

## ESCOLA: RISCO, PROTEÇÃO E PROCESSOS DE RESILIÊNCIA DURANTE A ADOLESCÊNCIA

Renata Maria Coimbra **Libório** – UNESP

Agência Financiadora: FAPESP

### **Introdução e Justificativa**

Nas últimas décadas, vimos observando na área da psicologia a ampliação dos estudos sobre o fenômeno da resiliência. A compreensão desse conceito passou por transformações especialmente em relação ao enfoque dado ao papel do sujeito em processos de fortalecimento e aquisição de bem-estar. Atualmente observamos a presença de pesquisadores no Brasil e outros países (MARTINEAU, 1999; PINHEIRO, 2004; UNGAR, 2004; YUNES & SZYMANSKI, 2001) se voltarem a uma crítica do conceito com relação à dimensão ideológica que o mesmo pode assumir, se reforçamos uma visão individualizante do mesmo, deixando de focar em processos sociais, comunitários e culturais que agem como elementos essenciais na construção dos caminhos de resiliência na vida de adolescentes em situação de risco.

No Brasil carecemos de estudos que discutam a construção de processos de resiliência durante a adolescência, de forma articulada com as percepções de adolescentes sobre o ambiente escolar e a qualidade das relações interpessoais entre pares, entre alunos e profissionais da escola, como podemos ver em Camargo (2009) e Sudbrack e Dalbosco (2005). Verificamos também a ausência de estudos em resiliência que utilize referencial teórico desenvolvido por Michael Ungar (2004, 2008) que defende a necessidade uma perspectiva cultural nos estudos realizados nessa área.

A compreensão da percepção dos adolescentes sobre a escola e o papel exercido por essa instituição em suas vidas, nos remete às discussões a respeito dos fatores de risco e proteção enquanto importantes forças que intermediam a construção dos processos de resiliência nas vidas de populações em situação de risco, associados a bem-estar pessoal e social.

Com o intuito de compreender os fatores de risco e proteção presentes nas vidas de adolescentes brasileiros em várias dimensões (saúde, educação, trabalho e família) realizamos uma pesquisa nos anos de 2006 e 2007, financiada pela FAPESP, envolvendo a participação de 1880 adolescentes cujos resultados, dentre outros relevantes, revelaram a qualidade das relações interpessoais que se estabelecem no interior da escola, evidenciando aspectos que nos

permitiram discutir sobre os fatores de risco e proteção e resiliência de forma associada com o espaço escolar.

Portanto, baseados na pesquisa de campo apresentaremos uma discussão sobre o papel das escolas e dos profissionais que nela trabalham no sentido de favorecerem a construção de processos de resiliência em adolescentes expostos a situações de risco, associado com a vivência de violência social.

### **Marco Teórico**

O conceito de resiliência utilizado nesse trabalho assume um caráter processual, dinâmico e relativo, por acreditarmos que perspectivas individualizantes, não relacionais, homogeneizadoras e deterministas de resiliência devam ser revistas.

Dentre os autores com os quais partilhamos essa visão de processo ao fenômeno de resiliência, citamos Luthar e Cicchetti (2000), Martineau (1999), Ungar (2003), Ungar et al (2007), em âmbito internacional e nacionalmente podemos citar Morais e Koller (2004), Trombeta e Guzzo (2002) e Yunes e Szymanski (2001).

De acordo com Ungar et al (2007), recentemente a pesquisa em resiliência tem mostrado a necessidade de olharmos para os fatores culturais e contextuais associados com adaptação bem sucedida em diversas ecologias, baseando-nos em conceituações pós-modernas de bem-estar relacionado à construção de identidades saudáveis.

De fato, uma das críticas mais comuns sobre os estudos de resiliência e resultados “positivos” do desenvolvimento após a exposição do sujeito a adversidades (também referida como “crescer bem sob stress”) é que inadvertidamente esses estudos responsabilizam as vítimas de opressão pelos problemas que resultam da interação com ambientes sociais tóxicos. De forma não intencional, alguns estudos em resiliência indicam que aqueles que não se enquadram no que a cultura determina e espera como sendo dentro de um “desenvolvimento normal” acabam sendo responsabilizados pela ausência de resultados “positivos”.

Consideramos importante evitar o uso de duas afirmações homogeneizadoras: 1) que o desenvolvimento “positivo” é idêntico para todas as populações indistintamente, sem considerar as diversas variáveis que podem estar influenciando; 2) que o desenvolvimento “positivo” é um traço do adolescente, ao invés de ser considerado em seu caráter relacional, articulando o individual com o contextual, que ocorre em um ambiente dinâmico no qual transformações são vivenciadas constantemente.

Segundo Ungar et al (2007) a perspectiva mais atual nos estudos de resiliência tem questionado o viés eurocêntrico / ocidental das pesquisas nessa área, tais como discutido por Boyden e Mann (2005), Cortes e Buchanan (2007), Panter-Brick (2002), McAdam-Crisp, Aptekar e Kironyo (2005) e Ungar (2008) que apresentam uma visão alternativa de compreensão de resiliência quando se usa como referência artigos publicados no Brasil.

A concepção de resiliência proposta por Ungar et al (2007) baseia-se em pesquisa realizada em 14 países pelos Pesquisadores do International Resilience Project (IRP), que examinou padrões de coping e processos protetivos nas vidas de adolescentes expostos a riscos, avaliados de acordo com os consultores da pesquisa dos diferentes países, que apresentam distintas realidades culturais, conforme podemos ver em Ungar, 2006, Ungar et al, 2005 e Ungar et al, 2007. Os riscos abrangiam: pobreza, guerra, deslocamento social, desintegração cultural, genocídios, violência, marginalização, abuso de álcool e drogas, quebra dos vínculos familiares, doenças mentais nas crianças e/ou pais e gravidez precoce. A obtenção de dados qualitativos junto a 89 jovens (12-23 anos) do sexo masculino e feminino de várias regiões do mundo, tais como Canadá, África do Sul, Colômbia, Palestina, China e Rússia, possibilitou a construção de uma imagem acerca de alguns aspectos comuns, mas principalmente da heterogeneidade dos contextos culturais nos quais os jovens buscavam os recursos para sustentar seu próprio bem-estar (associado à resiliência).

A concepção de resiliência construída por Ungar assenta-se na premissa de que não é desejável nem possível uma explicação universal e uniforme que dê conta da amplitude e complexidade do fenômeno.

Ungar et al (2007) identificaram constelações de processos protetivos encaminhando os adolescentes para um crescimento “saudável”, revelando a presença de 7 temas que foram denominados de “tensões” pelos pesquisadores, que ao serem resolvidas auxiliavam o adolescente em seu caminho para um crescimento psicossocial “positivo”, associado com bem-estar e resiliência, de acordo com critérios de suas culturas e contextos. Os autores descobriram que os jovens que experienciam-se a si mesmos e são vistos pelas suas comunidades como “resilientes” são aqueles que navegam seu caminho através dessas tensões (relacionadas à: acesso a recursos materiais, identidade, relacionamentos, coesão social, aderência cultural, poder e controle e justiça social) com sucesso, encontrando uma maneira de resolvê-las “simultaneamente de acordo com as forças e recursos disponíveis dentro de si próprios e encontrados no interior de suas famílias, comunidades e culturas” (UNGAR ET AL, 2007, p.294). As tentativas de solução dos problemas encontram-se limitadas pelas realidades sociais e políticas da comunidade, mas contribuem para a vivência

da resiliência pelo adolescente, associada a “encontrar uma maneira de viver com relativo conforto, apesar das contradições e conflitos vivenciados: continuar a negociar e navegar seu caminho através dos desafios experienciados a cada momento” (UNGAR ET AL, 2007, p.301). Resiliência deve ser compreendida como um estado dinâmico de tensão entre indivíduos, famílias, comunidades e culturas. Ela não é um estado permanente do ser.

O conceito de risco ao qual se refere o conceito de resiliência está ligado ao estudo dos riscos psicossociais. De acordo com Matineau (1999) e Yunes e Szymanski (2001), o conceito de risco deve assumir um caráter flexível e dinâmico, na medida em que situações que se configuram para alguns sujeitos como risco (tais como divórcio dos pais, exposição à violência comunitária), no sentido de promover conseqüências negativas sobre o desenvolvimento do sujeito, para outros, tais situações não impactam negativamente sobre seu desenvolvimento, podendo, ao contrário, configurar-se como indicador de proteção para outros indivíduos (Rutter, 1993, apud Yunes e Szymanski, 2001). Processos de resiliência são construídos mediante a exposição dos indivíduos às situações de risco ao seu desenvolvimento, portanto não podemos falar do fenômeno de resiliência sem a presença de riscos significativos para certa cultura e contexto, que determinam se uma situação específica é ou não prejudicial para as adolescentes de seu grupo social.

Portanto, não é possível investigar resiliência sem antes verificarmos a presença de experiências que apresentam riscos crescentes ao desenvolvimento, assim como sem pensar nos fatores de proteção, pois são eles que podem promover um abrandamento do impacto do risco sobre o desenvolvimento do sujeito, acionando processos de resiliência. Segundo Yunes e Szymanski (2001), fatores de proteção referem-se às influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos, evitando que os indivíduos expostos a riscos tenham seu desenvolvimento prejudicado. O produto final da interação entre fatores de risco e proteção associam-se diretamente com os processos de resiliência.

A exposição aos fatores de risco, sem a mediação dos fatores de proteção podem vulnerabilizar o indivíduo, potencializando o impacto dos riscos sobre o desenvolvimento. Masten e Garmezy (1985) identificaram três classes de fatores de proteção: 1) os atributos disposicionais das pessoas (nível de atividade e sociabilidade, auto-estima, autonomia, etc.); 2) os laços afetivos no sistema familiar e/ou em outros contextos que ofereçam suporte emocional em momentos de estresse; 3) os sistemas de rede de apoio social, seja na escola, no trabalho, na igreja, no serviço de saúde, que propiciem desenvolvimento de auto-estima positiva, determinação individual e um sistema de crenças para a vida. Consideramos que práticas

educativas familiares e escolares ineficazes também podem exercer um papel poderoso, deixando as crianças mais vulneráveis.

A existência dos fatores de proteção no contexto no qual o adolescente insere-se, associa-se à presença das redes de apoio social (disponibilidade de recursos externos de apoio, que proporcione reforços às estratégias de enfrentamento das situações difíceis da vida) e redes de apoio afetivo (relacionadas à qualidade das relações interpessoais entre membros da família, entre grupo de pares, entre alunos e equipe escolar). Portanto, quando pensamos em adolescentes em situação de risco, torna-se necessário analisar o contexto ao seu redor, quais são os fatores de risco predominantes e, principalmente, tentarmos identificar e fortalecer os fatores de proteção do ambiente ao seu entorno, pois são eles que contribuirão diretamente na construção de processos de resiliência, promotor de fortalecimento e bem-estar.

Compreender os fatores que mais intensificam o impacto das situações de risco na adolescência permite que as ações educativas revistam-se de posturas e atitudes protetivas, que minimizam o impacto do risco sobre as vidas dos adolescentes, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades (Sudbrack e Dalbosco, 2005)

Conforme aponta Ungar (2008), profissionais que atuam com adolescentes, na medida em que oportunizam aos mesmos a construção de formas satisfatórias (de acordo com seus contextos sociais e culturais) de resolução das tensões experienciadas em seu cotidiano, favorecem seu fortalecimento, garantindo um enfrentamento mais eficaz dos riscos aos quais se encontram expostos (acesso a drogas, vida sexual sem proteção, violência doméstica ou comunitária, conflitos armados, pobreza extrema, dentre outros). Lembramos novamente do caráter cultural na definição do que é risco para determinada cultura pode não ser para outras. Portanto, de acordo com Ungar (2008) o fortalecimento dos adolescentes e a sensação de bem-estar, fundamentais para o processo de resiliência, concretiza-se através da possibilidade de desenvolvimento do poder pessoal, senso de autonomia e capacidade para transformação pessoal e social (vendo-se como protagonista de suas ações), formação de auto-conceito e auto-estima favoráveis, sensibilização quanto aos seus direitos e de sua comunidade (senso de coletividade), estabelecimento de vínculos significativos com adultos que garantam a confiança nas pessoas e instituições (Ungar et al., 2007). A resiliência se constrói por intermédio das inter-relações do indivíduo com seu contexto e comunidade; a escola e os profissionais que nela atuam, caracterizam-se como centrais nesse processo.

O direito e o acesso à escola, teoricamente configura-se um indicador protetivo ao sujeito, uma vez que isso significaria uma oportunidade de participação social. Entretanto, uma educação seletiva e que privilegia classes dominantes, pode-se definir muito mais como

um agente criador de exclusão social (risco), do que um indicador de proteção propriamente dito.

Concordamos com Sudbrack e Dalbosco (2005), quando argumentam que a escola precisa transformar-se para se configurar enquanto um espaço de proteção, promotora de processos de resiliência. As autoras destacam vários fatores de risco presentes na escola, tais como: falta de negociação de normas e regras, relações interpessoais desrespeitosas entre alunos e profissionais, relação família-escola ausente, expectativas negativas com relação ao desempenho dos alunos, atividades acadêmicas pouco criativas, presença de estigma (rótulo) em relação a certos alunos, relação professor aluno carente de afetividade, baixo nível de confiança no ambiente escolar e pouco incentivo ao altruísmo, cooperação e solidariedade.

A violência escolar, que pode se manifestar através da violência psicológica (envolvendo estigmatizações, humilhações e ameaças), também é considerada um importante fator de risco ao desenvolvimento. Segundo Marriel et al. (2006), a escola é um espaço privilegiado para refletir e discutir as relações que se dão em seu interior, que refletem a dinâmica da sociedade. A escola, portanto, se institui enquanto instância de aprendizagem, de conhecimento e de valores, mas ao mesmo tempo, de forma paradoxal, tem-se configurado enquanto um espaço de proliferação de violências, incluindo brigas, invasões, depredações e até mortes.

As instituições de ensino e os profissionais da educação podem atuar como possíveis agentes de violência, como nos casos em que ocorrem o tratamento discriminatório, incluindo as agressões verbais e a exposição do aluno ao ridículo, no caso de incompreensão a conteúdos de ensino (Marriel et al., 2006), quando ocorrem manifestações de abuso de poder, gerando práticas autoritárias e nas ocasiões nas quais se omite frente ao cometimento de vários níveis de agressão física e verbal, cometidos contra alguns estudantes por profissionais ou por pares. Em situações como essas, a escola se caracteriza mais como espaço de risco, ao não oferecer redes de apoio sociais e afetivos, que poderiam minimizar o impacto dos riscos vividos pelos adolescentes em seu interior.

Segundo Camargo (2009), quando alunos com déficits de aprendizagem sofrem estigmas no interior da escola, este ambiente pode se tornar penoso e pouco atrativo para ele. Esse fator, associado à falta de estímulos que pode estar diretamente ligada com situações externas à escola, podem contribuir para que o aluno passe a ter uma aversão ao ambiente escolar e tudo o que está relacionado a ele.

Um estudo bastante instigante foi realizado por Michael Rutter no final da década de 1970, no qual se propôs a investigar a influência do ambiente escolar, de suas características

de organização e funcionamento no desenvolvimento dos estudantes (Camargo, 2009). A pesquisa de Rutter constatou que as condições físicas, estruturais, número e qualidade de recursos das escolas são menos relevantes para o sucesso das crianças e adolescentes, do que as relações interpessoais que se estabelecem em seu interior. Segundo Camargo (2009), as atitudes dos professores, suas posturas em termos de incentivos à aprendizagem, suas concepções implícitas de desenvolvimento humano e as práticas educativas interferem significativamente no processo de ensino-aprendizagem da maioria dos alunos.

Segundo Masten e Garmezy (1985) a escola, o trabalho e os serviços de saúde são importantes redes de apoio social, capazes de propiciar competência e determinação individual. De acordo com Camargo (2009) e Henderson e Milstein (2003) quando nos remetemos aos fatores de proteção, um aspecto central refere-se à dimensão relacional, ou seja, o estabelecimento de uma relação significativa de afeto e confiança com indivíduos que representem o "outro significativo", age como mobilizador de processos de resiliência, conforme também é apresentado por Ungar (2008), através da tensão "relacionamentos". Dessa forma, a escola pode preparar os alunos no enfrentamento de adversidades, auxiliando na superação de uma situação de risco de formas mais saudáveis. O estabelecimento de relações interpessoais positivas entre os alunos e os profissionais da educação e entre os próprios estudantes, possibilitam fontes de apoio social, emocional e de informações, que repercutirão no desenvolvimento e manutenção da auto-estima, da auto-eficácia e de relações de apego (Camargo, 2009), colaborando na promoção de saúde e resiliência.

## **A pesquisa**

A pesquisa de campo<sup>1</sup>, a partir da qual essa apresentação é baseada, teve como objetivo investigar aspectos do desenvolvimento psicológico de forma contextual e multidimensional, abrangendo os aspectos biosociodemográficos dos participantes e suas famílias, dados relativos à educação e trabalho, saúde e qualidade de vida, fatores de risco e fatores de proteção sociais e pessoais.

Os 1880 participantes dessa pesquisa, que foi realizada em um município paulista e outro do estado de Minas Gerais, tinham idades entre 14 e 18 anos, estudavam em escolas públicas estaduais, que foram selecionadas por se situarem em bairros que indicavam índices de exclusão e vulnerabilidade social, avaliados a partir de indicadores sociais existentes nas secretarias municipais de assistência social de cada município. Os participantes responderam

---

<sup>1</sup> A pesquisa em questão foi coordenada nacionalmente por uma pesquisadora do Rio Grande do Sul.

a um questionário de 109 questões de múltipla escolha, que foram tabulados e analisados utilizando-se do software SPSS, versão 14.0. Análises estatísticas descritivas das variáveis possibilitaram a construção das tabelas apresentadas. O presente trabalho apresentará e discutirá dados parciais da pesquisa relativos à percepção dos adolescentes sobre o ambiente escolar e relações interpessoais em seu interior, de forma articulada com os estudos sobre fatores de risco, proteção e resiliência.

A pesquisa identificou que parcela significativa dos participantes (mais de 50% deles) residiam em regiões dos municípios que apresentavam índices de violência social, tais como exposição dos adolescentes e suas famílias ao tráfico de drogas, batidas policiais e assaltos e roubos como ocorrências cotidianas, configurando-se como uma situação de risco aos adolescentes participantes da pesquisa.

Apresentaremos a seguir algumas constatações relativas à escolarização dos participantes e algumas concepções sobre o ambiente escolar, no sentido de refletir sobre o lugar ocupado pela escola na vida dos adolescentes participantes da pesquisa, expostos a riscos sociais: estaria esse espaço mais associado a fatores de risco ou de proteção ao desenvolvimento dos adolescentes? A escola estaria se configurando como um espaço de proteção (Henderson e Milstein, 2003) no sentido de favorecer o fortalecimento dos alunos (as), e desta forma mobilizar processos de resiliência?

Acreditamos que as escolas, na medida em que reconhecem e valorizam a diversidade cultural, étnica e social dos alunos, conseguindo trabalhar de forma que promova relações de diálogo e reciprocidade em situações nas quais as diferenças ficam muito marcantes, podem ser entendidas como potentes fatores de proteção, especialmente para adolescentes expostos a situações de risco. Neste caso, as escolas funcionam como importantes redes de apoio sociais para seus alunos (as). Entretanto, escolas que não conseguem respeitar os alunos, que não combatem preconceitos e estigmas de várias naturezas e deixam seu trabalho ser guiado por excesso de burocracia, em detrimento do oferecimento de um ensino de qualidade aos seus alunos, configura-se mais como fator de risco em potencial, do que como espaço protetivo.

Ter o direito e o acesso à escola de qualidade, teoricamente configura-se um indicador protetivo ao sujeito. Diversas situações podem ainda ser mencionadas como indicadores de risco ao desenvolvimento integral do adolescente e que estão diretamente relacionados ao ambiente escolar, tais como: a) dificuldade no rendimento escolar; b) manifestações hostis; c) dificuldade de adaptação ao próprio papel de estudante; d) dificuldades relativas à interação social; e) histórico de reprovação; f) sentir-se mal no



ambiente escolar; g) falta de afinidade e integração com os professores; h) desconfiança da equipe pedagógica e do corpo de funcionários da escola (Caliman, 2006). Alguns desses tópicos constavam no questionário usado nessa pesquisa e serão analisados.

As tabelas abaixo oferecem um panorama sobre a qualidade das escolas bem como o grau de satisfação dos participantes da pesquisa em relação ao ambiente escolar. Nas tabelas a serem apresentadas, o município 1 é o paulista e o município mineiro está identificado como município 2.

Na tabela 1 verificamos que no município paulista, para 44,7% dos participantes, a qualidade de sua escola foi avaliada como “razoável”, para 27,9% deles ela é “boa”, 11,3% a indicou como sendo “muito ruim”, 10% “ruim”, sendo que somente 6% indicou “muito boa”. Em relação aos dados do município mineiro, houve certa diferença nas respostas a esta questão, indicando uma melhor apreciação da qualidade da escola, conforme observamos na Tabela 1.

De uma forma geral, nas duas cidades, observamos que somando-se as respostas que consideraram a qualidade da escola como “razoável”, “boa” e “muito boa”, alcança-se um alto índice (totalizando 78,6% das respostas do município 1 e 91,4% do município 2). Apesar disso não devemos desconsiderar a parcela significativa do município 1 que avaliou a escola como “muito ruim” e “ruim”, totalizando 20,8% do total.

Tabela 1- Avaliação da qualidade da escola pelos adolescentes do município 1 ( $n=1000$ ) e município 2 ( $n=880$ )

Avaliação da escola	Município 1			Município 2		
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Válida %</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Válida %</i>
Muito ruim	110	11,0	11,3	23	2,6	2,7
Ruim	98	9,8	10,0	50	5,7	5,8
Razoável	437	43,7	44,7	287	32,6	33,4
Boa	273	27,3	27,9	369	41,9	43,0
Muito boa	59	5,9	6,0	129	14,7	15,0
Não informou	23	2,3		22	2,5	
Total	1000	100,0		880	100,0	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2006/2007

Quando analisamos os resultados apresentados nas tabelas 2, 3 e 4 conseguimos visualizar com mais detalhes as concepções dos participantes da pesquisa em relação à escola.

Nestas tabelas é possível identificarmos os aspectos avaliados como positivos e como negativos presentes nas escolas, que podem nos ajudar a pensar sobre as motivações dos alunos (as) ao frequentarem-na. Lembramos que a escola pode ser considerada como fator de proteção quando ela é percebida pelos (as) alunos (as) como um sistema de apoio, gerador de expectativas de futuro positivas; desta forma, quando os estudantes estabelecem boas relações com a escola e relações afetivas de confiança com os membros da comunidade escolar, a escola pode configurar-se como redes de apoio social e afetiva, que atuam como potentes fatores de proteção frente a fatores de risco aos quais possam estar expostos crianças e adolescentes.

Quando analisamos o grau de concordância ou não dos alunos (as) em relação aos itens da primeira coluna da Tabela 2, pudemos constatar no município 1 que, dentre as afirmações com as quais mais eles concordaram expressaram que: os participantes da pesquisa, em primeiro lugar apontaram para a importância dos estudos hoje (83,2%) e no futuro (90,4%) como sendo o item de maior concordância entre eles (as).

Seguido deste item, surgiram outros também significativos: o incentivo que os pais lhes dão aos estudos, a noção de que para a realização de seus sonhos há a necessidade de estudar muito, além do desejo de fazer uma faculdade, que é considerada como um dos caminhos para a realização pessoal, expressando que a escola está conseguindo desenvolver nos (as) alunos (as) a percepção de sua importância em suas vidas atuais e a longo prazo.

No município 1, no que se refere às relações de amizade estabelecidas dentro da escola entre pares, 62,2% dos participantes da pesquisa indicam gostar da maioria de seus amigos; quando comparadas com as relações afetivas estabelecidas com os professores, verificamos que 40,6% afirmaram gostar da maioria dos professores.

Quando avaliado o índice de confiança e percepção de recebimento de ajuda (verificado nos itens “pode contar com professores/equipe escolar” e “se precisar, sabe que pode contar com a ajuda dos amigos”) verificamos que neste sentido também aos amigos são atribuídos maiores porcentagens.

Tabela 2 -Satisfação / Insatisfação com a escola pelos adolescentes no município 1

NA ESCOLA	Não informou (%)	Discordo		Nem concordo nem discordo		Concordo		n
		f	%	f	%	f	%	
Sente-se bem na escola	36 (3,6)	120	12,0	403	40,3	441	44,1	964
Gosta de ir para a escola	29 (2,9)	143	14,3	349	34,9	479	47,9	971

Gosta da maioria dos professores	37 (3,7)	203	20,3	354	35,4	406	40,6	963
Gosta da maioria dos amigos na escola	35 (3,5)	89	8,9	254	25,4	622	62,2	965
Estudos têm grande importância hoje	29 (2,9)	20	2,0	119	11,9	832	83,2	971
Estudos têm importância no futuro	31 (3,1)	11	1,1	54	5,4	904	90,4	969
Pais/familiares incentivam estudos	38 (3,8)	30	3,0	96	9,6	836	83,6	962
Quer continuar estudos nessa escola	43 (4,3)	191	19,1	238	23,8	528	52,8	957
Pode contar com professores/equipe escolar (orientador, coordenador)	63 (6,3)	203	20,3	410	41,0	324	32,4	937
Confia na maioria dos professores	55 (5,5)	244	24,4	403	40,3	298	29,8	945
Se precisar, sabe que pode contar com a ajuda dos amigos	47 (4,7)	113	11,3	334	33,4	506	50,6	953
Confia nos amigos da escola	43 (4,3)	156	15,6	390	39,0	411	41,1	957
Tem muito desejo de fazer uma faculdade	39 (3,9)	73	7,3	181	18,1	707	70,7	961
Sua realização pessoal envolve fazer uma faculdade	42 (4,2)	80	8,0	240	24,0	638	63,8	958
Considera-se um bom estudante	39 (3,9)	76	7,6	397	39,7	488	48,8	961
Sabe que tem condições de entrar numa universidade	49 (4,9)	140	14,0	340	34,0	471	47,1	951
Só quem vai à escola particular pode entrar na universidade	39 (3,9)	597	59,7	196	19,6	168	16,8	961
Para alcançar o que sonho preciso estudar muito	30 (3,0)	61	6,1	109	10,9	800	80,0	970

Fonte: Pesquisa de Campo, 2006/2007

Mais especificamente, com relação ao grau de confiança dos alunos (as) nos amigos, nos professores e na equipe escolar, encontramos o seguinte: 41,1% deles dizem confiar nos amigos da escola, 32,4% dizem que podem contar com a ajuda da equipe da escola e 29,8% dizem confiar na maioria dos professores da sua escola (sendo que 40,6% diz gostar da maioria dos professores); constatamos ainda que: 24,4% não confiam nos professores, 20,3% acham que não podem contar com o apoio da escola e 15,6% dizem não confiar nos amigos da escola.

Esses dados nos incitam a pensar sobre o espaço que a escola está ocupando na vida desses adolescentes: será que para todos eles as escolas ocupam lugar de proteção, funcionando como eficientes redes de apoio afetivo e social? Ao pensarmos nos dados relativos às expectativas de futuro positivas associadas com a escola e com o estudo, no fato de termos aproximadamente 40% deles que confia nos amigos e gosta da maioria dos professores, podemos sugerir que se trata de um ambiente protetivo.

Contudo, no município 1 nos pareceu significativo e preocupante o índice de ausência de confiança nos professores, de não esperar apoio da equipe escolar e não gostar da maioria dos professores: pelo menos 1 em cada 5 alunos. Isto nos leva a ponderar sobre a dificuldade em afirmarmos de forma generalizada a que a escola sempre funciona como fator de proteção para todos os alunos (as), pois para os estudantes inseridos dentre 1 quinto deles que não estabelecem relações de confiança dentro da escola, essa instituição não auxilia na promoção de processos de resiliência. Ao invés disso, a escola pode estar configurando na vida deles com um lugar de desconfiança e ausência de apoio nos momentos de necessidade (que pode ocorrer nos momentos em que os adolescentes estejam enfrentando riscos sociais aos quais possam estar expostos), demonstrando pouca valorização dos aspectos afetivos, sociais e relacionais que fazem parte da vida cotidiana do aluno fora dos muros da escola.

Tabela 3 - Satisfação / Insatisfação com a Escola pelos adolescentes no município 2

NA ESCOLA	Não informou (%)	Discordo		Nem concordo nem discordo		Concordo		n
		f	%	f	%	f	%	
Sente-se bem na escola	64 (7,3)	46	5,2	284	32,3	486	55,2	816
Gosta de ir para a escola	56 (6,4)	83	9,4	250	28,4	491	55,8	824
Gosta da maioria dos professores	61 (6,9)	136	15,5	224	25,5	459	52,2	819
Gosta da maioria dos amigos na escola	65 (7,4)	40	4,5	149	16,9	626	71,1	815
Estudos têm grande importância hoje	64 (7,3)	13	1,5	70	8,0	733	83,3	816
Estudos têm importância no futuro	72 (8,2)	11	1,3	27	3,1	770	87,5	808
Pais/familiares incentivam estudos	69 (7,8)	30	3,4	91	10,3	690	78,4	811
Quer continuar estudos nessa escola	85 (9,7)	139	15,8	172	19,5	484	55,0	795
Pode contar com professores/equipe escolar (orientador, coordenador)	127 (14,4)	90	10,2	296	33,6	367	41,7	753
Confia na maioria dos professores	99 (11,3)	135	15,3	304	34,5	342	38,9	781
Se precisar, sabe que pode contar com a ajuda dos amigos	84 (9,5)	80	9,1	252	28,6	464	52,7	796
Confia nos amigos da escola	97 (11,0)	105	11,9	287	32,6	391	44,4	783
Tem muito desejo de fazer uma faculdade	83 (9,4)	55	6,3	142	16,1	600	68,2	797
Sua realização pessoal envolve fazer uma faculdade	93 (10,6)	76	8,6	185	21,0	526	59,8	787
Considera-se um bom estudante	93 (10,6)	61	6,9	277	31,5	449	51,0	787
Sabe que tem condições de entrar numa universidade	99 (11,3)	121	13,8	248	28,2	412	46,8	781

Só quem vai à escola particular pode entrar na universidade	90 (10,2)	470	53,4	148	16,8	172	19,5	790
Para alcançar o que sonho preciso estudar muito	67 (7,6)	33	3,8	69	7,8	711	80,8	813

Fonte: Pesquisa de Campo, 2006/2007

A tabela 3 referentes à satisfação com a escola no município mineiro revela: assim como no município 1 os itens que foram mais assinalados pelos adolescentes, no tocante à dimensão “concordo” foram relacionados à importância dos estudos em suas vidas, tanto hoje como para o futuro, bem como houve um grande número de sujeitos que indicou que os pais incentivam seus estudos; foi ainda muito apontado o desejo dos adolescentes em fazerem uma faculdade, por sua realização pessoal depender disto, assim como muitos também apontaram que, para a realização de seus sonhos, sabem que devem estudar bastante.

No que se refere ao nível de confiança, constatamos que houve uma diferença entre os resultados obtidos no município 1 e 2, revelando que os adolescentes mineiros demonstraram ter um nível de confiança um pouco maior nos professores e na equipe escolar. Mais precisamente as análises mostraram: 44,4% dizem confiar nos amigos da escola; 38,9% dizem confiar na maioria de seus professores e 41,7% afirmaram que podem contar com a ajuda da equipe escolar. Quando analisados em comparação com o município 1, uma menor parte dos adolescentes (11,9%) disse não confiar nos amigos da escola, 10,2 % dizem que não podem contar com a equipe escolar e 15,3% diz que não confia na maioria dos seus professores.

### **Considerações finais**

As informações fornecidas por alguns adolescentes participantes da pesquisa (na média de 20% deles), expressas nos dados apresentados aqui, assim como outros resultados obtidos na pesquisa<sup>2</sup>, revelaram que dentre os indicadores de risco ao desenvolvimento relacionados ao contexto escolar, os mais significativos foram: problemas no rendimento escolar, vivência de manifestações hostis, dificuldades relativas à interação social, histórico de reprovação, sentir-se mal no ambiente escolar, falta de afinidade e integração com os professores, desconfiança com relação à equipe pedagógica e ao corpo de funcionários da escola, poucas oportunidades de participação nas decisões referentes à vida escolar.

<sup>2</sup> Resultados que não foram apresentados nesse trabalho por limite de caracteres.

Articulando os resultados da pesquisa de campo à teoria de resiliência, verificamos que a escola, para aproximadamente um quinto dos 1880 adolescentes participantes de nossa pesquisa, não se configura enquanto um espaço protetor, pois não contribui para a resolução bem-sucedida de 4 das 7 tensões identificadas por Ungar et al. (2007), tais como identidade (formação de identidade positiva), relacionamentos (vivência de relacionamentos interpessoais seguros e confiáveis), justiça social (experiência de opressão e estigma) e poder e controle (desenvolvimento de autonomia e participação social).

De uma forma geral os adolescentes expressaram a necessidade de estudar muito para atingir seus planos e sonhos e demonstraram que têm expectativas de futuro, que indireta ou diretamente se concretizariam, mediante uma escolaridade de qualidade. Poderíamos nos questionar se as escolas estão conseguindo garantir aos adolescentes os recursos necessários para concretizarem seus sonhos. Sabemos que em nosso país, é histórica a questão do fracasso e exclusão escolar (Patto,1991), nos incitando a pensar sobre a qualidade da escola “para todos” (Mantoan, 2003) e a refletir sobre a necessidade de a escola se configurar como espaço de aprendizagem, de trocas afetivas, de socialização, construção de autonomia e ação protagônica. Ao desenvolver tais possibilidades nos seus alunos e alunas, as escolas se engrandeceriam, ampliando as dimensões de sua influência sobre os estudantes, sendo capazes de se configurar como espaços de proteção e gerador de processos de resiliência (Ungar, 2008).

Dar voz aos adolescentes dentro do espaço escolar, permitindo uma participação mais efetiva e vinculada às suas realidades e necessidades, levando-os a sentirem-se membros ativos e construtivos de projetos de intervenção a ser desenvolvidos com eles, visando a uma participação efetivamente protagônica, seria um dos grandes e promissores caminhos de promoção de processos de resiliência em adolescentes expostos a riscos na realidade brasileira.

## REFERÊNCIAS

- BOYDEN, J.; MANN, G. Children's risk, resilience and coping in extreme situations. In: UNGAR, M. (Ed.), *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005. p 3-25.
- CORTES, L. ; BUCHANAN, M. J. The experience of columbian child soldiers from a resilience perspective. *International Journal for the Advancement of Counselling*, v. 29, n.1, 43-55, 2007.

CALIMAN, G. Estudantes em situação de risco e prevenção. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p.383-396, jul./set. 2006.

CAMARGO, L. S. *Concepções de adolescentes sobre a escola: do risco à proteção*, 2009. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

HENDERSON, N. ; MILSTEIN, M.M. *Resiliency in schools: making it happen for students and educators*. California: Corwin Press, 2003. 143 p.

LUTHAR, S.S.; CICCETTI D. The construct of resilience: implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, Cambridge, v. 12, p. 857-885, 2000.

MANTOAN, M.T.E. *Inclusão escolar: O que é? Porquê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003. 64 p.

MARRIEL, L. C. et al. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 35 – 50, jan./abr. 2006.

MARTINEAU, S. *Rewriting resilience: a critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to kids at risk*, 1999. 269 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de British Columbia, Vancouver, CA.

MASTEN, A.S.; GARMEZY, N. Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychology. In: LAHEY, B. B. ; KAZDIN, A.E., (Eds.), *Advances in child clinical psychology*. New York: Plenum Press, 1985. p. 1- 52.

MCADAM-CRISP, J.; APTEKAR, L. ; KIRONYO, W. The theory of resilience and its application to street children in the minority and majority worlds. Em M. Ungar (Ed.), *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005. p.71-88.

MORAIS, N. A.; KOLLER, S. H. Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: ênfase na saúde. In: KOLLER, S.H. (Ed.), *Ecologia do Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 91-107.

PANTER-BRICK, C. Street children, human rights, and public health: a critique and futures directions. *Annual Review of Anthropology*, v.31, 147-171, 2002.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. *Psicologia em estudo*, Maringá. v.9, n 1, p. 67-75, 2004.

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

SUDBRACK, M. F. O.; DALBOSCO, C. *Escola como contexto de proteção: refletindo sobre o papel do educador na prevenção do uso indevido de drogas*. Anais do I Simpósio

Internacional do Adolescente: maio, 2005. Disponível em [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000200082&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000200082&script=sci_arttext). Acesso em 10 de outubro de 2008.

TROMBETA, L. H. ; GUZZO, R. S. L. *Enfrentando o cotidiano adverso: estudo sobre resiliência em adolescentes*. Campinas: Alínea, 2002.

UNGAR, M. Qualitative Contributions to resilience research. *Qualitative Social Work*, Los Angeles, v. 2, n.1, p. 85-102, 2003.

UNGAR, M. A constructionist discourse on resilience: multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth and Society*, v. 35, n. 3, 341-365, 2004.

UNGAR, M. Nurturing hidden resilience in at-risk youth across cultures. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, v. 15, n. 2, 53-58, 2006.

UNGAR, M. Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, v. 38, 218-235, 2008.

UNGAR, Michael et al. An international collaboration to study resilience in adolescents across cultures. *Journal of Social Work Research and Evaluation*, v. 6, n. 1, 5-24, 2005.

UNGAR, Michael et al. Unique pathways to resilience across cultures. *Adolescence*, v. 42, n. 166, 287-310, 2007.

YUNES, M.A.M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (ed.). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 13-42, 2001.