

*Os professores podem incluir nas suas aulas estratégias que encorajem o pensamento crítico e o diálogo, o envolvimento dos alunos através da planificação e criação de regras e da avaliação participativa, entre outras. Uma escola que pretenda educar para a resiliência deverá, ainda, estabelecer redes com os pais e membros da família dos alunos, visando a construção de um sentido de comunidade dentro da escola, em que a comunicação com dignidade e o respeito deverão ser uma constante quotidiana; até porque a combinação das altas expectativas e o apoio adequado proporcionarão aos alunos uma melhor autoeficácia, autoestima e otimismo.*

**Carolina Sousa  
Francisco Miranda  
Mari Carmen Lara Nieto  
Ricardo Dores**

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 11, p. 26–40  
jan./jun. 2014*

# Educação para a resiliência

## *Education for resilience*

CAROLINA SOUSA\*  
FRANCISCO MIRANDA\*\*  
MARI CARMEN LARA NIETO \*\*\*  
RICARDO DORES\*\*\*\*

### Resumo

Este artigo tem como foco a educação para a resiliência e, pela revisão teórica, reúne argumentos que demonstram a importância das contribuições desse conceito ao desenvolvimento humano, às relações interculturais e ao convívio das diferenças, considerando-se que atitudes resilientes possam contribuir à desconstrução de atitudes xenofóbicas. Nas análises, enfatizam-se as ações educativas na formação de atitudes resilientes, incluindo, nessas ações, o incentivo a que os alunos invistam em seus objetivos, encorajando-os à superação de situações adversas e ao empenho em suas realizações pessoais, acadêmicas e sociais.

**Palavras-chave:** Educação. Resiliência. Sociedade.

### Abstract

This article focuses on education for resilience and, through the review of the theoretical contributions, it has brought together arguments that demonstrate the importance of this concept to the human development, to the intercultural relations and to the coexistence of the differences, considering that resilient attitudes may contribute to the misconstruction of xenophobic attitudes. During the analysis, we have emphasized the role of educational actions in the formation of resilient attitudes, including, in

\* Doutora em Educação pela Universidade do Minho, Portugal, com estágio de doutoramento em Paris, no Laboratório de Psicologia Diferencial da Universidade René Descartes (Paris V) – Sorbonne; Investigadora da Universidade de Évora, Portugal, Coordenadora Científica do Programa de doutoramento em Educação da Universidade de Huelva, Espanha, Coordenadora e Responsável Erasmus do Programa Sócrates da Universidade do Algarve. Email: [csousa@ualg.pt](mailto:csousa@ualg.pt).

\*\* Ph.D em Educação; Professor da Universidade de Extremadura (Espanha), Investigador no Centro de Investigação em Didáticas Específicas e Investigação na Aula da Universidade de Huelva, Espanha; Email: [fdpaularomi@unex.es](mailto:fdpaularomi@unex.es).

\*\*\* Doutora em Filosofia pela Universidade de Granada, Espanha; Professora da Universidade de Granada, Espanha; Email: [larnieto@ugr.es](mailto:larnieto@ugr.es).

\*\*\*\* Mestre em Educação Intercultural pela Universidade de Huelva, Doutorando em Educação Intercultural - Universidade de Huelva; Email: [ricardo.m.a.dores@gmail.com](mailto:ricardo.m.a.dores@gmail.com).

these actions, the encouragement for the students to invest in their goals, encouraging them to the overcoming of the adverse situations and to the commitment in their personal, academic and social achievements.

**Keywords:** Education. Resilience. Society.

## Introdução

A educação para a resiliência se insere na sociedade contemporânea, cujos desafios de superação de situações adversas e de convivência intercultural requerem a ampliação de aportes teóricos e de propósitos e práticas educacionais.

Neste contexto, reafirmam-se na educação, os subsídios indispensáveis ao desenvolvimento humano, e à atualização de saberes que constituem requisitos à realização de objetivos pessoais e sociais, oferecendo, também, contributos à definição de novas metas educacionais e desenvolvimento dessas competências.

Nesse enquadramento, a educação para a resiliência apresenta-se como uma importante área do conhecimento, uma vez que permite implementar e consolidar modos de contribuir à formação de capacidades intrínsecas que favorecem a superação de dificuldades.

Existem inúmeros estudos sobre a temática da resiliência, quer no campo da Psicologia, como no campo da Saúde e no campo da Educação. Do ponto de vista científico, a investigação sobre a problemática abrange o risco, o déficit, a patologia, mas também inclui o *"self-righting capacities"*, ou seja, as forças dos sujeitos, das famílias, das escolas e das comunidades para promover a saúde, o sucesso, e o desenvolvimento saudável, considerando que *"[...] self-righting capacities make a more profound impact on the life course of children who grow up under adverse conditions than do specific risk factors or stressful live events"* (WERNER; SMITH; 1992, p. 202).

No entender de Rutter (1990), o interesse em estudar a resiliência advém de três principais áreas de investigação: (i) consistência dos dados empíricos no que respeita às diferenças que se constatam ao investigar populações de alto risco; (ii) estudos sobre temperamento desenvolvidos na década de 60; e, uma terceira, (iii) estudos sobre as diferenças individuais face às diversas formas de enfrentar as situações de vida.

Podemos referir que a partir de um interesse, inicialmente incipiente por esta noção, originou-se a procura da sua apreensão durante o processo de desenvolvimento humano, procurando identificar-se que tipo de padrões, em certas idades, surgiriam associados a uma ulterior evidência de comportamentos ou à estruturação de uma determinada personalidade resiliente. Deu, ainda, origem a uma abordagem de teor descritivo, que procura inventariar as principais características que devem estar presentes para assegurar uma evolução resiliente ao longo do processo de desenvolvimento (LUTHAR, ZIEGLER, 1991; DILLER; MOULE, 2005).

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 11, p. 26–40  
jan./jun. 2014*

Entretanto, será que mercê dos contributos da investigação sobre resiliência poderemos ter a veleidade de poder pensar em ajudar alunos, professores, escolas, famílias e comunidades, a desenvolver programas de intervenção que possam responder mais eficazmente aos desafios que a sociedade lhes coloca? Constitui-se, de facto, o conceito de resiliência como um conceito a aprofundar para ajudar a encontrar resposta para algumas das grandes questões e desafios da atualidade, designadamente no campo da exclusão social e da xenofobia, ou trata-se de um mito ou de uma realidade este conceito que atualmente se está a constituir como campo de investigação das Ciências Sociais e Humanas, em torno do qual tem sido gerado, entretanto, alguma controvérsia?

A resiliência pode apresentar-se como mito, se tomarmos o contraste significativo entre as inúmeras publicações e estudos efetuados, sobretudo nos países de língua inglesa, e a quase inexistência de estudos em países de língua francesa, espanhola e portuguesa. Poderá ser encarada como um mito se a concebermos como mais um novo nome para ser acrescentado à lista de conceitos já conhecidos, como resistência, adaptabilidade, invulnerabilidade ou capacidade de enfrentamento/lidar com tensões; poderá ainda, ser encarada como mito, se a tomarmos numa aceção de sobrevalorização dos recursos psicológicos e competências do indivíduo em detrimento de uma diminuição do apoio profissional, social, administrativo e financeiro a que crianças e jovens têm direito numa sociedade solidária e preocupada com a promoção da saúde e do bem estar psico social. Todavia, as múltiplas trajetórias existenciais e histórias de vida com sucesso talvez possam demonstrar que, não só a resiliência existe, como se trata de um processo cujo estudo e aprofundamento são significativos.

De entre as principais investigações no domínio desta problemática, destacam-se, entre outros, as levadas a cabo por Emmy Werner e Ruth Smith (1992) que, a partir de um estudo longitudinal de três décadas, em que tomam por estudo uma amostra de crianças em situação de alto risco que se apresentavam como vulneráveis, mas resilientes, concluem que esses sujeitos acabam por ter sucesso na escola e mais tarde na vida adulta. Nesse estudo, as crianças são descritas como tendo-se transformado em adultos competentes, confiantes e atenciosos, referindo explicitamente: *"one of three of these high-risk children (n=72) grew into competent young adults, who loved well, worked well, played well, and expected well"* (WERNER; SMITH, 1992, p. 262).

Também é de destacar, no constructo do conceito, os estudos levados a cabo por Norman Garmezy (1981) e sua equipa nos anos 70 com o *Project Competence*. O grupo concentrou-se sobre a competência em crianças em situação de risco, devido a doença mental dos pais, tendo concluído que cerca de 90% de crianças criadas em ambientes familiares em que um ou os dois progenitores sofriam de esquizofrenia, não desenvolviam a doença.

Em termos de uma revisão da literatura científica, podemos assinalar que,

de uma forma geral, o conceito é tomado, num dado enfoque, como uma capacidade global da pessoa para manter um funcionamento efetivo face às adversidades do meio envolvente, ou como uma boa adaptação nas tarefas de desenvolvimento de um indivíduo, como resultado da interação entre o sujeito e a adversidade do meio ou um envolvimento de risco constante.

Estamos, conseqüentemente, a falar de 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 conseqüências negativas que normalmente daí resultam, mas conseguir inclusivamente que possam vir a tornar-se num fator de desenvolvimento humano (GROTBERG, 1995, 1999), apresentando-se o domínio das relações interpessoais como uma das áreas privilegiadas para identificar os fatores que determinam essa capacidade.

De facto, atualmente o ser humano, qualquer que seja a sua faixa etária, é confrontado com situações de grande mudança, geradoras de níveis de estresse elevados, que exigem da sua parte uma cada vez maior flexibilidade cognitiva, a fim de que lhe seja possível fazer uma adaptação saudável à realidade em que vive. Essa realidade requer, não só o enfrentar de situações adversas, mas implica também ultrapassar esse confronto com a aquisição de novas competências; é deste processo dinâmico que vai resultar o eventual acesso a um nível desenvolvimental superior, o qual podemos ligar a uma maior resiliência educacional.

## Estratégias educacionais

Importa, neste momento, realçar que, para que seja possível fundamentar estratégias educacionais de implementação da competência educativa, da competência intercultural e da resiliência, é importante identificar os fatores que promovem e protegem contra os efeitos adversos causados por situações de risco e que podem, em última análise, ser conducentes ao insucesso pessoal, académico, psicológico ou outro.

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

A investigação sobre esta temática aponta que os professores, por exemplo, ao incentivarem nos seus alunos a capacidade para trabalhar árdua e persistentemente face aos objetivos propostos, ao encorajarem o seu auto-conceito saudável, ao incentivarem as suas expectativas pessoais elevadas, ao empenharem-se positivamente no seu sucesso pessoal e académico, estão a promover, não só competência (educativa, psico-social), mas também a sua resiliência (WANG; HAERTEL; WALBERG, 1997).

Sobre uma possível indagação relativa a que estratégias deve uma esco-

la implementar para educar para a resiliência, poder-se-ia apresentar, por exemplo, a seguinte resposta: deve ser uma escola em que toda a comunidade educativa – professores, alunos, pais e auxiliares educativos – esteja interessada em aumentar e promover os laços sociais dos seus alunos, definindo limites claros e consistentes, proporcionando apoio e atenção afetivo-relacional, ensinando habilidades de vida, manifestando e estabelecendo altas expectativas, proporcionando apoio adequado e oportunidades para que estes possam ter uma participação efetiva na vida escolar, sentindo-a como sua.

Os professores podem incluir nas suas aulas estratégias que encorajem o pensamento crítico e o diálogo, o envolvimento dos alunos através da planificação e criação de regras e da avaliação participativa, entre outras. Uma escola que pretenda educar para a resiliência deverá, ainda, estabelecer redes com os pais e membros da família dos alunos, visando a construção de um sentido de comunidade dentro da escola, em que a comunicação com dignidade e o respeito deverão ser uma constante quotidiana; até porque a combinação das altas expectativas e o apoio adequado proporcionarão aos alunos uma melhor autoeficácia, autoestima e otimismo.

E nunca, como hoje, foi tão importante que a comunidade escolar seja capaz de promover esforços significativos no sentido de favorecer e aumentar a proteção aos seus alunos, contribuindo, assim, para abrir as suas perspectivas sobre a diversidade e especificidade do ser humano e sua condição de ser resiliente.

## Promoção da resiliência

A investigação sobre a resiliência em contexto educativo fez surgir o novo conceito - Educational Resilience - definida por Wang, Haertel e Walberg (1997, p. 46) como *"the heightened likelihood of success in school and other life accomplishments despite environment adversities brought about early traits, conditions and experiences"*. Para esse 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 fatores protetores que podem ter impacto no sucesso educativo e social.

Todavia, as investigações de Baruch e Stutman (2004) e Comer (1986) 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, vindo assim a influenciar a qualidade da sua participação nos contextos interculturais em que no momento se encontram inseridos ou com os quais comunicam.

Como sabemos, a resiliência tem comumente sido encarada como uma capacidade de resistência inesperada a eventos potencialmente desfavorá-

veis, 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 fator de desenvolvimento humano (GROTBERG, 1995), apresentando-se o domínio das relações interpessoais como uma das áreas privilegiadas para identificar os fatores que determinam essa capacidade.

Podemos pensar a resiliência 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 de cariz negativo.

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

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

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

Outras questões que nos poderiam ser colocadas são as seguintes: um ser humano pode desenvolver a resiliência? A personalidade do ser humano pode já conter as ferramentas da resiliência? A investigação aponta para que a resiliência é o resultado de características particulares, associadas ao comportamento sociável, ao temperamento, caráter e inteligência (GROTBERG, 1995).

De facto, um crescente número de estudos internacionais, transculturais e de caráter longitudinal (WERNER; SMITH, 1989, 1992) têm vindo a validar pesquisas 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 possibilita, mesmo em presença de graves problemas familiares (problemas a nível comunitário, ou outros), ser capaz de superar as desvantagens e transformar uma trajetória de risco em *resiliência*, apresentando-se como um adulto competente, confiante e atencioso.

A resiliência contém, assim, uma componente diferencial, que explica

a razão porque certos indivíduos, em circunstâncias aparentemente idênticas, lidam com a adversidade de um modo mais adequado do que outros. Será, também, suscetível de evoluir, podendo, por isso, ser *ativada* mediante certas intervenções apropriadas, nomeadamente em contextos educativos (GROTBORG, 1995, 1999; MANCIAUX, 1999).

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, projetar-se para um crescimento física e psicologicamente saudável.

Portanto, é possível observar que a resiliência se enquadra numa perspetiva 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, implicam, portanto, a presença, a procura e o aumento gradual das suas 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. Por outro lado, e tomando o quadro conceptual de Tavares e Albuquerque (1998), a elasticidade e flexibilidade cognitivas inerentes a estes estádios superiores direcionam-nos para uma maior adaptação, aspeto que constitui um conceito fundamental para a compreensão do processo de resiliência, o qual não se relaciona diretamente com mecanismos de resistência.

A resiliência implica, ainda, a capacidade, não só de identificar, mas também de estabelecer laços com outros sujeitos passíveis de serem 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 referida por muitos autores (GROTBORG, 1999; VAILLANT, 1993; WERNER; SMITH, 2001) como pilar estrutural do desenvolvimento de crianças e jovens cujas vidas se encontram imersas em situação de risco. E o professor, não será, enquanto tutor, um cuidador dos seus alunos?

Podemos dizer que nos últimos anos as investigações sobre resiliência educacional e sobre as escolas eficazes têm contribuído para uma reconsideração daquelas estratégias que podem ser utilizadas na escola para promover esta competência nas crianças e jovens (BENARD, 2002; HENDERSON, MILSTEIN, 1996; NETTLES, PLECK, 1994).



As ações educativas dos nossos países – Portugal, Espanha e Brasil – podem constituir-se como contextos valiosos para investigarmos como os nossos alunos individualmente respondem às situações de risco, entendendo-se que no contexto educativo, a resiliência dos alunos pode visualizar-se através do seu desempenho académico, competência social e emocional (RUTTER, 1990; MASTEN, 1994; SCHOON; PARSONS; SACKER, 2004).

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

A resiliência sendo definida e encarada como a capacidade do ser humano em adaptar-se, ultrapassar e vencer obstáculos (genericamente) vai ao encontro das necessidades de dedicação e empenho requeridas ao salutar desenvolvimento da competência intercultural e, em suma, do usufruto de uma cidadania intercultural.

*However, resilience research in the past three decades has demonstrated that a subgroup of a high-risk population can develop and maintain normal and healthy psychological functioning with no sign of psychopathology. Resilience is widely defined as a personal trait or process of bouncing back from, overcoming, surviving, or successfully adapting to a variety of adverse conditions or life stressors (e.g., Grotberg, 2003; Luthar, & Ziegler, 1991; Masten, Best, & Garmezy, 1990). The resilience research represents a significant paradigm shift in health-related fields from focusing on risk factors or problems to emphasizing the strengths, resources, and competencies of individuals from a positive perspective (Michaud, 2006). This paradigm shift has led to a number of studies that have concentrated on the protective factors and positive adaptation outcomes in various adverse situations (PAN et al., 2008, p. 506).*

Em suma, a cidadania intercultural, que envolve a capacidade de conviver com equilíbrio e superar tensões, necessita de ser observada, não como uma meta longínqua, mas como um objetivo tangível e próximo. As ferramentas estão nas nossas mãos e cabe-nos traçar uma nova era na educação para uma cidadania intercultural, que permitirá um conhecimento e entendimento mútuos entre culturas, mitigando as divergências, sem as esbater ou estandardizar as diferenças mas incluindo-as como valioso *know-how* do ser humano, capaz de superar conflitos e lidar com as diferenças. Contudo, e para que a transformação seja exequível e tangível, torna-se necessário elaborar e perceber estruturas processuais de aplicabilidade pragmática, em contexto educativo. Sugerimos que a formação educativa da competência intercultural e, conseqüentemente, da cidadania intercultural, considere as contribuições da aquisição de mecanismos de *coping* e de resiliência.

## Educação para a cidadania: uma proposta associada a atitudes resilientes de superação de conflitos e ao enfrentamento da xenofobia

Efetivamente, a educação para a cidadania, um conceito inúmeras vezes referenciado em agendas sociopolíticas, perante as mudanças imprevisíveis com que nos deparamos, parece necessitar de alguns ajustes, uma vez que esta pertença pressupõe interpretar a cidadania como o reconhecimento de uma série de deveres e direitos relacionados com a esfera pública. A capacidade de exercer uma cidadania plena relativamente aos deveres e direitos supramencionados está, intimamente, relacionada com os mecanismos de *coping* que os indivíduos possuem, com a conjuntura atual e com os contextos onde se inserem.

A globalização que pauta as nossas sociedades contribui para um *melting pot* cultural que exige, crescentemente, integração e inclusão por parte dos indivíduos que as constituem. Posto isto, é fundamental entender o papel que a competência intercultural desempenha nos círculos quotidianos atuais, à luz de uma visão psicológica centrada no construto da resiliência e de estratégias de *coping* que poderão contribuir para alterar a tendência de exclusão social e xenofobia, e perpetuar uma postura social de inclusão e integração.

Segundo Sousa (2004 apud GOMES, 2010, p. 2), “muitas populações imigram devido a guerras, economias deficitárias, desigualdades sociais e políticas coercitivas”. Esta circunstância tem como consequência mais imediata a constituição de sociedades cada vez mais heterogêneas e multiculturais, marcadas por um certo hibridismo, que se caracteriza por flutuações identitárias, perda de referências e confronto com outras, num processo crescente de desajuste e tensões psico-sociais. A sociedade como um todo confronta-se, assim, com novas questões e novos desafios para os quais é necessário encontrar respostas.

Neste enquadramento, o conceito de interculturalismo é definido por Pentini (2002) como uma política que visa favorecer as relações e as trocas recíprocas para além da convivência cultural. Esta perspetiva vai mais além no que respeita à cultura do outro, pois não se refere apenas a aceitá-la, ou a conviver com ela, mas pressupõe a troca de experiências entre essas culturas, favorecendo cada uma delas com novas óticas, ampliadas com perspetivas do “outro” e suas contribuições culturais (GOMES, 2010, p. 2).

Também Banks (2004) refere o conceito de interculturalismo como um movimento de reforma educativa, cujo principal objetivo é a mudança estrutural das instituições educativas de modo a que todos os sujeitos, de ambos os sexos e de diversas etnias e grupos culturais, venham a ter oportunidades iguais para alcançarem o sucesso escolar. A educação intercultural apresenta-se, neste contexto, como um instrumento de mudança, assumindo-se como uma mais-valia, pois todos os sujeitos desenvolvem o seu potencial, o que

Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 11, p. 26–40  
jan./jun. 2014

leva a que este autor também o denomine de *educação para a liberdade*.

Torna-se então fundamental entender que a diferença constitui suporte da nossa identidade pessoal e social, ainda que insegura no seu processo de reajuste constante, e que *atitudes de xenofobia, expressas ou implícitas*, não contribuem para a intercompreensão e para a harmonia entre os indivíduos e entre os coletivos identitários, tais como os povos e as sociedades.

Mas não é por demais referir que enfrentamos uma realidade na qual ocorre exclusão social e, na qual, as minorias são tantas vezes pouco escutadas e pouco convidadas a participar na vida ativa da sociedade onde vivem. Daí surge a necessidade de dotar todos os indivíduos de mecanismos de *coping*, através da promoção da competência intercultural, para alterar a tendência de exclusão social e de xenofobia e perpetuar uma postura social de inclusão e integração.

*In stressing the importance of interculturalism, it is clear that this is not one aspect of educational provision. Interculturalism is not a subject which can be given timetable time alongside all the others, nor is it appropriate to one phase of education only. Interculturalism is a theme, probably the major theme, which needs to inform the teaching and learning of all subjects. It is as important in medicine as in civics, in mathematics as in language teaching. Similarly, it is just as vital at university as it is in the kindergarten. If education is not intercultural, it is probably not education, but rather the inculcation of nationalist or religious fundamentalism (COULBY, 2006, p. 246).*

Os princípios de cidadania e a sua aplicação são transversais ao quotidiano dos indivíduos e, portanto, deve ser equacionada a sua inclusão nos currículos académicos atuais. Por sua vez, Ayala (2008, p. 35) descreve o conceito de cidadania intercultural, como sendo um tipo de cidadania que permite, a qualquer sujeito, a participação política e o desenvolvimento dos seus direitos e deveres, sem que sejam foco de atitudes xenofóbicas. Nesse sentido, a cidadania intercultural é especificada ainda como sendo um vínculo de união entre grupos sociais diversos, sendo portanto uma cidadania complexa, pluralista e diferenciada.

Assim se entende a perspectiva de Araújo e Pereira (2004, p. 14) que defendem a construção de uma noção de cidadania que leve em conta a interculturalidade, no sentido da consolidação da justiça social pluralista, pois a justiça social não é tangível se não tivermos uma conceção de cidadania que garanta direitos de participação plena nas decisões que nos vinculam a todos.

A cidadania num contexto multicultural deve ser pensada para além da sua dimensão pré-política e basear-se na garantia das diferentes tradições culturais, na eliminação das desigualdades económicas, e na garantia dos direitos políticos, sociais e civis (ARAÚJO; PEREIRA, 2004, p. 14).

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 11, p. 26–40  
jan./jun. 2014*

*It is our belief that the field of intercultural education is one of the most important approaches, among a range of educational initiatives, which can potentially address the problem of educational inequality around the world. It has been able to make connections with those who work in diverse fields of education such as comparative, human rights, citizenship, conflict resolution and multilingual education (GUNDARA; PORTERA, 2008, p. 464 – 465).*

O atual reconhecimento da identidade cultural das minorias por todo o espaço europeu constitui um aspeto da interculturalidade, que evidencia a necessidade de preservar e desenvolver a diversidade cultural dentro do património comum. A competência intercultural surge nesta conjuntura como uma possibilidade de aumentar a compreensão e entendimento entre indivíduos de diferentes culturas para que seja possível abraçar e incluir a diversidade cultural como conhecimento e património comuns, e não diminuir ou eliminar as diferenças.

Para esse fim, Moya (2005, p. 338) defende que a existência de uma interação mútua entre os elementos, embora haja uma série de variáveis que interferem, tais como a percepção, as emoções ou as crenças, bem como *“la ausencia de competencias comunicativas interculturales”*.

Em síntese, trata-se de um caminho no sentido de uma sociedade intercultural, defendendo que uma das vias para consegui-lo é através do exercício de uma formação pedagógica para a vida cidadã que integre as diversas culturas e promova a inclusão de várias fontes de conhecimento culturais, evitando discrepâncias e tensões psicossocioeconómicas. ***Nesse sentido, a educação para a convivência intercultural pode associar os princípios de formação de atitudes resilientes aos princípios de desconstrução de atitudes xenofóbicas.***

*The concept of interculturality is here defined as the existence of a relation based on mutual understanding and interaction between people who belong to various cultural groups. It is a fuller concept than the simple fact of “multiculturalism” (Kymlicka 1995; Parekh 2006). Interculturality goes beyond a mere tolerance of the other’. It requires engagement and can involve creative abilities that convert challenges and insights into innovation processes and into new forms of expression. Interculturality leads us to rethink simple categorizations that have been linked to identity and belonging in order to reflect real life complexities and processes and to frustrate attempts of those powerful people who benefit from absolute identities, ethnic, religious, national or otherwise (KIM, 2009, p. 396).*

## Considerações finais

A educação para a cidadania, atravessando, entre outros aspetos, o *aprender a viver em comum* e o *aprender a ser* (DELORS, 1996) constitui uma competência transversal de fundamental importância no seu desenvolvimento, o que confere pertinência aos estudos que permitem compreender melhor o papel dos profissionais na consecução de tal objetivo.

Por sua vez, como tivemos ocasião de referir ao longo deste artigo, a promoção da competência intercultural permite que a resiliência assuma um papel fundamental no processo de transição para uma cidadania intercultural plena de deveres e direitos.

A investigação sobre resiliência criou um novo paradigma, quer para pesquisadores, quer para educadores, possibilitando o aparecimento de um racional teórico que permite mover o foco das ciências sociais e comportamentais de uma preocupação centrada no “deficit” e na patologia, para uma examinação das forças internas do sujeito e da comunidade em que está envolvido, que através de estratégias resilientes, poderão contribuir para alterar a tendência de exclusão social e xenofobia, e perpetuar uma postura social inclusiva.

Masten, (1999) defende que um dos argumentos fundamentais para o estudo da resiliência tem sido a promessa de que o conhecimento de como as crianças e jovens atingem um bom desenvolvimento e uma boa adaptação, não obstante a adversidade, seria um grande potencial para orientar as intervenções e políticas educativas de inclusão e solidariedade.

Enfatiza-se, então, a necessidade de abordagens multissistémicas para os programas de intervenção, dado que muitos dos problemas que atingem crianças e jovens, incluindo exclusão social, xenofobia, violência e maus tratos, insucesso académico, abuso de substâncias, entre outros, necessitam de ser encarados através de uma perspectiva desenvolvimental multifacetada e dinâmica.

## Referências

ARAÚJO, Marta; PEREIRA, Marcos. **Interculturalidade e políticas educativas em Portugal**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2004.

AYALA, Encarnación. **Educar para la cidadania intercultural y democrática**. Madrid: Editorial Muralla, S. A. Colección Aula Abierta. 2008.

BANKS, James. **Diversity and citizenship education**. Global perspectives. San Francisco: Jossey Bass, 2004.

BARUCH, Rhoda; STUTMAN, Suzanne. The yin and yang of resilience. In: RROTBERG, E. H. (Ed.). **Resilience for today gaining strength from adversity**. Washington DC: Library of Congress, 2004, p. 31-53.

BENARD, Bonnie. Turning it round for all youth: from risk to resilience. **Resilience Net**, 2002. Disponível em <<http://resilnet.uiuc.edu/library/dig126.html>>. Acesso em: 15

*Conhecimento e Diversidade, Niterói, n. 11, p. 26–40  
jan./jun. 2014*

mar. 2012.

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

COMER, J. P. Parent participation in the schools. **Phi Delta Kappa**, n. 67, p. 442-446, 1986.

COULBY, David. Intercultural education: theory and practice. **Intercultural Education**, v. 17 n. 3, p. 245-257, 2006.

COWEN, E. Preventive interventions for children of divorce. In: Vincent, J. P. (Ed.). **Advances in family intervention, assessment and theory**, v. IV, Greenwich, CT: JAI Press, 1987, p. 281-307.

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação. In: **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**, p. 89-102, 1996.

DILLER, Jerry; MOULE, Jean. **Cultural competence**. Portland, OR: Book News, 2005.

GARMEZY, Norman. Children under stress: perspectives on antecedents and correlates of vulnerability and resistance to psychopathology. In: RABIN, A. J. et. al. (Eds.). **Further explorations in personality**. New York: Wiley, 1981, p. 196-270.

GOMES, Ana. **A promoção da interculturalidade e da cidadania em contextos de diversidade cultural**. 2010. Tese (Mestrado em Educação) – Universidad de Huelva, Huelva, Espanha, set. 2010.

GROTBERG, Edith. **A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit**. Oakland: Bernard Van Leer Foundation, 1995.

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

GUNDARA, Jagdish. S; PORTERA, Agostino. Theoretical reflections on intercultural education. **Intercultural Education**, v. 19, n. 6, p. 463-468, 2008.

HENDERSON, Nan; MILSTEIN, Mike. **Resiliency in schools: making it happen for students and educators**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1996.

KIM, Terry. Transnational academic mobility, internationalization and interculturality in higher education. **Intercultural Education**, v. 20, n. 5, p. 395-405, 2009.

LEITE, Carlinda. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA, 2003.

LUTHAR, Sunyia. ZIEGLER, E. Vulnerability and competence: a review of research on resilience in childhood. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 61, n. 1, p. 6-22, 1991.

MANCIAUX, M. La resilience: Mythe ou réalité? In: CYRULNIK, B. (Org.) **Ces enfants qui tiennent les coup**, p. 109-120, Revigny-sur-Ornain: Hommes et Perspective. 1999, p. 109-120.

MASTEN, Anne. Comentario – The promise and perils of resilience in research, as a Guide to Preventive Interventions. In: GLANTZ, M. D.; JOHNSON, J. L. (Eds.). **Resilience and development: positive life adaptations**. Kluverr Ney York: Academic/ Plenum Publishers. 1999, p. 251–257.

\_\_\_\_\_. **Resilience in children at-risk**. 1994. In: RESEARCH/Practice. Center for Ap-

plied Research and Educational Improvement, College of Education, University of Minnesota. Disponível em: <<http://cehd.umn.edu/carei/Reports/Rpractice/Spring97/resilience.html>>. Acesso em: 31 out. 2000.

MOYA, Ruth. **Formación de maestros e interculturalidad. Formación docente y educación intercultural bilingüe en América Latina.** Madrid: Morata, 2005.

NETTLES, S. M.; PLECK, J. H. Risk, resilience, and development: the multiple ecologies of black adolescents in the United States. In: HAGGERTY, R. J.; SHERROD, L.; N. GARMEZY, N.; RUTTER, M. (Eds.). **Stress, risk, and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms, and intervention.** New York: Cambridge University Press, 1994, p. 147-181.

PAN, Jia-Yan et al. Meaning of life as a prospective factor of positive affect in acculturation: A resilience framework and a cross-cultural comparison. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 32 n. 6, p. 505-514, 2008.

PENTINI, Anna. **Laboratorio interculturale.** Accoglienza, comunicazione e confronto in contesti educative multiculturali. *Rassegna bibliografica*, v. 1, n. 2, 2002, p. 115-116.

ROUSE, Kimberly. Resilience from poverty and stress. **Human Development and Family Life Bulletin; A Review of Research and Practice**, v. 4, Issue 1, Spring 1998.

RUTTER, Michael. Psychosocial adversity and child psychopathology; **Br. J. Psychiatry**, v. 1174, p. 480-493, 1990.

SCHOON, Ingrid; PARSONS, Samantha; SACKER, Amanda. Socioeconomic adversity, educational resilience, and subsequent levels of adult adaptation. **Journal of Adolescent Research**, n. 19, p. 383-404, 2004.

SILVA, Maria. **Diversidade cultural na escola.** Encontros e desencontros. Lisboa: Edições Colibri, 2008.

STUTMAN, S.; et.al. **Resilience in latino youth.** Working Paper, Institute for Mental Health Initiatives. Washington DC: The George Washington University, 2002.

TAVARES, José; ALBUQUERQUE, Ana Maria. Sentidos e implicações da resiliência na formação. **Psicologia, Educação e Cultura**, n. 2, p. 143-153. 1998.

VAILLANT, George. **The wisdom of the ego.** Cambridge, Harvard University Press, 1993.

WANG, Margareth; HAERTEL, Geneva; WALBERG, Herbert. Fostering educational resilience in innercity schools. **Children and youth**, n. 7, p. 119-140, 1997.

WERNER, Emmy; SMITH, Ruth. **Journeys from childhood to midlife: risk, resilience and recovery.** London: Cornell University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vulnerable but invincible, a longitudinal study of resilient children and youth.** Nueva York: Mcgraw Hill, 1989.

\_\_\_\_\_. **Overcoming the odds.** Ithaca, NY: University Press, 1992.

WYMAN, P. et. al. Developmental and family milieu correlates of resilience in urban children who have experienced major life stress. **Am J Community Psychol.** v. 19. n. 3, p. 405-426, jun. 1990.