

**DISCUTINDO O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DA RESILIÊNCIA
DURANTE A EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Familiare Instituto
Sistêmico como requisito parcial para a
conclusão do Curso de Especialização em
Terapia Relacional Sistêmica.**

LUDMILA RABELO MARTINS

Denise Duque

2017

Ludmila Rabelo Martins

DISCUTINDO O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DA RESILIÊNCIA DURANTE
A EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Familiare Instituto Sistêmico
como requisito parcial para a conclusão do
Curso de Especialização em Terapia
Relacional Sistêmica.

Denise Duque

2017

AGRADECIMENTOS

Gostaria de poder agradecer a cada um que contribuiu para o fechamento deste ciclo, em especial: ao Meu Pai, o “Ari”, que sempre me motivou a desbravar o mundo a partir do olhar da ciência; à minha Mãe e professora, “tia Vânia”, parceira de tantos anos, de quem herdei algumas paixões, inclusive o gosto por fazer parte do fantástico mundo da educação infantil; às minhas irmãs, Rita Helena e Thais, que me ensinaram e ensinam a “ser” irmã em família; e aos meus sobrinhos Lucas e Ian, que me ajudam dia após dia a colorir as infinitas possibilidades que me fazem ser “tia Milinha”.

Agradeço ainda aos que me incentivaram, possibilitaram e acompanharam na experiência no Instituto Familiares: Professores, colegas da T13 e de outras turmas, colaboradores, pacientes e amigos. Nada mais coerente com o aprendizado que tive do que reconhecer o quanto cada um foi importante para o grupo.

Aos colegas de trabalho e amigos do Educandário Santa Catarina, gostaria de dizer que seu apoio e incentivo foram fundamentais para que eu ousasse iniciar e persistir nesta jornada. A estes junto os amigos, esses que por vários motivos se tornam nossos cúmplices de vida e aproximam-se como podem pra dizer que não estamos sozinhos e para oferecer suporte. A TODOS VOCÊS dedico meu sentimento mais sincero de gratidão.

Bola de Meia, Bola de Gude

*Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão*

*Há um passado no meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão*

*E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito
Que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito
Caráter, bondade alegria e amor
Pois não posso
Não devo
Não quero
Viver como toda essa gente
Insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal*

*Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão
Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja
Ele vem pra me dar a mão*

Milton Nascimento

RESUMO

Este trabalho propõe-se a discutir o papel dos Centros de Educação infantil na promoção da resiliência infantil, tendo como base epistemológica a teoria bioecológica. Inicialmente, o estudo apresenta de modo resumido a história da educação e dos direitos voltados à infância no Brasil, apontando os principais avanços e retrocessos. Em seguida é apresentada a construção do conceito de resiliência, resgatando sua origem em contextos considerados de risco para desenvolvimento infantil, além de um breve histórico de autores com produções relevantes para o estudo da resiliência. A abordagem da resiliência como processo, proposta por Francisca Infante, vem a seguir, reconhecendo o uso da teoria bioecológica, de Urie Bronfenbrenner, como base teórico-metodológica para estudo proposto. São resgatados os principais fundamentos da teoria e conceitos importantes, como: o *Process Person Context Time Model*, e os níveis topológicos (microssistema, exossistema, mesossistema e macrossistema). Por fim, são discutidas as características e as possibilidades de intervenção realizadas a partir dos diferentes níveis, apresentando exemplos originais encontrados na literatura. Desse modo, pode-se intervir a partir: do microssistema, que compreende o ambiente e as relações imediatas em relação à criança em desenvolvimento; do mesossistema, que compreende as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a criança participa ativamente; e do exossistema, que compreende o ambiente não imediato em relação à criança em desenvolvimento. Para tanto, apresentados como exemplos: a roda de conversas e o (microssistema); os atendimentos familiares e mutirões (mesossistema); e o momento reflexão e a metodologia de trabalho desenvolvida por Curonici e McCulloch (exossistema).

Palavras-chave: Resiliência. Desenvolvimento Infantil. Educação Infantil.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	6
2	DESENVOLVIMENTO.....	10
2.1	RESILIÊNCIA	10
2.1.1	Origens do conceito de resiliência	10
2.1.2	A consolidação de um conceito.....	11
2.1.3	Resiliência como processo.....	12
2.1.3.1	Adversidade ou risco	12
2.1.3.2	Adaptação positiva ou resiliente.....	13
2.1.3.3	Processo de resiliência.....	14
2.1.4	Resiliência, fatores de risco e proteção.....	14
2.2	PARA PROMOVER A RESILIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O MODELO BIOECOLÓGICO	15
2.2.1	Processo	16
2.2.2	Pessoa.....	18
2.2.3	Contexto	18
2.2.4	Tempo	19
2.3	PROMOVENDO RESILIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	20
2.3.1	A “instituição escolar” como exossistema	21
2.3.1.1	O Projeto Momento Reflexão.....	22
2.3.2.1	Curonici e McCulloch: uma proposta sistêmica para a escola.....	23
2.3.2	O mesossistema: aproximando família e escola.....	24
2.3.2.1	Atendimento às famílias	24
2.3.2.2	Mutirões escolares	25
2.3.3	Práticas desenvolvidas no microsistema sala/turma.....	25
2.3.3.1	Roda de conversa.....	26
2.3.3.2	Projeto penal.....	27
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
	REFERÊNCIAS	30

1 INTRODUÇÃO

Não há dúvidas de que o século XX testemunhou importantes transformações na assistência e proteção à infância no Brasil. Na esteira da própria história da ‘descoberta’ da infância – que segundo os estudos de Philippe Ariés (1981), pode ser situada de modo difuso entre os séculos XII e XVII – o século XX foi um século que testemunhou mudanças significativas na representação social da criança, na produção científica relacionada e, não menos importante, no reconhecimento jurídico desta.

Compreender tal processo implica em reconhecer as alterações do papel da mulher na sociedade brasileira e suas repercussões na família, especialmente na educação e no cuidado com os filhos. O cenário histórico deve considerar um contexto político-ideológico, marcado pelas ideias positivistas que haviam inspirado o projeto republicano e a abolição, e que agora impulsionavam o crescimento industrial, o setor de serviços e a intensificação da urbanização (Marafon, 2012).

Essa conjuntura exigiu que mulheres, solteiras ou casadas, também fossem incorporadas à força de trabalho, sendo que a questão dos filhos era resolvida a partir de soluções individuais, como o pagamento de uma vizinha para que ‘olhasse’ seus filhos, o que ainda hoje pode ser encontrado. Segundo Moraes Oliveira, Mello, Vitória, Ferreira e Ortiz (1993), a questão do atendimento a filhos de trabalhadoras somente começou a ter outro tratamento a partir da organização dos movimentos operários, por volta da década de vinte, quando se verificou uma marcada influência do imigrante europeu. Para conter a força dos movimentos, empresários chegaram a montar creches e maternais, mas em condições paliativas frente à necessidade, e ainda baseado em um discurso de que a “mulher ideal” estaria voltada para o lar (e a educação dos filhos) e trabalharia apenas em caso de muita necessidade econômica.

Marafon (2012) complementa que atendimento às crianças de 0 a 6 anos no Brasil teria iniciado no final do século XIX, sendo quase inexistentes até aquele momento, esclarecendo ainda que a maior parte da população vivia na zona rural, onde as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças abandonadas (com frequência fruto da exploração sexual da mulher negra e índia, pelo senhor branco) e que, nos centros urbanos, bebês abandonados, por vezes filhos de moças pertencentes a famílias de prestígio social, eram recolhidos na roda dos expostos (Marafon, 2012).

Moraes Oliveira et al. (1993) consideram que até a metade do século XX as poucas creches montadas fora das indústrias estavam sob a responsabilidade de entidades filantrópicas e eram de cunho assistencial-custodial, priorizando as práticas voltadas à

alimentação, higiene e segurança física. O atendimento nessas instituições propunha-se meramente a garantir a sobrevivência da criança, evidenciando um trabalho que, além de basear-se em uma concepção rudimentar de infância, ainda se apresentava pouco comprometido com as necessidades pedagógicas de desenvolvimento da criança.

Outras iniciativas de atendimento à infância encontradas no Brasil na virada do século eram os “jardins de infância” e maternais. Inspirados principalmente nas ideias de Froebel e Montessori, os jardins de infância tiveram inserção no Brasil por influência das elites e suas demandas educacionais ligadas a outras concepções de infância. O pensador alemão Friedrich Froebel é reconhecido como o criador do *Kindergarten* (jardim de infância), o primeiro e mais difundido modelo de educação voltado à primeira infância. Esta proposta fazia alusão à relação do jardineiro com as plantas pequenas e entendia o homem como criação de Deus, de modo que a educação teria o objetivo de proteger a criança para que sua natureza não fosse direcionada de forma errada (Marafon, 2012).

Segundo Marafon (2012), as ideias desses e outros autores teriam sido difundidas no Brasil a partir do avanço da sociedade industrial, com o começo do movimento da Escola Nova, iniciado na década de 1880. Os conflitos entre os adeptos dessa escola renovadora e os católicos conservadores, que detinham o monopólio da educação elitista e tradicional, acentuam-se no século XX, quando as pressões pelas mudanças conjunturais se somam aos questionamentos em torno do cuidado, preservação e preparação da infância. Naquele momento histórico começava a ser pensada uma nova forma de educar a criança pequena, pois até então o que predominava como educação eram as práticas fundamentadas nas experiências europeias, sendo que as demais sanavam apenas demandas custodiais.

O período que se segue, do início do século até a década de 80, é marcado por conflitos, conquistas e retrocessos, tanto no campo das ideias quanto das práticas, apoiadas ou não em legislações ou políticas voltadas à criança. Amorim e Rossetti-Ferreira (1999) lembram, por exemplo, que ao longo do governo Vargas, entre as alterações realizadas nas políticas sociais no país, foram regulamentadas as relações patrão/empregado e incluiu-se a possibilidade de as mães terem um local (berçário) onde deixar seus filhos durante a fase de amamentação, o que veio a ser operacionalizado pelo governo somente a partir das décadas de 70 e 80. As autoras destacam ainda a diversidade de discursos, saberes e práticas que regeram esses serviços até a década de 90, quando a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 dão início a um novo capítulo das políticas públicas para a infância no Brasil, especificamente no tocante à educação.

A lei n.8069 de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), merece destaque como marco de uma mudança de paradigma, refutando concepções associadas à passividade e à ideia da criança como ser incompleto que um dia será sujeito. Tendo como base os preceitos defendidos pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança, o dispositivo inaugura a “era dos direitos” para essa população e aponta diretrizes importantes para prática, como: a primazia no provimento de direitos básicos (saúde, educação, convivência familiar e comunitária, lazer etc.) na formulação de políticas e destinação de verbas; a adoção da doutrina da proteção integral, pela qual Estado, família e sociedade passam a ser corresponsáveis pela garantia de direitos; a ênfase das ações voltada aos potenciais e não à repressão de deficiência; e o apoio aos responsáveis e demais envolvidos no cuidado às crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), por sua vez, deu início às bases legais para se alcançar as intenções sinalizadas no art. 208 da Constituição de 1988, referente ao dever Estado para com a educação, a ser efetivado mediante a garantia de acesso à educação básica e ensino fundamental, gratuitos e obrigatórios a partir dos 4 anos. Didonet (2013) reconhece a importância do documento como ponto zero de um processo de conquista de espaço político e avalia que houve avanços, mas que “a política de educação infantil no Brasil hoje tem perfil ainda mal delineado, com alguns contornos fortes e outros bastante apagados” (Didonet, 2013, p.14).

Os dispositivos jurídicos citados tiveram papel importante no impulso à qualificação da assistência a infância do final dos anos 80 aos dias atuais. Vieira, Hansen e Vieira (2009) confirmam a profissionalização e a especialização dos profissionais e dos serviços voltados ao atendimento da população infantil e acentuam o papel das creches na promoção da igualdade social, visto que elas permitem que pais ou responsáveis trabalhem e acessem melhores condições de renda. Esses autores complementam que o aumento da preocupação com as crianças na educação infantil atraiu profissionais de diversas áreas para o contexto, com vistas a contribuir para a qualificação do atendimento a este público.

As pesquisas também têm fortalecido a ideia de que promover a resiliência nesse contexto demanda a articulação e o engajamento de diferentes profissionais para o desenvolvimento de estratégias de intervenção de maior abrangência. Os dados das pesquisas também apontam que é importante compreender que resiliência não é um traço característico do indivíduo (Luthar, 2011), mas um processo construído no tempo, que envolve a integração de diversas competências, individuais ou não, e que estas podem e devem ser favorecidas durante a educação infantil.

Na mesma direção, grandes estudos longitudinais, como os projetos EPPNI (*Effective pre-school provision in Northern Ireland*) e EPPE (*Effective pré-school, primary education*), na Inglaterra, têm produzido evidências importantes para a qualificação da educação infantil. Além de confirmarem, em longo prazo, os benefícios do acesso á educação nos primeiros anos de vida, tanto para as crianças (no desenvolvimento social, cognitivo e educacional) quanto para a sociedade (Melhuish, 2005), esses estudos identificam os fatores que mais contribuem para estes resultados, fornecendo diretrizes importantes para as políticas públicas. Estudos desse porte fornecem diretrizes não apenas para políticas públicas quanto ao perfil de público a ser atendido e o tipo de serviços e práticas mais efetivos, mas também quanto a formação dos educadores e forma de interação com as crianças.

Assim sendo, se no início do século passado a creche era percebida como uma solução extrema para situações pouco desejáveis, hoje ela é reconhecida como uma das estratégias de maior abrangência na promoção do desenvolvimento da criança. Certamente as condições históricas são outras, e a realidade está longe de se apresentar homogênea, mas é imperativo pensar e propor estratégias contextualizadas que se utilizem do potencial desse contexto.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 RESILIÊNCIA

2.1.1 Origens do conceito de resiliência

Embora o conceito de resiliência pareça perfeitamente integrado ao contexto da educação infantil, hoje vários autores apontam que a primeira noção de resiliência teria sido formulada no âmbito das ciências físicas, que, originalmente, designava a capacidade de o corpo físico de voltar à forma original, após ter sofrido pressão sobre si. O cientista inglês Thomas Young teria sido um dos primeiros a utilizar o termo, em 1807, ao estudar a relação que se estabelece entre tensão e deformação de barras metálicas. A apropriação e uso do termo pelas engenharias, ciências dos materiais e odontologia foi uma questão de tempo.

No que se refere à origem etimológica, a palavra resiliência encontra raízes na palavra latina *resiliere*, que significa recuar, saltar para trás, voltar, ser impelido, encolher-se, romper; e na palavra inglesa *resilient*, que remete à ideia de elasticidade e capacidade de recuperar-se rapidamente.

Como constructo psicológico, o uso do termo resiliência é mais recente: seus estudos tiveram início há cerca de quatro décadas, sendo que até meados de 80 registra-se uma importante concentração de publicações (49%) provenientes de estudos com crianças (Souza & Cerveny, 2006).

Para Yunes (2003) os precursores do uso do termo resiliência, nessa acepção, seriam os termos invencibilidade e invulnerabilidade – utilizados na década de 70 para descrever crianças que teriam passado por prolongados períodos de adversidade e estresse, mantendo suas condições de saúde e competência emocional. A pesquisadora observa que em pouco tempo esses termos começaram a ser revistos, por sugerirem que essas crianças seriam totalmente imunes a qualquer desordem e circunstância, mas ela nota que ainda podem ser encontrados em pesquisas. Yunes menciona o estudo realizado por Martineau (1999), ao final dos anos 90, quando foi possível identificar três tendências distintas a partir do estudo realizado com *experts* sobre o tema: uma psicométrica, que se utilizava de testes, medições e ambientes controlados para identificar as condições e características de crianças ditas resiliente; uma qualitativa, menos valorizada, que se baseava em fontes subjetivas (como relatos de terapeutas); e uma tendência em construção, representada pelo discurso de profissionais que trabalham diretamente com crianças e adolescentes (educadores, psicólogos,

assistentes sociais), e que sintetiza aspectos das duas anteriores. Segundo Yunes (2003), Martineau adverte que replicar características das crianças “resilientes” era negar sua condição contingente/provisória, imprevisível e dinâmica.

2.1.2 A consolidação de um conceito

Ainda sobre o ponto de partida para o desenvolvimento do conceito de resiliência na psicologia, Melillo (2002) destaca o papel do estudo longitudinal realizado por Emmy Werner na ilha de Kauai no Hawai, onde ela acompanhou ao longo de 30 anos o desenvolvimento de um grupo submetido a adversidades constantes (pobreza extrema, dissolução de vínculos, alcoolismo, abuso, etc.). O autor assinala duas evidências importantes resultantes do estudo: que muitas das crianças participantes haviam superado suas vulnerabilidades, apesar de seus contextos adversos, e se tornaram adultos com perspectivas de futuro; e que o aspecto comum às vidas dessas crianças foi o apoio constante de um adulto significativo.

Infante (2005) refere-se ao mesmo estudo (com 505 habitantes de Kauai), ao resgatar a história da pesquisa em resiliência. A autora afirma ser consenso na literatura recente a distinção entre duas gerações de pesquisadores sobre o tema. A primeira geração, com publicações entre 1970 e meados de 1990, procurou identificar fatores de risco e de resiliência que estivessem associados ao desenvolvimento das crianças que se adaptavam positivamente, e iniciou focalizando fatores individuais de proteção, para depois se interessar nos fatores externos. A segunda geração, com publicações a partir dos anos 90, investigou processos associados a uma adaptação positiva, aproximando-se de uma concepção dinâmica de resiliência, tal como foi proposta por Rutter, em 1987. Vale notar que para ambas as gerações a expressão “adaptação positiva” é utilizada no sentido de obter êxito na superação da adversidade.

Também pertencem a esta geração autores que tiveram importantes contribuições para as pesquisas sobre resiliência, como é o caso de Arnold Sameroff, com estudos sobre os fatores desenvolvimentais que influem negativamente sobre as condições de saúde mental das crianças; de Ann Masten, com achados que levam a entender os processos de resiliência como ordinários; e de Norman Gernerzy, que se dedicou intensamente a pesquisar os processos de resiliência em populações que viviam em condições desfavoráveis extremas (Yunes, 2003).

2.1.3 Resiliência como processo

Ao propor um conceito que subsidiasse intervenções, Infante (2005) resgata a definição de Luthar et al. (2000, p. 543), que compreendem resiliência como “um processo dinâmico que tem como resultado a adaptação positiva em contextos de grande adversidade”. Assim, três componentes são considerados essenciais para o entendimento do conceito de resiliência: i) a noção de adversidade, trauma, risco ou ameaça ao desenvolvimento humano; ii) a adaptação positiva; e iii) o processo, que considera a dinâmica entre mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais que influenciam no desenvolvimento humano (Infante, 2005).

2.1.3.1 Adversidade ou risco

O primeiro componente, a adversidade, trauma ou risco, compreende uma ampla constelação de fatores de natureza variada que imponham risco ao desenvolvimento e que podem ser mais ou menos objetivos (Infante, 2005). Pesce, Assis, Santos e Oliveira (2004) acrescentam que os riscos são obstáculos individuais ou ambientais que aumentariam a vulnerabilidade da criança para resultados negativos no seu desenvolvimento. Estes autores ainda fazem referências às análises mais sofisticadas de Engle, Castle e Menon (1996), que entendem o risco como processo dinâmico:

Embora a análise do risco inicialmente tenha examinado esses fatores como eventos estáticos, eventualmente, análises mais sofisticadas sugerem que o risco é um processo, e que, por exemplo, o número total de fatores de risco a que uma criança foi exposta, o período de tempo, o momento da exposição ao risco e o contexto são mais importantes do que uma única exposição grave. (Engle, Castle & Menon, 1996, como citado em Pesce *et al.*, 2004).

Yunes e Szymanski (2001, como citado em Pesce *et al.*, 2004) reconhecem ainda que experiências de vida negativas são inevitáveis e que se sobressai a questão dos níveis de exposição e dos limites individuais de cada um. Estas autoras explicam que:

[...] a visão subjetiva de um indivíduo a determinada situação, ou seja, sua percepção, interpretação e sentido atribuído ao evento estressor é que o classificará ou não como condição de estresse. Por essa razão, um evento pode ser enfrentado como perigo por um indivíduo e para outro, ser apenas um desafio. (Yunes & Szymanski, 2001, como citado em Pesce *et al.*, 2004).

Pesce et al. (2004) ainda alertam para vários aspectos a serem considerados na avaliação dos riscos: sobre a questão da intensidade do impacto dos eventos estressores agudos ou crônicos; sobre a presença de estressores acumulados; e sobre a importância de uma avaliação que considere a relação entre mecanismos de risco e proteção.

De um modo geral, nos estudos empíricos são encontradas três formas de proceder na avaliação ou medição da adversidade/risco: a medição do risco por múltiplos fatores, onde geralmente se utiliza uma escala ou instrumento capaz de medir vários fatores; a medição em situações de vida específicas, onde o risco é determinado pelo que a sociedade, os indivíduos e os pesquisadores julgam ser estressante (ex.: desastre natural ou óbito na família); e a medição de uma constelação de múltiplos fatores, em que concorrem diversas fontes de adversidade, o que tende a corresponder à complexidade do mundo real (Infante, 2005).

Petersen e Koller (2006), em uma revisão a respeito das estratégias de avaliação em crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal, advertem que avaliar risco nessa população implica uma visão multidimensional do desenvolvimento, o que tem implicações para o método escolhido. As autoras referem que para captar fenômenos humanos, que ocorrem ao longo do tempo, com influências contextuais em populações em risco, podem ser utilizados protocolos longitudinais (com diagnóstico, *feedback* para equipe ao longo da intervenção e avaliação de impacto ao final).

2.1.3.2 Adaptação positiva ou resiliente

O segundo componente para se entender o conceito de resiliência, a adaptação positiva ou resiliente, trata-se do processo que permite constatar se houve ou não resiliência. Para Infante (2005), a adaptação positiva ocorre quando o indivíduo exposto à adversidade alcança as expectativas sociais associadas a uma etapa do desenvolvimento, ou quando não houve sinais de desajuste. A autora alerta para três aspectos desse conceito: a conotação ideológica associada à adaptação positiva, visto que toma como parâmetro uma expectativa social de “desenvolvimento normal”, frequentemente descontextualizado em relação às características específicas da população pesquisada; a heterogeneidade das diferentes fases do desenvolvimento humano, o que impossibilita que espere uma adaptação resiliente por igual em todas as fases do desenvolvimento (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000, como citado em Infante, 2005); e a variabilidade ontogenética, ou seja, o fato de que a resiliência pode ser promovida ao longo de todo o ciclo de vida e não apenas na infância (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000, como citado em Infante, 2005), e que será mais efetiva quanto maior a adequação das intervenções às demandas de cada fase.

Assim, para avaliar se houve a adaptação positiva é necessário conhecer profundamente a fase de desenvolvimento do indivíduo, e suas variações possíveis, e acessar as expectativas sociais reconhecidas no contexto onde ele se insere. A adaptação positiva pode ser indicada pelo “desenvolvimento de algum aspecto do indivíduo ou pela ausência de condutas disruptivas” (Infante, 2005, p.29).

Há também a possibilidade de avaliar adaptação positiva a partir da superação de etapas do desenvolvimento (tomadas a partir das expectativas do grupo/comunidade para aquela fase) ou por meio de provas e escalas definidas de acordo com o modelo teórico adotado para a pesquisa (Infante, 2005).

2.1.3.3 Processo de resiliência

É a partir da noção de processo que a resiliência deixa definitivamente de ser compreendida como atributo pessoal e que se incorpora a ideia de que a adaptação positiva não é uma tarefa a ser empreendida apenas pela criança, por exemplo, mas por todos os contextos em que ela se desenvolve. São partes desse processo os fatores: de risco e resiliência familiares, ambientais, fisiológicos, bioquímicos, cognitivos, afetivos, socioeconômicos, sociais e/ou culturais (Infante, 2005).

Vale salientar que alguns atributos dizem respeito a recursos internos individuais (ego-resiliência) que podem ser identificados na presença ou não de adversidade. Infante reforça que para desenvolver o modelo de resiliência é necessário que se identifique a adversidade e a adaptação positiva e explicitar as possíveis relações que se estabelecem entre si.

2.1.4 Resiliência, fatores de risco e proteção

Várias publicações e pesquisas têm aproximado o enfoque da resiliência e o enfoque dos riscos. Essa associação tem sido encorajada pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), devido a esses enfoques serem considerados complementares e que associados oferecem maior flexibilidade e amplitude ao profissional que atua junto à população. Enquanto o enfoque da resiliência focaliza a capacidade de superação do indivíduo/família, o enfoque do risco, e o conceito de fator de risco, tiveram origem nas ciências biomédicas e focalizam os sintomas e indícios de enfermidade que aumentem a probabilidade de adoecimento (Munis, 1998).

Já o conceito de fator de proteção teve origem na epidemiologia social em referência a “elementos da complexa trama social que atuavam como escudo frente a situações de dano social” (Munis, 1998, p.16). Para o contexto de saúde pública, Munis considera que os fatores

de proteção “são condições, ou ambientes, capazes de promover o desenvolvimento dos indivíduos ou grupos e, em muitos casos, reduzir os efeitos das circunstâncias desfavoráveis” (Munis, 1998, p. 14). Assim, no que se refere à violência contra a criança, por exemplo, a escola deve atuar como fator de proteção, provendo as condições necessárias ao desenvolvimento saudável da criança (alimentação, higiene, segurança, disposição espacial, professores habilitados), capacitando e sensibilizando a comunidade escolar para identificar tais situações e efetuando denúncia em caso de suspeita.

Sapienza e Pedronômico (2005) ratificam a origem dos termos no meio biomédico e acrescentam que o uso no âmbito da psicologia se daria a partir dos anos 80, com a necessidade de propor intervenções visando à redução de problemas de comportamento. Logo a expressão “fatores de risco” passaria a ser associada a ações de prevenção.

Poletto e Koller (2008), ao discutirem a promoção da resiliência a partir da integração dos fatores de risco e proteção, reconhecem a abordagem ecológica do desenvolvimento humano como um recurso útil para pensar o desenvolvimento. Como veremos a seguir, o Modelo bioecológico, ou ecológico, possibilita entender o desenvolvimento e o processo de resiliência de forma contextualizada, a partir da interação dinâmica entre quatro dimensões: pessoa, contexto, processo e tempo (Poletto & Koller, 2008). Esses autores entendem que no processo dinâmico da resiliência os fatores de proteção têm a função de interagir com os eventos de vida e acionar processos que possibilitem incrementar a adaptação e a saúde emocional (Poletto & Koller, 2008).

2.2 PARA PROMOVER A RESILIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O MODELO BIOECOLÓGICO

O modelo bioecológico, referido por Infante (2005) tem se tornado um recurso importante para as pesquisas em desenvolvimento humano, especialmente para as fases da infância e adolescência. Sua origem pode ser compreendida a partir do quadro de referência que situa as bases da epistemologia sistêmica e as mudanças paradigmáticas em curso em meados do século XX (De Vasconcellos, 2013). A ciência voltada a um mundo simples, estável e objetivo, vai cedendo lugar, ante as evidências, à ciência para um mundo complexo, instável e intersubjetivo.

Influenciado pelas limitações que impulsionavam a mudança de paradigma científico, Urie Bronfenbrenner desenvolve o modelo bioecológico, como uma alternativa aos modelos de pesquisa vigentes, superando deficiências, tais como a descontextualização dos achados

oriundos de pesquisas experimentais ou a representação de ambientes a partir de variáveis lineares isoladas. A consistência teórica e empírica do modelo se deve à contribuição de vários modelos (como o de endereço ou localização social, de atributos pessoais, de nicho sociológico e de pessoa-contexto), e ainda às influências dos ideais de Kurt Lewin e Jean Piaget (Polônia, Dessen & Silva, 2005).

A perspectiva bioecológica compreende o desenvolvimento como:

[...] o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos. (Bronfenbrenner, 2002, p. 18).

A pessoa é vista, portanto, como ser em desenvolvimento em interação progressiva com o meio; a natureza bidirecional e recíproca da relação pessoa-meio, demandando acomodação contínua. Enquanto o ambiente é compreendido de modo ampliado (meio ambiente ecológico), considerando o ambiente imediato à pessoa, os ambientes interconectados a ele e os ambientes que o influenciam. Assim, o modelo permite integrar às pesquisas desenvolvimentais alterações de característica que anteriormente não eram acessadas.

Além disso, para o autor, o desenvolvimento é entendido como “mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com seu meio ambiente” (Bronfenbrenner, 2002), reconhecendo que o modo como o ambiente se apresenta objetivamente pode ser diferente do modo com a pessoa o percebe ou o experiência, sendo que tal experiência é preponderante para a compreensão do comportamento.

Para apreender a complexidade do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner desenvolveu o “Modelo PPCT” (*Process Person Context Time Model*), propondo que fosse estudado a partir da interação entre processo, pessoa, contexto e tempo.

2.2.1 Processo

O termo processo remete ao conceito de processos proximais que é considerado uma das principais engrenagens do desenvolvimento humano. Tudge (2007) resgata uma das proposições de Bronfenbrenner sobre o conceito:

[...] o desenvolvimento humano ocorre através de processos progressivamente mais complexos de interações recíprocas entre um organismo humano biopsicológico ativo, em evolução, e as pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente externo imediato. Para ser eficaz, a interação deve ocorrer com bastante regularidade durante períodos extensos de tempo. Tais formas perduráveis de interação no ambiente imediato são referidas como processos proximais. (Bronfenbrenner & Morris, 1988, p. 996, como citado em Tudge, 2007).

O conceito se refere a interações que ocorrem face-a-face, envolvendo a troca de energia entre a pessoa em desenvolvimento e as pessoas, e entre elas e os objetos e símbolos do ambiente externo imediato. Para que seja reconhecido um processo proximal é necessário: que a pessoa esteja engajada em uma atividade; que a interação seja regular e por um período estendido de tempo; que atividade seja progressivamente mais complexa; que as interações sejam recíprocas; e que o ambiente imediato estimule a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998, como citado por Boing, 2014). Essa interação primária entre a pessoa em desenvolvimento e a outra pessoa, a cuidadora ou professora, por exemplo, é chamada de 'díade' (tríade ou poliádicos, conforme os envolvidos), podendo ser:

- Díade observacional: quando a pessoa em desenvolvimento é observada pela outra e percebe que desperta interesse (pela observação recíproca);
- Díade de atividade conjunta: quando os dois participantes se percebem engajados em uma atividade simultânea e frequentemente complementar;
- Díade primária: quando a relação continua a existir fenomenologicamente quando estão separados, pelo pensamento e sentimento.

Em qualquer uma das condições as díades resultam em um impacto desenvolvimental positivo, apresentando maior ou menor poder nesse sentido, conforme a intensidade das propriedades que lhes são características: a reciprocidade, que se refere à capacidade dos participantes de coordenar suas atividades um com o outro, favorecendo a aquisição de habilidades interativas, do conceito de interdependência e, conseqüentemente, do desenvolvimento cognitivo; o equilíbrio de poder, que se refere à possibilidade de lidar com a relação de poder de níveis diferentes, favorecendo que a pessoa em desenvolvimento gradualmente adquira maior autonomia e capacidade de controlar a situação; e a relação afetiva, que se refere à probabilidade de os participantes desenvolverem sentimentos mais

acentuados à medida que se torne mais regular a atividade conjunta (Bronfenbrenner, 2002, p.47).

2.2.2 Pessoa

Aqui o modelo reconhece a implicação de fatores biológicos e genéticos no desenvolvimento, dando ênfase às características pessoais que se manifestam nas interações que a pessoa estabelece (processos proximais). Essas características são divididas em: demandas pessoais; disposições comportamentais e recursos biopsicológico.

As características de demanda atuam como um estímulo imediato, gerando expectativas e influenciando positiva ou negativamente a probabilidade de ocorrerem interações (como idade, sexo, aparência física e características de personalidade aparentes, como simpatia/sorriso).

As características de recurso, pelo contrário, não são aparentes, podendo ser apenas inferidas. São capazes de inibir ou promover o engajamento nas interações. Assim, habilidades, experiências, inteligência, oportunidades educacionais, cuidados parentais, recursos materiais, entre outros recursos, atuam favorecendo o envolvimento nos processos proximais e o desenvolvimento, enquanto doenças crônicas ou lesões cerebrais.

Por fim, características de disposição dizem respeito às condições de temperamento, que influem na capacidade de engajar-se na interação. Elas podem ser generativas, quando atuam positivamente no engajamento, como a curiosidade ou iniciativa; ou inibidoras, quando influenciam negativamente, como a impulsividade e agressividade.

2.2.3 Contexto

O que o modelo faz referência como sendo meio ambiente ecológico é concebido topologicamente, sendo comparado com um conjunto de bonecas russas, que se apresentam encaixadas de modo concêntrico um nas outras (Bronfenbrenner, 2002). Cada boneca representa um nível do sistema ecológico, sendo que, do mais interno ao mais externo, tem-se:

- **Microssistema:** refere-se à estrutura mais interna, o ambiente imediato onde a pessoa em desenvolvimento experimenta certo padrão de atividades, papéis e relações interpessoais em um dado ambiente, com características físicas e materiais

específicas. Ex.: a casa, a sala da creche ou mesmo a sala de testagem. (Bronfenbrenner, 2002).

- Mesossistema: compreende as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente, sendo, portanto, um sistema de microsistemas. É formado ou ampliado sempre que a pessoa em desenvolvimento se insere e um novo ambiente. Ex.: para a criança, as relações em casa, na escola e com os amigos da vizinhança (Bronfenbrenner, 2002).
- Exossistema: refere-se “a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 2002, p. 21). Ex.: para uma criança, o local de trabalho dos pais, a sala da diretoria da escola ou a sala de aula do irmão.
- Macrossistema: refere-se à: “consistência na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro-, meso- e exo-) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crenças ou ideologias subjacentes a essas consistências” (Bronfenbrenner, 2002, p. 21). Em outras palavras, é representado pelos modelos culturais e institucionais presentes no cotidiano das famílias por meio: da economia; das leis; das políticas públicas; dos estilos de vida; e da religião e dos costumes, que perpassam os sistemas anteriormente definidos.

Destaca-se que esse modelo confere particular importância às interconexões entre os subsistemas, visto que eles podem se tornar mais importantes para o desenvolvimento humano do que os próprios eventos que neles ocorrem (Bronfenbrenner, 1996, 1999, 2005, como citado em Boing, 2014). Boing (2014) observa que esses sistemas não são fixos nem mutuamente exclusivos, podendo ser simultâneos. As qualidades da interação entre a criança e a professora de uma creche, por exemplo, é permeada por diretrizes estabelecidas pelas políticas de educação e pelo Projeto Político-Pedagógico da instituição.

2.2.4 Tempo

O cronossistema é o componente do modelo ecológico que representa o tempo e seu impacto no desenvolvimento, considerando que ele depende de sucessivas interações entre a pessoa e seu meio (processos proximais). Esse sistema permite verificar mudanças e continuidades que ocorrem nas interações ao longo do tempo, em diferentes níveis, sendo

dividido em: microtempo, que capta mudanças e continuidades dentro dos episódios de processo proximal; mesotempo, que capta a periodicidade do processo proximal; e macrossistema, que capta mudanças transgeracionais e mudanças na sociedade.

2.3 PROMOVENDO RESILIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A perspectiva de promover a resiliência tem motivado profissionais e pesquisadores de diferentes áreas a desenvolverem projetos voltados à intervenção precoce em situações que imponham risco ao desenvolvimento das crianças. Na prática, especialmente no âmbito da educação infantil, a abrangência e o alcance dessas ações aumentam quando incorporadas a políticas públicas (contexto macrossistêmico) – via leis e programas nacionais, estaduais e municipais –, mas seu impacto no cotidiano imediato das crianças (contexto microssistêmico) depende de condições que favoreçam o fluxo entre esses sistemas, nos dois sentidos (Bronfenbrenner, 1996). Somente assim, as disposições legais podem se materializar, por meio de objetos, símbolos ou pessoas, em processos proximais estabelecidos cotidianamente com a criança em desenvolvimento.

Para o presente estudo, optou-se por voltar as atenções para o cotidiano das instituições, buscando identificar práticas pedagógicas, propostas e iniciativas desenvolvidas por profissionais da educação infantil que possibilitem promover a resiliência e permitam ilustrar conceitos apresentados pelo modelo bioecológico. Embora Bronfenbrenner não se refira ao conceito de resiliência explicitamente, ele deixa claro seu compromisso com a promoção do desenvolvimento humano, decifrando minuciosamente as condições dos contextos e das interações que podem resultar mais positivas para o desenvolvimento.

Suárez Ojeda (1997, como citado em Melillo, Cuestas & Estamatti, 2002) sugere que para se obter um impacto positivo sobre o desenvolvimento da resiliência, as ações devem ser orientadas à aquisição de habilidades consideradas como seus pilares psíquicos: introspecção (capacidade de reflexão); independência (capacidade de se separar do problema sem se isolar); capacidade de se relacionar (estabelecer vínculos e trocas afetivas com os outros); iniciativa; humor; criatividade (capacidade de encontrar beleza e sentido no caos); moralidade (capacidade de expandir seu desejo de bem estar ao outros); e autoestima consistente (considerada a base para os demais pilares e é fruto do cuidado afetivo experimentado com o adulto significativo). Como a própria autora sugere, disponibilizar interações que favoreçam o desenvolvimento de uma “autoestima consistente” fortalece a

base para a construção dos demais pilares. Aqui, o entendimento do conceito de autoestima pode auxiliar a identificar a natureza dessas relações.

Nesse sentido, Moyses (2005) realizou um levantamento bibliográfico sobre o conceito para desenvolver um trabalho com adolescentes repetentes em situação de vulnerabilidade. A autora identificou ser consenso entre vários pesquisadores o reconhecimento da relação entre autoestima e autoconceito: enquanto o autoconceito resultaria da percepção que a pessoa tem de si mesma (processos cognitivos), a autoestima estaria relacionada à percepção que a pessoa tem do seu próprio valor, a partir do autoconceito. Na prática, para a Moyses (2005) a autoestima se evidencia no modo como cada um se vê como merecedor de respeito e sendo capaz de enfrentar os desafios da vida (p.19). Aqui, interessa o reconhecimento de que ambos se formam desde as primeiras trocas da criança com mundo externo, sendo particularmente afetados pelas interações com as pessoas mais significativas (díades primárias), confirmando a importância dessas nas estratégias de promoção da resiliência.

Grotberg (1997), como citado em Melillo, Cuestas & Estamatti (2002), também confirma o papel das relações significativas quando propõe que essas estratégias possibilitem que as crianças se reconheçam nas seguintes experiências: “eu tenho”, indicando que se percebem sendo apoiadas; “eu sou” e “eu estou”, indicando que se percebem como sujeito (força intrapsíquica); e “eu posso”, indicando que se percebem capazes de aprender e fazer). Mesmo quando essas experiências são fruto da interação com brinquedos, materiais, colegas ou o próprio corpo, o cuidador ou educador tem papel fundamental, facilitando seu reconhecimento e ajudando a nomear e legitimar.

Assim, o desafio de promover a resiliência por meio de experiências parece especialmente endereçado à família e à escola, e no caso desta, especificamente às relações restritas ao microsistema-turma e às díades ali formadas. O modelo bioecológico possibilita conhecer o processo sistemicamente e planejar intervenções integradas por meio de ações em cada um dos sistemas. A seguir são apresentadas intervenções retiradas de artigos ou experimentadas pela autora do trabalho, realizadas a partir do eixo meso e de microsistemas da criança.

2.3.1 A “instituição escolar” como exossistema

Para a nossa reflexão, cabe definir este como o contexto não imediato para a criança em desenvolvimento que estabelece ações e diretrizes institucionais para o melhor funcionamento da creche ou escola no alcance dos seus objetivos junto às crianças. A forma

como tais ações alcançam seus objetivos no contexto de cada sala (microsistema) da creche/escola dependerá da qualidade das interconecções entre os sistemas – expressas por estrutura hierárquica, fluxo de informações, frequência de reuniões com pais e equipes, por exemplo – e de várias condições específicas da sala (idade das crianças, localização espacial da sala, características pessoais do professor, por exemplo).

Na prática, para as crianças e respectivas famílias, o exossistema escolar se configura: no Projeto Político-Pedagógico da creche; no plano de formação continuada das educadoras e equipe; nas rotinas e horários de funcionamento da instituição; nas normas de uso dos espaços; nas estratégias de comunicação da instituição com as famílias, colaboradores e comunidade (sejam formais ou informais); nas medidas disciplinares; e nos valores institucionais, entre tantos outros aspectos.

Um exemplo de como a intervenção a partir dessa instância interfere nas condições de desenvolvimento da criança está numa função corriqueira da escola: de garantir condições de segurança para crianças e famílias. É frequente que os gestores busquem órgãos do poder público solicitando, por exemplo, o aumento do policiamento na região, especialmente quando a escola se localiza em regiões mais violentas. Tal situação exemplifica uma importante característica desse sistema: de afetar a pessoa em desenvolvimento (garantindo a frequência da criança em segurança) sem que isso tenha relação imediata com ela (Bronfenbrenner, 1996). Também se exemplifica aqui uma função importante do exossistema: de se acessar instâncias de poder superiores visando intervir no microsistema.

Como em outras ações no âmbito da educação, a efetividade tende a ser maior quando compartilhada com os demais sistemas, daí a importância de se oportunizar a comunicação bidirecional entre os sistemas a partir de reuniões com pais e colaboradores.

Adiante serão apresentados dois exemplos de intervenções desenvolvidas a partir do exocontexto que podem implicar na promoção da resiliência para as crianças.

2.3.1.1 O Projeto Momento Reflexão

O Momento Reflexão foi um método de trabalho criado para a área de psicologia educacional, com base na teoria sistêmica e no construcionismo social, para a construção colaborativa de estratégias para solucionar os problemas enfrentados na escola (Souza, Macchiaverni, Benatti & Crepaldi, 2015). Criado para o contexto de educação infantil, o método propõe uma agenda de encontros regulares, envolvendo um profissional da sala (professor ou auxiliar), o coordenador pedagógico e os profissionais de suporte técnico (assistente social, psicólogo e técnica de saúde). Nesse grupo são compartilhadas as situações

trazidas pelo profissional da sala e deve se tornar um “espaço de colaboração entre educadores e equipe de apoio, na construção em conjunto de alternativas que respeitem as capacidades e recursos próprios das professoras e auxiliares, no intuito de solucionar situações vivenciadas como problemáticas no contexto escolar” (Souza *et al.*, 2015).

Tendo se utilizado do Momento Reflexão como método de trabalho na instituição onde atua, a autora do presente estudo relata que eram trazidas para o encontro as seguintes situações: dificuldades com as crianças, as famílias ou com os membros da equipe; observações a respeito crianças (quanto à saúde, famílias e comportamento); evolução das situações; e dúvidas. Com periodicidade mensal, essa se tornou a porta de entrada para demandas diversificadas que, ao serem compartilhadas, oportunizavam que a equipe pensasse e construísse intervenções coletivamente e se comprometesse com as estratégias e seus resultados.

Em uma perspectiva ecológica, o Momento Reflexão pode ser visto como uma estratégia que favorece a comunicação entre o microsistema-sala e a o exossistema-equipe de suporte, o que permite contextualizar e garantir a eficácia das intervenções, além de engajar a educadora e os membros da interação com a criança e família.

2.3.2.1 Curonici e McCulloch: uma proposta sistêmica para a escola

O Momento Reflexão traz como uma de suas principais referências a metodologia de trabalho proposta por Curonici e McCulloch (1999) para a atuação do psicólogo no contexto escolar. Baseada na teoria sistêmica, a proposta preconiza que as demandas escolares sejam investigadas no contexto onde ocorrem (via observações e relato das educadoras) e pensadas em uma perspectiva interacional (voltando-se para o “como” ocorrem), onde a criança participa como parte, com suas dificuldades, mas não como “o problema”.

No que se refere às intervenções, o método indica que sejam pensadas como intervenções mediadas, onde a interação com a criança é feita pelas próprias educadoras e construída com a psicóloga, ou como intervenções diretas, por meio da interação da própria psicóloga com a criança na turma. Para as autoras, intervenção mediada seria mais adequada no contexto escolar, por restituir ao professor sua condição de competência para a gestão de situações de sala.

Essas intervenções podem ser: mudanças efetivadas pela própria educadora (intervenções mediadas com as educadoras); uma conversa entre a equipe do Momento Reflexão (ou parte dela) e a família envolvida (atendimentos interdisciplinares às famílias); observações da turma pela psicóloga ou estagiária de Psicologia (observações em sala de

aula); intervenção da psicóloga e estagiária de Psicologia em sala de aula (intervenções diretas com as turmas); e outros encaminhamentos que se julguem necessários.

2.3.2 O mesossistema: aproximando família e escola

Diferente do exossistema, o mesossistema envolve dois ou mais contextos imediatos à criança, sendo ela o elemento de ligação entre eles. Ao participar desses ambientes em sequência, a criança forma uma rede social de primeira ordem, em que é o vínculo primário entre seus integrantes. Bronfenbrenner (1996) enfatiza que o mesossistema é dotado de grande potencial desenvolvimental podendo este ser inibido ou ativado conforme as características das interações estabelecidas. A presença de vínculos apoiadores em cada sistema, o consenso sobre os objetivos desenvolvimentais e a manutenção de condições de equilíbrio de poder nesses ambientes, por exemplo, atuam de forma a promover o desenvolvimento.

Não é por acaso que as implicações das relações entre família e escola para o desenvolvimento da criança têm despertado tanto interesse dos pesquisadores que buscam compreender e promover condições que atuem como propulsoras do desenvolvimento da criança. Independentemente da proposta pedagógica, a ‘construção’ e ampliação de espaços de diálogo e aproximação entre escola e família são reconhecidas como estratégias propulsoras do desenvolvimento. O compromisso de atender às necessidades da criança compreendendo sua história e respeitando suas condições socioeconômicas, familiares e culturais tem exigido que os profissionais de educação sejam preparados para esse diálogo, revendo hierarquias e temores que em outro tempo marcaram esta relação. As estratégias de diálogo variam conforme a instituição, mas devem ser definidas no Projeto Político-Pedagógico da instituição. A seguir são apresentadas duas estratégias nesse sentido.

2.3.2.1 Atendimento às famílias

Modalidades de atendimento às famílias são usuais no contexto das creches e com frequência são realizados por professores ou coordenadores pedagógicos. No caso particular do atendimento à família feito pelo professor da criança, isso reforça o engajamento de ambas as partes no processo educativo, permitindo conhecer a família (contextualizar a criança) e definir os papéis de cada parte nesse processo.

O atendimento por um profissional de Psicologia, ainda pouco frequente na maioria das creches, possibilita, sim, outro nível de intervenção, devendo-se respeitar as normas definidas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) em 2013. Neste documento, o CFP

preconiza que sejam priorizadas estratégias voltadas ao fortalecimento da função social da escola, orientadas ao coletivo, respeitando os limites de intervenções psicoterapêuticas individuais. O documento sugere, por exemplo, que o profissional atue a partir da construção do Projeto Político-Pedagógico, da formação de educadores, das práticas inclusivas ou de trabalhos com grupos.

2.3.2.2 Mutirões escolares

Mutirões, de modo geral, consistem em iniciativas de mobilização coletiva para se desenvolver certa tarefa a fim de ajudar alguém ou para um fim comunitário. Nos contextos educacionais, essas iniciativas permitem mobilizar recursos e engajar responsáveis e educadores aproximando tanto as famílias da escola, quanto as famílias entre si.

Aqui, vale a referência a uma dessas iniciativas vivenciada pela autora: o Projeto Mão-na-Massa. Inspirado em iniciativas de mutirão, o projeto foi desenvolvido na escola onde atua a autora deste trabalho (uma entidade filantrópica voltada à educação). O projeto se utilizou dos ‘mutirões’ para melhoria do espaço escolar e a aproximação com relação às famílias (especialmente aquelas cujo contato presencial era difícil). O projeto também contava com um lanche comunitário (realizado após o mutirão) e com contribuições voluntárias de material de construção (vindas de famílias e empresas parceiras), o que permitia sensibilizar a comunidade para as necessidades da escola. Por outro lado, os familiares eram incentivados a contribuir com suas competências, o que favorecia a aproximação e reconhecimento de competências por ambas as partes (professores/equipe e famílias).

2.3.3 Práticas desenvolvidas no microssistema sala/turma

Esse grupo compreende a grande maioria das práticas desenvolvidas em uma creche ou pré-escola. Por serem específicas no atendimento de objetivos relacionados ao desenvolvimento das crianças, são justamente as que mais identificam uma instituição de educação infantil. Conforme comentado, quanto mais as díades ali formadas oportunizarem experiências de reciprocidade, confiança mútua e de equilíbrio de poder, maior deve ser o impacto no desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner, 1996). Além disso, o acompanhamento da criança na transição família-escola tende a favorecer a formação de novos vínculos no novo ambiente e a comunicações posteriores entre os ambientes.

Outro aspecto que caracteriza este microsistema refere-se às atividades molares ali desenvolvidas. Essas atividades são descritas como comportamentos continuados que possuem um momento (quantidade de movimento, impulso) próprio e são percebidos como tendo significado pelos participantes do ambiente (Bronfenbrenner, 1996). O autor enfatiza a necessidade de serem continuas, e não apenas atos isolados, intencionais, demandando perseverança e resistência à interrupção, e dotadas de sentido para a criança. No âmbito da educação, são indicadores do grau de grandeza do crescimento psicológico que pode e devem ser planejadas pelo professor de modo a evoluir no grau de complexidade experimentado pela criança.

Seguem a seguir duas atividades que podem ser adotadas junto crianças na educação infantil com vista a fortalecer a resiliência e permitem explorar conceitos a partir do ponto de vista ecológico.

2.3.3.1 Roda de conversa:

De modo geral, no contexto escolar, a expressão “roda de conversa” diz respeito a uma prática, uma situação de ensino-aprendizagem, bastante disseminada no cotidiano das instituições de educação infantil, mas sobre a qual poucos se perguntam como conduzir ou que características devem prevalecer conforme as condições de desenvolvimento das crianças.

Ao se falar de “roda de conversa” duas características devem ser respeitadas: a disposição das crianças em roda, de modo que todas sejam vistas e possam ver as demais (além de remeter ao símbolo da totalidade isso possibilita que elas experimentem espacialmente a igualdade); e o convite à fala ou expressão por parte de cada criança individualmente. Como mostram artigos e blogs publicados por educadoras as possibilidades de variação da proposta (em função das características das crianças, número, objetivos pedagógicos e recursos disponíveis) são inúmeras, e devem ser planejadas, registradas e avaliadas visto que fornecem indicadores importantes do desenvolvimento.

Um exemplo foi a proposta desenvolvida por Koerich(2012)com grupos de crianças de 3 a 5 anos, onde a autora se utilizou da roda de conversa com o objetivo de promover a autonomia. Pelas características do contexto e da população atendida, optou por trabalhar com a identidade das crianças abordando nas “rodas” diversas dimensões relacionadas ao tema como: conhecimento do nome; características físicas; as preferências em relação a amizades, comidas, brincadeiras e cores; a idade; a constituição familiar, etc.(p.34). Nessa intervenção, além de desenvolver habilidades sociais importantes para a criança se relacionar (como de

relatar e descrever fatos, emitir opinião, ouvir o outro, respeitar, etc.) a criança pode desenvolver e fortalecer o seu autoconceito, em interação com iguais e com a mediação cuidadosa do professor.

Sem dúvida oportuniza regularmente momentos privilegiados para a promoção da socialização, o desenvolvimento da afetividade, construção e fortalecimento dos vínculos e constituição de sujeitos autônomos.

2.3.3.2 Projeto penal

Entre as intervenções realizadas a partir do microssistema-turma, também merecem destaque as que visam facilitar para a criança o ingresso na creche e o processo de transição para a escola. Nas duas situações trata-se do que Bronfenbrenner (1996) denominou de transição ecológica, que ocorre “sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em função de uma mudança de papel, ambiente ou ambos” (p.22). O autor explica que as transições são tanto consequências quanto instigam o desenvolvimento, conjugando mudanças biológica e do ambiente que exigem grande capacidade de acomodação mútua entre organismos e seu meio. Aqui a ênfase no ingresso e saída da escola ocorre por serem eventos estressores previsíveis, próprios do desenvolvimento vida da criança e da família, que demandam grande capacidade de acomodação e com grande impacto sobre a escolarização em longo prazo.

De modo geral, para esses processos as creches adotam estratégias relativamente flexíveis, que se adequem às demandas de cada situação, para promover a adaptação dos bebês e crianças ao novo contexto. Estas estratégias variam conforme o estágio de desenvolvimento, perfil da criança e da família, percepção da mãe quanto a entrada na creche, entre outros indicadores.

Vitória e Rossetti-Ferreira (2013) reconhecem que o manejo adequado dos processos de adaptação na creche são cuidados necessários que refletem o compromisso destas com a educação e saúde integral das crianças. Além dos momentos de ingresso e saída das instituições, autoras indicam que nas situações de mudança de turma e mudança de professor as crianças envolvidas também recebam atenção especial por parte da escola.

Um exemplo criativo de condução da adaptação das crianças para a transição para o ensino fundamental foi descrito por Zedron(2013), como parte das intervenções desenvolvida em um estagio de psicologia escolar. Denominada de “Projeto Penal” a estratégia tinha como

objetivo preparar psicológica e cognitivamente as crianças de 4 a 5 anos para essa transição, utilizando-se para isso de quatro etapas (encontros):

- Primeiro: nesse encontro foi utilizada uma proposta lúdica para realizar um levantamento de dúvidas, medos, suposições e conhecimentos das crianças a respeito do que seria uma escola. Recorreu-se a uma caixa surpresa, da qual era retirados objetos (escolares ou não) que deviam ser nomeados e colocados dentro ou fora da mochila conforme sua identificação. Ao final as crianças foram convidadas a desenhar uma escola conforme cada uma imaginava.

- Segundo: nessa etapa foi realizada uma visita com as crianças a uma escola de ensino fundamental das proximidades. Foram necessários contatos com a escola visitada e com as famílias para viabilizar a visita em segurança. Para a visita, visando potencializar a autonomia das crianças, estas utilizaram crachás que puderam personalizar, escolhendo a cor da fita e os adereços (adesivos com motivos escolares).

- Terceiro: para esta etapa, foram construídos penais em sala junto com as crianças, de modo que no dia da atividade cada uma estivesse com o seu costurado. No dia da atividade, as crianças foram divididas em dois grupos e foram convidadas a customizar livremente seus penais utilizando-se de canetas colorida e com brilho, botões com motivos infantis e outros recursos.

- Quarto: nesta etapa foi proposta no pátio da escola uma “caça-ao-tesouro” para que as crianças pudessem encontrar e se apropriar de seus penais. Quando encontrada a caixa (contendo todos os penais), o grupo levou-a para a sala onde cada criança puderam adivinhavam os donos dos penais. Com os penais em mãos, foi combinado com as crianças que ELE era um símbolo da autonomia e responsabilidade que elas teriam, a partir do próximo ano, com seus materiais escolares. Então foram convidadas a fazer um desenho sobre a visita à escola com o lápis e a borracha que encontraram em seus penais. O projeto foi finalizado com a leitura do livro "O menino que aprendeu a ver", de Ruth Rocha .

Desta forma, utilizando-se de estratégias lúdicas e diversificadas o projeto permitiu a cada criança: trabalhar suas crenças, mitos e dúvidas a respeito da escola; desmistificar, construir e apropriar-se um caminho concreto para ela; e receber esclarecimento e acolhimento em suas dúvidas e angústias.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante notar que a literatura disponibiliza o registro de um grande número de possíveis ações a serem desenvolvidas no contexto de educação infantil para favorecer o desenvolvimento. A própria legislação nacional que regulamenta as práticas educacionais para esse público assume como compromisso “promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (1999), fazendo desta uma missão comum. Porém, na busca por intervenções ditas “promotoras de resiliência” percebe-se que o termo resiliência é utilizado com certa cautela, e com frequência associado à promoção do desenvolvimento.

Uma breve revisão dos conceitos permite situar a resiliência em situações onde seja verificada a exposição de um sujeito ao risco de dano, de modo que se pode supor que o uso da expressão “promoção da resiliência” seja adequado apenas mediante identificação de situação de exposição a risco ao desenvolvimento. Vale questionar sobre a pertinência do uso de tal expressão em contextos em que os riscos e competências não tenham sido avaliados. Estas reflexões e questionamento confirmam a necessidade de que conceito de resiliência ainda bastante discutido, antes que venha a ser norteador de novas práticas em educação infantil.

REFERÊNCIAS

- Amorim, K. S., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1999). Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 19(2), 64-69.
- Brasil.(1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado em 20 de maio de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm
- Brasil.(1996). *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 20 de maio de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- Brasil.(1999). CNE/CEB Resolução no. 1/ 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Recuperado em 20 de maio de 2017 em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Curonici, C., & McCulloch, P. (1999). *Psicólogos e professores: um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares*. EDUSC.
- De Vasconcellos, M. J. E. (2003). *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. São Paulo: Papirus.
- Dessen, M.A., & Polônia, A.D.C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Didonet, V. (2013). A LDB e a Política de educação infantil. In Machado, M.L.D.A (org.). *Educação infantil em tempos de LDB. Textos FCC*, 19, pp 13-24.
- Infante, F. (2005). A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In A. MELILLO & E. N. S. OJEDA, *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas* (pp. 23-38). Porto Alegre: Artmed.
- Koerich, (2012). *A formação do sujeito autônomo na perspectiva histórico-cultural: muito além do “fazer sozinho”*. In Coutinho, A.C., Day, G. e Wiggers, V.(orgs.). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. (pp.25-42). Nova Petrópolis: Oikos.

- Luthar, S.S. (2011). Resiliência na primeira infância e seu impacto sobre o desenvolvimento psicológico da criança. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância (1-5)*. Recuperado em 10 de janeiro de 2017. Disponível em: <http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/LutharPRTxp1.pdf>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562.
- Marafon, D. (2012). *Educação Infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) Pontifícia Universidade Católica-Puc-Pr/Fateb, São Paulo.
- Melillo, A., Cuestas, A., & Estamatti, M. (2002). Algunos fundamentos psicológicos del concepto de resiliência. In *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (pp. 83-102). Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A. (2002). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Melhuish, E. (2013). Efeitos de longo prazo da educação infantil: evidências e política. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 124-149.
- Moraes Oliveira, Z. de; Mello, A. M. de, Vitória, T., Ferreira, M.C.R., & Ortiz, C.A. (1993). *Creches: crianças, faz de conta & Cia*. Petrópolis: Vozes.
- Moysés, L. (2001). *A auto-estima se constrói passo a passo*. Papirus.
- Munis, M. (1998). Manual de identificación y promoción de la resiliencia em niños y adolescentes. In *Manual de identificación y promoción de la resiliencia em niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud.
- Pesce, R.P., Assis, S.G., Santos, N., & Oliveira, R.D. (2004). Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 20(2), 135-143.
- Petersen, C.S., & Koller, S.H. (2006). Avaliação psicológica em crianças e adolescentes em situação de risco. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 55-66.
- Poletto, M., & Koller, S.H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de psicologia*, 25(3), 405-416.
- Polônia, A.D.C., Dessen, M.A., & Silva, N.L. (2005). O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In M. A. Dessen, A. L. Costa Júnior, *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp.71-89). Porto Alegre: Artmed.
- Sapienza, G., & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em estudo*, 10(2), 209-216.

- Souza, C.D. de, Macchiaverni, J., Benatti, A.P., & Crepaldi, M.A. (2015). Momento reflexão: proposta de intervenção em psicologia educacional. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 24(51), 37-52.
- Souza, M.T.S.D., & Cervený, C.M.D.O. (2006). Resiliência psicológica: revisão da literatura e análise da produção científica. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(1), 115-122.
- Tudge, J. (2007). *A teoria de Urie Bronfenbrenner: Uma teoria contextualista?*
- Vieira, V., Hansen, J., & Vieira, M.L. (2009). Psicologia Escolar na Educação Infantil: atuação e prevenção em saúde mental. *Barbarói*, (31), 72.
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em estudo*, 8(1), 80-95.
- Zendron, A. B. F., Kravchychyn, H., Fortkamp, E. H. T., & Vieira, M. L. (2013). Psicologia e educação infantil: possibilidades de intervenção do psicólogo Escolar. *Barbarói*, (39), 108.



Parecer

Título: Discutindo o papel da escola na promoção da resiliência durante a educação infantil

Aluna (o): Ludmila Rabelo Martins

Orientador: Prof.^a Denise Duque

O tema da monografia é atual e de interesse àqueles que pesquisam e trabalham e desenvolvimento infantil e Educação Infantil. A redação está clara e bem articulada, algumas sugestões foram feitas no corpo do texto. Os problemas encontrados na formatação do texto conforme normas da APA foram corrigidos ou destacados para posterior solução.

Quanto ao referencial teórico empregado, sugere-se a inclusão de alguns estudos que estão citados no trabalho para enriquecimento da produção. Ademais, seria interessante a inclusão de um tópico sobre o emprego de práticas narrativas coletivas como promoção da resiliência no contexto da educação infantil – esse me parece que contribui para um modo sistêmico de trabalhar essa temática.

A monografia contribui para as práticas sistêmicas em contexto escolar! Felicitações a autora e a orientadora pelo trabalho realizado.

Florianópolis, 17 de maio de 2016.

Prof^a MSc. Carolina Duarte de Souza