, liberdade. Ser pessoa totalmente funcional implica ser capaz de possuir liberdade de escolha, assumindo uma nova perspectiva na relação entre liberdade e determinismo. A pessoa totalmente funcional, para Rogers (1971), utiliza a mais absoluta liberdade quando de forma espontânea, livre e voluntária escolhe e deseja o que é, também, absolutamente determinado, incluindo a sua carreira..

De facto, a carreira é concebida como uma sequência de estádios de desenvolvimento – crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio – que se prolongam ao longo do ciclo de vida do indivíduo. Cada uma destes estádios apresenta um conjunto característico de tarefas de desenvolvimento, que se traduzem em atitudes e comportamentos específicos, com o qual o indivíduo tem de lidar para poder responder às exigências sociais e para progredir para o estádio seguinte, uma vez que o comportamento descrito em cada estádio depende invariavelmente do desenvolvimento potencial dos estádios anteriores. Se o sujeito se desenvolver normalmente, ele irá progredir de um estádio para outro, e apresentar

concomitantemente incremento das suas capacidades individuais, à medida que a idade prospera, embora o período etário característico da entrada nos diversos estádios seja variável de indivíduo para indivíduo (Super & Others, 1957; Patton & Lokan, 2001).

Neste sentido o desenvolvimento de carreira é conceptualizado como um processo sequencial/ordenado, contínuo, geralmente irreversível, que ocorre ininterrupta e progressivamente ao longo da vida do sujeito, iniciando-se na infância e terminado com a morte. É, ainda, um processo dinâmico que envolve o confronto das tarefas de desenvolvimento condicionadas pelas interações entre os determinantes situacionais (históricos e sócio-económicos) e pessoais (psicológicos e biológicos) com a sequência dos comportamentos vocacionais (repertório comportamental) apresentada pelos indivíduos, o que o torna, também, num processo psicossocial (Super & Others, 1957; Patton & Lokan, 2001). O desenvolvimento vocacional vai, posteriormente, culminar numa escolha final (que não corresponderá, necessariamente, à escolha definitiva) que, na opinião do autor, irá ser efectuada em função do auto-conceito do indivíduo. Neste sentido, o autor afirmou "...formulando uma preferência vocacional, o indivíduo exprime uma ideia do tipo de pessoa que pensa ser; escolhendo uma profissão, ele actualiza seu auto-conceito; progredindo numa carreira, ele se actualiza" (Super, 1963:4, citado in [www.scielo.br](http://www.scielo.br)).

#### *Constructos "Maturidade de Carreira" e "Adaptabilidade de Carreira"*

A maturidade de carreira designa a capacidade individual para enfrentar e executar as tarefas de desenvolvimento com as quais o sujeito é confrontado como consequência do seu desenvolvimento biológico e social, por um lado, e das expectativas sociais depositadas nos indivíduos que atingem determinado estágio de desenvolvimento, por outro lado. Esta capacidade, igualmente afectiva e cognitiva, expressa, deste modo, a congruência entre o comportamento vocacional manifestado pelo indivíduo e o comportamento característico de outros sujeitos que apresentam idade cronológica similar e que se encontram no mesmo estágio de desenvolvimento. Neste sentido, a maturidade de carreira designa o grau de desenvolvimento na carreira evidenciado pelo sujeito, ou seja "o grau em que o indivíduo está apto a resolver as tarefas de desenvolvimento próprias do seu estágio, a tomar as decisões de carreira socialmente exigidas e a enfrentar de forma adequada as tarefas que a sociedade propõe ao jovem e ao adulto" (Super & Jordan, 1973, cit. in Barros, 1995:55; Super, 1990).

Dentro desta óptica poder-se-á, então, proferir que um indivíduo é maduro na medida em que resolve um determinado número de tarefas de desenvolvimento, em que está preparado para tomar decisões e para assumir os comportamentos característicos do seu estágio de desenvolvimento.

Mas o conceito de maturidade tem igualmente sido descrito contrastando o comportamento dos adultos com o comportamento evidenciado pelas crianças e adolescentes. Neste âmbito, o pressuposto básico assenta no seguinte: se o desenvolvimento individual ocorrer de forma relativamente normal, então a maturidade incrementar-se-á, progressivamente, até que o sujeito se torne num adulto. Esta descrição salienta, assim, correctamente, a maturidade de carreira como um processo de desenvolvimento em oposição a um conceito estático e irreversível, mas evidencia, erroneamente, o estado adulto como o ponto terminal do processo de maturação. O processo de crescimento e de aprendizagem não cessa aquando da entrada na vida adulta, antes possibilita, ao sujeito, a aquisição de novas e diferentes tipologias de respostas e de, assim, incrementar o seu repertório comportamental. Na realidade, novas tarefas de desenvolvimento ocorrem durante a vida adulta (Super & others, 1957; Mcdaniels & Gysbers, 1992).



Em 1983, Super redefiniu a sua noção de maturidade de carreira introduzindo o termo “adaptabilidade de carreira” para descrever melhor a natureza do desenvolvimento da carreira na população adulta. Deste modo, o autor utiliza o conceito “maturidade de carreira” para descrever o desenvolvimento profissional do adolescente e do indivíduo que se encontre no início da idade adulta e o constructo “adaptabilidade de carreira” para analisar a capacidade evidenciada pelos indivíduos adultos para efectuarem decisões profissionais. O significado é, assim, idêntico, mas a terminologia é distinta (Super, 1990; Mcdaniels & Gysbers, 1992).

### **Resiliência**

Nos últimos anos, a emergência das investigações sobre a resiliência, mais do que uma moda, é a expressão da necessidade de encontrar resposta a problemas vivenciados por muitos indivíduos. Pessoas, grupos e organizações defrontam-se frequentemente com a necessidade de superar positivamente crises existenciais, adversidades da vida, dificuldades e obstáculos académicos, profissionais e/ ou organizacionais.

De facto, decorrente da nossa actividade académica ligada às áreas de educação, psicologia e saúde temos progressivamente, observado empiricamente diferenças no desenvolvimento de competências e dinâmica das relações dos profissionais e estudantes de formação graduada e pós graduada, sendo afectados pelo grau de *flexibilidade* demonstrada tanto a nível estrutural como no seu sistema holístico, pois a vida expressa a sua continuidade através da *mudança* e da sua progressiva evolução/adaptação.

Esta capacidade do Ser humano em persistir através de adaptações constantes através da resistência e perseverança face às dificuldades ou obstáculos que encontra, é então entendido como Resiliência. Segundo Brown (2004) a perspectiva da resiliência tem abandonado progressivamente a focalização do risco e do défice, para se concentrar no desenvolvimento adaptado e positivo, apesar de muitos estudos ainda tomarem por incursão o desenvolvimento humano em contexto de risco e défice.

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

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

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

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

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

Todavia, as investigações de Baruch & Stutman, 2004 e Comer (1987) realçam que nem sempre é possível alterar os contextos inadequados e desestruturantes. É muito difícil modificar e controlar as características demográficas comunitárias ou as condições socioeconómicas das famílias. Pelo que uma das estratégias possíveis de intervenção poderá residir na alteração das políticas e práticas educativas de forma que estas possam dar resposta às necessidades específicas das crianças e jovens.

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

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

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

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

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

Analizamos, de imediato três autores<sup>1</sup> que têm uma visão holística de Ser Humano, sobre a sua vertente comum em indivíduos que tinham habilidade para terem sucesso, serem felizes, serem mais saudáveis e apresentarem condições de reverter situações difíceis das suas vidas melhorando o seu nível de existência.

Abraham Maslow (1979)<sup>2</sup>, estudou pessoas bem sucedidas que chamou de auto-actualizadoras. Em sua opinião, "*as pessoas auto-actualizadoras, estão, sem nenhuma*

---

<sup>1</sup> - Maslow (1979), Viktor Frankl (1993) e Assagioli (1988)

<sup>2</sup> - Entre as inúmeras teorias de motivação humana apresentadas ao longo dos tempos, a pirâmide ou hierarquia das necessidades de Maslow continua ainda hoje a suscitar o interesse de todos.. Na sua essência, a teoria aponta para que todas as pessoas nascem com um conjunto de necessidades básicas, começando pelas fisiológicas, passando para as de segurança, depois para as sociais e, finalmente, para as

*excepção, envolvidas numa causa estranha à própria pele, em algo externo a si próprias; tem percepção mais eficiente da realidade: aceitam-se (capacidade de amar) a si mesmas, aos outros e à natureza. São espontâneas, concentram-se mais nos problemas e menos no próprio ego; são mais depreendidas; tem autonomia e independência em relação à cultura e ao meio ambiente; têm relações interpessoais mais profundas e internas; tem estrutura de carácter mais democrático, tem senso de humor, discriminam entre meios e fins, bem e mal, são mais criativos."*

Já Viktor Frankl<sup>3</sup> (1993) realça o seguinte: "Imaginemos que alguém coloca um determinado grupo de pessoas bastante diversificadas numa mesma situação de fome. Com o argumento da necessidade imperativa de fome, todas as diferenças individuais ficarão apagadas, e no seu lugar aparecerá a expressão uniforme da mesma necessidade não - satisfeita" (Freud, S.).

Frankl, V. "*Graças a Deus, Freud não precisou de conhecer os campos de concentração por dentro. Seus objectos de estudo deitavam-se sobre divãs de pelúcia desenhados no estilo da cultura vitoriana e não na imundice de Auschwitz. Lá, as diferenças individuais não se apagaram, mas, ao contrário, as pessoas ficaram mais diferenciadas;*"

Em sua opinião, enquanto muitos seres humanos se deixavam abater pela dor, pela depressão, pelas doenças e desesperança, outros, como o padre *Maximilian Kolbe*, ao passar fome, privações, humilhações, doenças e maus-tratos, conseguiram sobreviver. Analisando o que vivenciou e observou, chega também a algumas conclusões sobre os sobreviventes. Todos tinham um "sentido", **uma motivação para continuarem vivos**; realça a importância do amor por si mesmo e pelos outros; fala da importância do senso do humor, do riso, da capacidade de ajudar os outros, de não estar centrado só em si mesmo, mas voltado concretamente para o que pode ser feito pelo outro. O autor aborda três caminhos principais, por meio dos quais se pode chegar a um sentido na vida: **criar um trabalho** ou **fazer uma acção, experimentar algo e encontrar alguém**. Por outras palavras, o sentido pode ser encontrado não só no trabalho, mas também no amor. Mesmo uma vítima desamparada, numa situação sem esperanças, ao enfrentar um destino que não pode mudar, pode reerguer-se, crescer acima de si mesma e assim mudar-se a si própria.

Assim também se pode mudar a tragédia em triunfo, e portanto, Roberto Assagioli<sup>4</sup> acredita que alguém se pode tornar "Resiliente".

Segundo Assagioli (1988), é muito importante procurar ter pensamentos e emoções positivas, assim como procurar levar a vida com mais alegria, procurando rir até mesmo das nossas próprias limitações, gostar de si mesmo e de outras pessoas, desenvolver o Amor em todos os níveis. Isto, ajuda a viver melhor, a ter melhor saúde e combater com mais sucesso as doenças e os revezes da vida. Assagioli propõe várias

---

de auto-estima e realização pessoal. A principal implicação desta teoria é o facto de que uma necessidade satisfeita já não motiva o ser humano, ou seja, um homem com fome põe de lado a necessidade de auto-estima para sobreviver, mas, assim que estiver alimentado e vestido, então persegue novos objectivos. Finalmente, Maslow identificou outra necessidade humana: a de realização pessoal, ou seja, a de se sentir satisfeito com o que faz, maximizando o seu potencial.

<sup>3</sup> - Viktor Frankl (1993), esteve preso no campo de concentração alemão de Auschwitz, onde relata no livro "Em Busca de Sentido" a sua experiência.

<sup>4</sup> - Roberto Assagioli (1888) estudou medicina em Florença e especializou-se em Psiquiatria e Neurologia. Fez o seu doutoramento em Zurich com Freud e Jung, apresentando um tese crítica à Psicanálise. Assagioli foi o criador do termo esquizofrenia.

técnicas e exercícios comportamentais para se alcançar a psicossíntese pessoal e a transpessoal. Um dos principais objectivos é o que poderíamos chamar de actualização de talentos, isto é, buscar no próprio inconsciente superior as qualidades positivas do ser e trazê-las para a nossa vida diária, como: amor, criatividade, senso de justiça, sentido de vida, alegria, beleza, etc.

Sucintamente, podemos verificar que os três psicólogos acreditavam que se pode ajudar uma pessoa a ser "Mais Resiliente".

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

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

Pode-se, assim, afirmar que quanto mais elevado o grau de competência se apresentar, maiores serão, potencialmente os níveis de resiliência a que o indivíduo pode aceder, dado que o grau de competência é fortemente influenciado pelo nível de desenvolvimento atingido pelo sujeito (Rouse, 2001).

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

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

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

De realçar ainda, que segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), ao longo da vida, até à morte, a existência humana é confrontada com uma multiplicidade de acontecimentos externos que implicam consequências determinantes no seu bem-estar psíquico, físico e social. No entanto, perante o mesmo acontecimento, os indivíduos são afectados diferencialmente, dependendo das suas variadas componentes intrínsecas e extrínsecas.

Resiliência é "capacidade humana universal de enfrentar as adversidades da vida, superá-las, ou até ser transformado positivamente por elas" (Grotberg 1995).

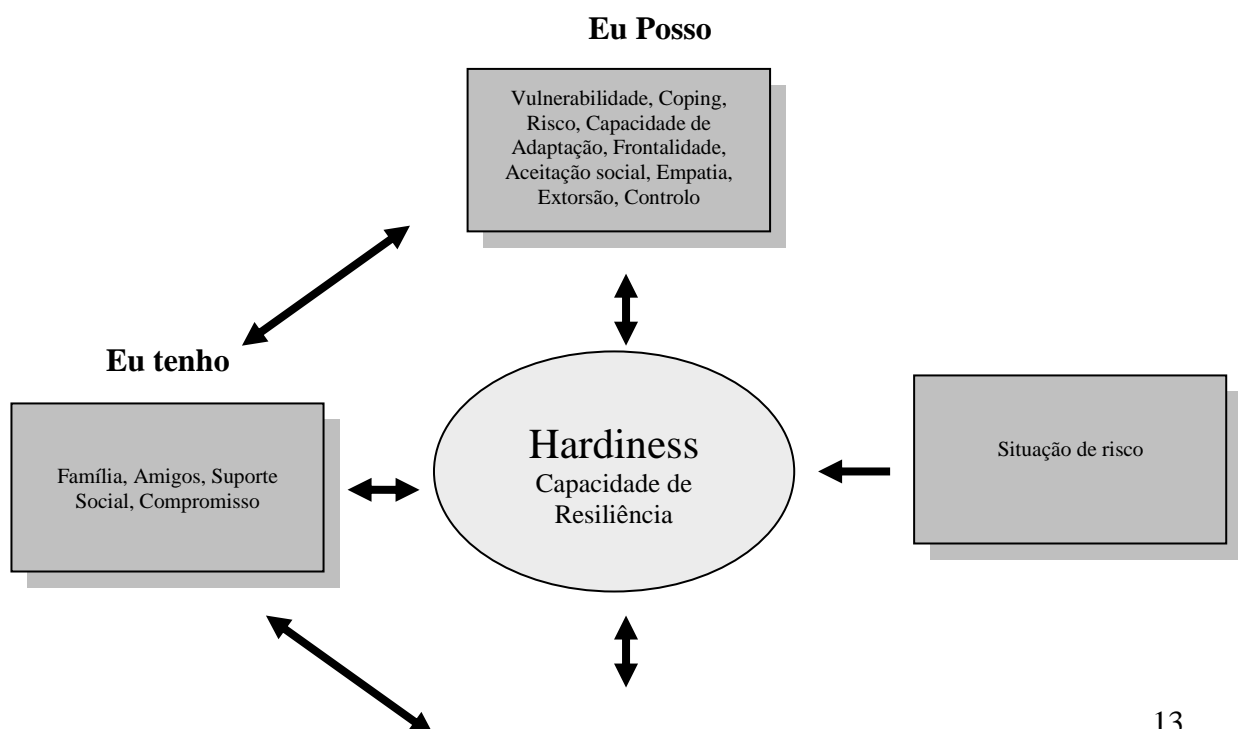
Segundo esta perspectiva *podemos educar o humano no sentido de aumentar o nível de resiliência, proporcionando directamente um aumento de sucesso educacional, do estado de saúde, do bem estar psicológico em toda a sua dimensão.*

Cada indivíduo é um ser único, desempenha um papel exclusivo na dinâmica de um grupo; a resiliência individual também poderá ser afectada por situações de risco e vulnerabilidade, como seja uma situação de ameaça ao equilíbrio pessoal. Os dois conceitos fundamentais da resiliência são resistir e recuperar, reencontrar a sua forma.

De acordo com Gomes-Pedro (1995) a capacidade de resiliência pode ser ensinada, adquirida através da educação. Não existiria vida humana, se os antepassados não

tivessem ultrapassado riscos e vulnerabilidade nos períodos de vida, desenvolvendo para isso protecção e capacidade de resiliência. A melhor preparação para a dificuldade é a própria dificuldade.

Pela perspectiva de Grotberg (1995), resiliência é suportada por três pilares – **Eu Tenho**: recursos, suportes externos do individuo, família, religião e amigos que me ajudam em situações difíceis; **Eu Posso**: ter capacidades e competências interpessoais e sociais; **Eu Sou**: um ser humano com capacidades internas. Segundo Grotberg a aplicação desta linguagem resiliente defini o perfil pessoal, social de resolução de problemas.



**Características Individuais:**

Auto-estima  
Optimismo  
Autoconhecimento  
Alegria

**Eu sou**

**Quadro 1. Factores que influenciam a capacidade de resiliência (Adaptado de Rodrigues, S., 2006)**

O conceito de risco é inseparável destas noções, sendo considerado um factor dependente de várias condicionantes que delimitam individualmente experiências pessoais, relação familiar, coesão, flexibilidade, bem como os recursos externos (Eu Tenho) que permitem ao individuo enfrentar e ultrapassar as situações de crise.

Afinal, compreender a Resiliência é procurar entender os seus mecanismos, o seu processo, ou seja o que envolve o indivíduo. Segundo Edith Grotberg (1995), Resiliência “*is a basic human capacity, nascent in all children.*” Grotberg compreende Resiliência como sendo a capacidade do ser humano para fazer frente às adversidades da vida, supera-las e inclusive, ser transformados por elas.

Frente a esta concepção questiona-se a compreensão das razões pelas quais muitas pessoas possuem “*um locus interno de controlo, optimismo, significação, força de ego, auto-eficácia, confiança, perseverança, habilidade para resolver problemas e flexibilidade*”. (Begun, 1993).

Neste texto encontra-se a filosofia da Resiliência, dado que esta se entende basicamente a partir de duas arestas: a “luminosidade” e a “diversidade”.

*Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos no alumbran ni queman, pero otros arden con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear y quien se acerca se enciende.* (cit in Eduardo Galeano)

A resiliência poderá definir-se como "capacidade de um indivíduo em se relacionar e recuperar perante adversidades; o que implica um conjunto de qualidades que fomentam um processo de adaptação e de transformação, apesar dos riscos e da própria adversidade " (Bernard, 1996).

No entanto, basicamente seria uma capacidade essencialmente humana e universal que envolve o ser humano por completo; diz respeito à sua espiritualidade, seus sentimentos, suas experiências e cognições, sendo determinante no desenvolvimento das pessoas.

Pode-se então colocar uma questão: “Que processos estão presentes na resiliência? Podemos desenvolver a resiliência no ser humano?” Quais os métodos e técnicas mais eficientes?

**Considerações Finais**

O modelo conceptual de resiliência assenta, assim, numa base de observação analítica e detalhada de cada um dos mecanismos que originam comportamentos resilientes; que coadunem com o desenvolvimento de acções interventivas no âmbito da promoção de factores protectores e prevenção de factores de risco, coping, stress e de vulnerabilidade, quer a nível individual quer colectivo.

A potencialização de seres humanos resilientes num ambiente em que uma percentagem significativa da população não usufrui da satisfação das necessidades fundamentais, e onde a ausência de paz, a injustiça social, o desrespeito pelos direitos humanos e a falta de igualdade, entre outros, constituíram nos últimos tempos os novos factores determinantes para a educação, para a saúde, entre outros, leva-nos a pugnar por investigar a formação de seres humanos íntegros e preparados para incorporar um saber científico e tecnológico.

Assim, e mal grado as nossas investigações em torno da problemática da resiliência, o nosso percurso possibilitou algumas observações e suscita-nos questões em torno das quais procuramos incessantemente encontrar respostas possíveis e que se prendem com questões como estas: Será que os sujeitos mais resilientes apresentam maior flexibilidade? Será que as expectativas e preocupações centradas no sujeito surgem ligados à resiliência? Como identificar eventuais repercussões dessa flexibilidade, auto eficácia, auto realização na promoção do seu desenvolvimento pessoal e profissional?

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

### **Referências Bibliográficas:**

ALLPORT, G. (1963). *Pattern and growth in personallity*. London: Holt, Rinehart and Winston.

BOLÍVAR, A. (2004) “Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (enero-abril, 2004), 15-38.

BOLÍVAR, A. (2007): “Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?. En Carlinda Leite y Amelia Lopes(org.). *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Edições ASA.

CARDOSO, C. (2006). Os professores em contexto de diversidade. Porto: Profedições, Lda.

CONGER, R.D., CONGER, K.J. et al. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent Boys. *Child Development*, 63:526-541.

DORON, R. & PAROT, F. (2001). Dicionário de Psicologia. Lisboa: Climepsi Editores.

FRANKL, V. (1993). E EM BUSCA DE SENTIDO. S. PAULO, Ed. Sinodel e ED. Vozes.

FREUD, S. (1978). *O mal-estar na civilização. Obras incompletas*. São Paulo:Abril Cultural.

GROTBERG, E. (1997). The international resilience project: findings from the research and the effectiveness of interventions. In <http://resilnet.uiuc.edu/library/grot97a.html> (30-05-2000).

- GROTBERG, E. (1998). The international resilience project. In <http://resilnet.uiuc.edu/library/grot98a.html> (30-05-2000).
- GROTBERG, E. (1999). *Tapping your inner strength. How to find resilience to deal with anything*. Oakland: New Harbinger Publications.
- HAASE, J. E. (2004). The adolescent resilience model as a guide to interventions. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 21(5), September-October 2004:289-299.
- HARGREAVES, A. et al. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- KOBASA, S. C. (1979<sup>a</sup>). Stressful life events, personality: an enquiry into hardiness: *Journal of Personality and Social Psychology*, 37: 1-11.
- MASLOW, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- MCDANIELS, C; GYSBERS, N. (1992). Counseling for career development. Theories, resources and practice. San Francisco: Jossey-bass.
- MCLELLAN, D. (1990). *Karl Marx: vida e pensamento*. Petrópolis: Vozes.
- MELERO, M. (1999). Ideologia, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización. In RIVERA, E. & RUMAYOR, L. (coords.). *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Sevilla: Mórón Grafidós, S.L.
- MERICANGAAS, K & ANGST, J. (1995). The challenge of depressive disorders in adolescence. In RUTTER, M (Org), Psychosocial disturbances in young people, (pp.3-6). Londres: Cambridge University Press.
- MEZIROW, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MINUCHIN, S. (1990). Famílias: Funcionamento & Tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MOSQUERA, J. (2005). Conferência proferida no 1º Seminário Internacional: Pessoa adulta, saúde e educação, realizado na Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, realizado em Maio de 2005.
- PABLOS, E. (2008). A inclusão da criança do 1º ciclo do ensino básico com necessidades educativas especiais: o trabalho de parceria entre o professor da turma e o professor de educação especial.. Espanha, Universidade de Huelva, Máster En Educación Intercultural. Dissertação de Mestrado.
- RIVERIN-SIMARD, D. (1984). *Etapas de vie au travail*. Montreal: Les Editions Cooperatives.
- ROGERS, C. (1971). *On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*. London: Constable.
- ROGERS, C. (1965). The place of the person in the new world of the behavioral sciences. In F. T. Severin (Ed.), *Humanistic viewpoints in psychology*. New York: McGraw Hill.



ROSA, M. (2005). *As representações dos professores de educação física na inclusão de alunos com NEE*. Dissertação de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve.

ROSA, M. (2008). *A profissão Docente em Contextos de diversidade Um estudo em torno da vida Adulta e do cuidado de si*. Universidade de Huelva, Máster En Educación Intercultural. Dissertação de Mestrado. Huelva, Espanha.

RUTTER, M. & SROUFE, L.A. (2000). Developmental psychopathology: concepts and challenges. *Development and Psychopathology*, 12: 265-296.

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*. Newbury Park: Sage:1-20.

SELIGMAN, M. & CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive Psychology: an introduction. *American psychologist*, 55(1), 5-14.

SIMÕES, C. M. (1996). O desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico. Aveiro: Fundação Jacinto de Magalhães.

Celso A. (2004). Resiliência. *A Construção de uma Nova Pedagogia para uma Escola Pública de Qualidade*. (Fasc. 13, 2ª Ed.). Petrópolis:Editora Vozes.

SOMERFIELD, M.R. & MCCRAE, R.R. (2000). Stress and coping research – Methodological challenges, Theoretical advances and Clinical Applications: *American Psychologist*, 55: 620-625.

SOUSA, C. (2003). Características psicológicas de la persona adulta. In RAMOS, E. (ed.). *Apuntes sobre educacion de personas adultas y accion comunitaria*. Valência: Dialogos (79-96).

SOUSA, CAROLINA (2006). Educação para a activação da resiliência no adulto, In TAVARES, J. FERNANDES, C. ; PEREIRA, M.S. & MONTEIRO, S. [Eds]. *Activação do Desenvolvimento Psicológico*. Actas do Simpósio Internacional. Aveiro, Universidade de Aveiro.

SOUSA, CAROLINA (2006). Educação para a resiliência. Tavira: Município de Tavira.

SOUSA, CAROLINA (2008). Competência Educativa: O papel da educação para a resiliência, in revista Educação Especial, Nº 31 (2008)- ISSN:1808 – 270X – CDU 371.1/.5(05), PÁG. 09-24. Brasil, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação – Departamento de Educação Especial.

SUPER & OTHERS. (1957). Vocational development. New York: Theachers college.

SUPER, D. (1957). The psychology of careers. An introduction to vocational development. New York: Harper & Brothers.

SUPER, D. (1990). The life-span, life-space approach to career development. In Brown, D. Brooks, L, Career choice and development (pp. 197-261) (2ª edição). San Francisco: Jossey-Bass.

SUPER, D; SAVICKAS, M; SUPER C. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In

Brown, D, Brooks, L & cols, Career choice and development (pp.121-178) (3ª edição). San Francisco: Jossey-Bass.

WOLIN, S. & WOLIN, S. (1993). *The resilient self: How Survivors of troubled families rise above adversity*. New York, NY: Villard Books.