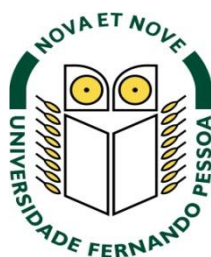


Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial
Domínio Cognitivo e Motor

**Resiliência e Sucesso Educativo dos Alunos com
Adaptações Curriculares não significativas no 2º Ciclo
do Ensino Básico**



Avelino do Vale Ferreira

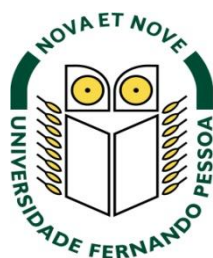
Porto

2021

Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial
Domínio Cognitivo e Motor

**Resiliência e Sucesso Educativo dos Alunos com
Adaptações Curriculares não significativas no 2º Ciclo
do Ensino Básico**



Sob a orientação científica de
Professora Doutora Tereza Ventura

Avelino do Vale Ferreira

Porto

2021

Resumo

Neste milénio, a acelerada mudança na sociedade tem-se refletido fortemente nas relações humanas, sociais e no universo escolar inclusivo (ambiente de igualdade de direitos) dos alunos com características, capacidades e necessidades diferentes.

Em Portugal, até à publicação do DL n° 54/2018 de 6 de julho (nova lei da Educação Inclusiva), estes alunos eram designados como alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) devido aos fatores de risco intelectual, emocional e físico que podem limitar a capacidade destes em atingir o seu potencial máximo quanto à aprendizagem escolar e socioemocional. A nova lei da educação inclusiva afasta-se da conceção de que é necessário categorizar para intervir. O presente decreto-lei estabelece três níveis de “*Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão*”: “*medidas universais*” (a título de exemplo, “*acomodações curriculares*”), “*medidas seletivas*” (a título de exemplo, “*as adaptações curriculares não significativas*”) e “*medidas adicionais*” (a título de exemplo, “*adaptações curriculares significativas*”).

No meio académico e escolar, marcado pelo avanço no campo das relações humanas e sociais, é discutido em que medida os alunos sendo resilientes são capazes de superar os efeitos da adversidade, a que estão submetidos, e obter sucesso educativo. Garcia e Boruchovitch (2014) afirmam que “*o bom desempenho académico*” está associado com a resiliência.

O presente estudo tem como objetivo avaliar se os alunos com adaptações curriculares não significativas sendo resilientes apresentam sucesso escolar. Assim, avalia-se a correlação entre a resiliência e o sucesso/desempenho escolar e a resiliência e autoestima.

Os instrumentos a utilizar são a escala de resiliência (*Resilience Scale*[®]) desenvolvida por Wagnild e Young (1993), versão portuguesa de Pinheiro e Matos (2013), a escala de autoestima (Rosenberg, 1989) versão adaptada para português de Portugal por Pechorro *et alii* (2011) e questionário sociodemográfico. A amostra a estudar é constituída por alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico das escolas dos concelhos de Barcelos e Esposende. O método a utilizar na pesquisa é, predominantemente, quantitativo correlacional.

Conclui-se, assim, que os alunos com adaptações curriculares não significativas e com as características de resiliência apresentam características de autoestima positivas. Porém, não se verificou que os alunos com adaptações curriculares não significativas e com as características de resiliência e/ou autoestima apresentem sucesso escolar.

Palavras-chave: Resiliência, Resiliência em Famílias, Resiliência Escolar, Fatores de Proteção, Fatores de Risco, Necessidades Educativas Especiais, Sucesso Escolar, Escola Inclusiva.

Abstract

In this millennium, when the change in society is reflected in human and social relations and is reflected in the school universe with the inclusive school (environment of equal rights) of students with different characteristics, capacities and needs.

In Portugal, until the publication of DL n° 54/2018 of 6 July (new law on Inclusive Education), these students were designated as students with Special Educational Needs (SEN), due to the intellectual, emotional and physical risk factors that may limit their ability to reach their maximum potential for school and socio-emotional learning. The new inclusive education law departs from the concept that it is necessary to categorize in order to intervene. This decree-law establishes three levels of "Measures to support learning and inclusion": "universal measures" (by way of example, "curricular accommodation"), "selective measures" (by way of example, "curricular adaptations" not significant) and "additional measures" (for example, "significant curricular adaptations").

In the academic and school environment, marked by advances in the field of human and social relations, it is discussed the extent to which students being resilient are able to overcome the effects of adversity, to which they are subjected, and to achieve educational success. Garcia and Boruchovitch (2014) affirm that "good academic performance" is associated with resilience.

The present study aims to assess whether students with non-significant curricular adaptations being resilient have academic success. Thus, the correlation between resilience and school success / performance and resilience and self-esteem is assessed.

The instruments to be used are the resilience scale (Resilience Scale®) developed by Wagnild e Young (1993), Portuguese version by Pinheiro e Matos (2013), the self-esteem scale (Rosenberg, 1989) version adapted to Portuguese de Portugal by Pechorro et al. (2011) and sociodemographic questionnaire. The sample to be studied consists of students from the 2nd Cycle of Basic Education in schools in the municipalities of Barcelos and Esposende. The method to be used in the research is, predominantly, correlational quantitative.

It is concluded, therefore, that students with non-significant curricular adaptations and with the characteristics of resilience present positive self-esteem characteristics. However, it was

not found that students with non-significant curricular adaptations and with the characteristics of resilience and / or self-esteem have school success.

Keywords: Resilience, Resilience in Families, School Resilience, Protection Factors, Risk Factors, Special Educational Needs, School Success, Inclusive School.

Dedicatória

Aos meus pais (*in memoriam*)

Manuel e Frutuosa

À minha mulher

Conceição

Agradecimentos

À Professora Doutora Tereza Ventura pela orientação e disponibilidade para este trabalho de investigação.

Aos diretores dos agrupamentos de escolas, dos concelhos de Barcelos e Esposende, por permitir a autorização da recolha de dados para a investigação.

Aos professores que colaboraram na recolha dos dados.

Aos encarregados de educação por autorizar os seus educandos a responder aos inquéritos.

Abreviaturas

| | |
|----------------|-----------------------------------------------------|
| NEE | Necessidades Educativas Especiais |
| DL | Decreto-lei |
| CD-RISC | Escala de Resiliência de Conner-Davidson |
| DP | Desvio Padrão |
| DGEEC | Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência |
| PEI | Planos Educativos Individualizados |
| PE | Programas Educativos |
| SNIPI | Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância |
| CEI | Currículo Específico Individual |
| CNPD | Comissão Nacional de Proteção de Dados |
| DGE | Direção-Geral da Educação |
| CIF | Classificação Internacional de Funcionalidade |
| DP | Desvio Padrão |

Lista de Figuras

| | |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Estrutura e Capítulos da Dissertação..... | 8 |
| Figura 2 – Pergunta de Investigação e Ligação às Proposições..... | 57 |
| Figura 3 – Amostras (nº de Agrupamentos de Escolas vs nº de Alunos)..... | 69 |

Lista de Tabelas

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1 – Nº total de alunos com NEE, no período 2012 a 2018 | 2 |
| Tabela 2 – Adequações do processo de ensino e de aprendizagem definidas no Programa Educativo Individual dos alunos que frequentam escolas regulares de ensino, no período 2012 a 2018..... | 2 |
| Tabela 3 – Literatura retenção: conceito e seus impactos | 24 |
| Tabela 4 – Literatura sobre resiliência e educação | 27 |
| Tabela 5 – Instrumentos de avaliação da resiliência..... | 46 |
| Tabela 6 – Perguntas de investigação, variáveis, instrumentos de recolha de dados e critérios para avaliação..... | 61 |
| Tabela 7 – Níveis de resiliência para a versão R23 de Pinheiro e Matos (2013) | 62 |
| Tabela 8 – Níveis de autoestima de Rosenberg versão Portuguesa de Pechorro <i>et alii</i> (2011) | 62 |
| Tabela 9 – O que é uma Correlação Elevada? Segundo Cohen e Holliday (1982)..... | 64 |
| Tabela 10 – Caraterização dos alunos..... | 70 |
| Tabela 11 – Caraterização do agregado familiar – estado civil dos pais | 71 |
| Tabela 12 – Caraterização do agregado familiar – idade, profissão, nacionalidade e nível de escolaridade dos pais..... | 71 |
| Tabela 13 – Nº de alunos por intervalos da avaliação quantitativa | 72 |
| Tabela 14 – Sucesso escolar dos alunos (média, mediana, desvio padrão, máximo, mínimo) | 72 |
| Tabela 15 – Resiliência (média, mediana, desvio padrão, máximo, mínimo) | 73 |
| Tabela 16 – Resiliência (média, mediana, desvio padrão, máximo, mínimo) por género | 73 |
| Tabela 17 - Resiliência (média, mediana, desvio padrão, máximo, mínimo) por nº de retenções | 74 |
| Tabela 18 – Autoestima (média, mediana, desvio padrão, máximo, mínimo) | 74 |
| Tabela 19 – Autoestima (média, mediana, desvio padrão, máximo, mínimo) por género | 75 |
| Tabela 20 – Autoestima (média, mediana, desvio padrão, máximo, mínimo) por nº de retenções | 75 |
| Tabela 21 – Correlação entre a Resiliência (Global) e Sucesso Escolar (dos Alunos) – Spearman´s | 76 |
| Tabela 22 – Correlação entre a Resiliência (Global) e Autoestima (Global) - Pearson..... | 76 |
| Tabela 23 – Correlação entre a Autoestima (Global) e Sucesso Escolar (dos Alunos) - Spearman´s | 77 |
| Tabela 24 – Sucesso Escolar dos Alunos..... | 121 |
| Tabela 25 – Avaliação da Resiliência dos Alunos..... | 122 |
| Tabela 26 – Avaliação da Autoestima dos Alunos. | 123 |
| Tabela 27 – Coeficientes de assimetria e curtose - itens da variável Resiliência (Global) | 125 |
| Tabela 28 – Coeficientes de assimetria e curtose – itens da variável Autoestima (Global) | 126 |
| Tabela 29 – Teste de <i>Kolmogorov-Smirnov</i> - Resiliência (Global), Autoestima (Global) e Sucesso Escolar (dos alunos)..... | 126 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 30 – Coeficientes de assimetria e curtose – Resiliência (Global), Autoestima (Global) e Sucesso Escolar (dos alunos)..... | 127 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

Índice

| | |
|---------------------------------------------------------------------|-------------|
| RESUMO | III |
| ABSTRACT | V |
| DEDICATÓRIA | VII |
| AGRADECIMENTOS | IX |
| ABREVIATURAS | XI |
| LISTA DE FIGURAS | XIII |
| LISTA DE TABELAS | XV |
| ÍNDICE | XVII |
| 1. Introdução | 1 |
| 1.1. Contexto e Motivação | 1 |
| 1.2. Objeto de Estudo | 5 |
| 1.3. Metodologia..... | 5 |
| 1.4. Organização da Dissertação | 6 |
| PARTE I. REVISÃO DA LITERATURA | 9 |
| 2. Educação Especial | 11 |
| 2.1. Conceito de Necessidades Educativas Especiais..... | 11 |
| 2.2. Quadro Legal e Político da Educação Especial em Portugal | 13 |
| 2.2.1. Enquadramento | 13 |
| 2.2.2. Decreto-Lei nº 54/2018..... | 16 |
| 2.3. Síntese | 20 |
| 3. (In) Sucesso Escolar dos Alunos: Conceito | 23 |
| 4. A Resiliência e as suas perspetivas | 25 |
| 4.1. Enquadramento..... | 25 |
| 4.2. O Conceito de Resiliência | 27 |
| 4.3. Fatores determinantes da Resiliência | 30 |
| 4.3.1. Fatores de Risco..... | 30 |
| 4.3.2. Fatores de Proteção | 31 |
| 4.4. Resiliência com Foco no Indivíduo | 33 |
| 4.5. Resiliência Familiar..... | 35 |
| 4.6. Resiliência Educativa | 37 |
| 4.6.1. Resiliência Escolar..... | 37 |
| 4.6.2. Papel do Professor..... | 40 |
| 4.7. Síntese | 41 |
| 5. Modelos de Avaliação da Resiliência e Autoestima | 45 |

| | | |
|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.1. | Instrumentos de Avaliação da Resiliência | 45 |
| 5.2. | Escala de Resiliência de Wagnild e Young | 47 |
| 5.3. | Escala de Autoestima de Rosenberg | 49 |
| 5.4. | Síntese | 51 |
| PARTE II. PROBLEMA E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO | | 53 |
| 6. | O Problema..... | 55 |
| 6.1. | Problema de Investigação | 57 |
| 6.2. | Pergunta de Investigação e Proposições | 57 |
| 7. | Metodologia de Investigação..... | 59 |
| 7.1. | Escolha das Unidade de Análise | 60 |
| 7.2. | Instrumento de Recolha de Dados | 61 |
| 7.2.1. | Escala de Resiliência | 61 |
| 7.2.2. | Escala de Autoestima..... | 62 |
| 7.2.3. | Sucesso Escolar dos Alunos | 62 |
| 7.2.4. | Questionário Sociodemográfico | 63 |
| 7.2.5. | Correlação entre as Variáveis do Estudo | 63 |
| 7.3. | Estratégia de Recolha de Dados..... | 65 |
| 7.4. | Recolha de Dados e Análise de Dados..... | 65 |
| PARTE III. ESTUDO E CONCLUSÕES..... | | 67 |
| 8. | Resultados do Estudo | 69 |
| 8.1. | Característica da amostra | 69 |
| 8.2. | Resultados da Análise | 70 |
| 8.2.1. | Caraterização dos Alunos e Sociodemográfica das Famílias | 70 |
| 8.2.2. | Avaliação do Sucesso Escolar | 72 |
| 8.2.3. | Avaliação da Resiliência | 73 |
| 8.2.4. | Avaliação da Autoestima | 74 |
| 8.2.5. | Análise das Proposições: teste de hipóteses | 75 |
| 8.3. | Síntese e discussão dos Resultados | 77 |
| 9. | Conclusões e Trabalhos Futuros | 79 |
| 9.1. | Conclusões | 79 |
| 9.2. | Limitações e Constrangimentos ao Trabalho | 82 |
| 9.3. | Contributos..... | 82 |
| 9.4. | Trabalho Futuro | 83 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | | 85 |
| ANEXOS | | 93 |
| Anexo A. | Definições e Categorias de NEE | 95 |
| Anexo B. | Pedido de Autorização para utilização da escala de Resiliência de Wagnild e Young versão longa (traduzida) | 97 |
| Anexo C. | Pedido de Autorização para utilização da escala de Rosenberg (traduzida) | 99 |
| Anexo D. | Escala de Resiliência para Adolescentes (RS23)..... | 101 |
| Anexo E. | Escala de Autoestima de Rosenberg | 103 |

| | | |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Anexo F. | Questionário Sociodemográfico | 105 |
| Anexo G. | Autorização da Realização de Inquérito em Meio Escolar – CNPD | 107 |
| Anexo H. | Autorização da Realização de Inquérito em Meio Escolar – DGE..... | 111 |
| Anexo I. | Pedido de Autorização para Recolha de Dados – Diretor(a) do Agrupamento de Escolas | |
| | 113 | |
| Anexo J. | Carta de Pedido de Autorização ao Encarregado de Educação | 115 |
| Anexo K. | Declaração de Consentimento Informado | 117 |
| Anexo L. | Respostas aos Questionários | 119 |
| | L.1 Avaliação quantitativa e qualitativa dos alunos | 121 |
| | L.2 Resiliência | 122 |
| | L.3 Autoestima..... | 123 |
| Anexo M. | Análise da Normalidade | 125 |

1. Introdução

1.1. Contexto e Motivação

No contexto escolar há alunos com características, capacidades e necessidades que exigem respostas educativas diferentes das tradicionais para que obtenham sucesso (Correia, 2013), estes alunos eram designados como alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Estas necessidades especiais referem-se a fatores de risco intelectual, emocional e físico que podem limitar a capacidade dos alunos em atingir o seu potencial máximo quanto à aprendizagem escolar e socioemocional (Correia, 2013).

Esta orientação inclusiva constituiu uma vertente da Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Políticas e Prática na área das NEE, aprovada pelos representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais em junho de 1994, alude, no âmbito da educação inclusiva, que os estabelecimentos de ensino regular constituem:

“os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (UNESCO, 1994, p.ix).

Em Portugal, todos os alunos têm direito a estar incluídos na escola regular e recebem uma educação pública e gratuita, adequada às suas características e necessidades.

Em 2018, com a publicação do DL n° 54/2018 de 6 de julho (nova lei da Educação Inclusiva), afasta-se a “conceção de que é necessário categorizar para intervir” (isto é, o conceito de NEE deixa de existir). Procura garantir que “o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo”. As medidas preconizadas variam de criança para criança, quer no tipo de serviço quer na sua duração, sendo, portanto mais ou menos especializado, permanente ou esporádico. As crianças e jovens podem beneficiar: (i) Medidas Universais; (ii) Medidas Seletivas; (iii) Medidas Adicionais (*vide* com maior detalhe o ponto 2.2.2 do presente documento).

Reconhecendo-se o indelével contributo do DL n° 3/2008, de 7 de janeiro, que assegurou o princípio de escola inclusiva, através do qual as crianças e jovens com NEE de carácter

permanente beneficiaram das seguintes medidas: (i) Apoio Pedagógico Personalizado; (ii) Adequações Curriculares Individuais; (iii) Adequações do Processo de Matrícula; (iv) Currículo Específico Individual; (v) Tecnologias de Apoio.

Do total da população escolar há uma percentagem entre 10% a 12% de alunos com NEE, conforme é afirmado por Heward (2003) e Hallahan e Kauffman (1997), *cit. in* Correia (2013). Em 2018, em Portugal, 6,7% dos alunos tiveram medidas educativas.

As publicações de estudos de estatísticas da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), no período de 2012 a 2018, os dados revelam que o número de alunos com NEE tem vindo a aumentar nas escolas regulares, revelando também um decréscimo do número de alunos nas escolas especiais, verificando-se, assim, que Portugal tem já um grande número de crianças em ambiente totalmente inclusivo (*vide* tabela seguinte).

| Anos | NEE | | | Total Alunos * | % NEE |
|-----------|-------------------|-------------------|-----------|----------------|------------|
| | Escolas Regulares | Escolas Especiais | Total | | |
| | a) | b) | c)=(a)+b) | d) | e)=(c)/(d) |
| 2012/2013 | 60.756 | 1.344 | 62.100 | 1.427.619 | 4,35% |
| 2013/2014 | 63.657 | 1.343 | 65.000 | 1.385.936 | 4,69% |
| 2014/2015 | 75.193 | 1.171 | 76.364 | 1.375.664 | 5,55% |
| 2015/2016 | 78.175 | 1.028 | 79.203 | 1.331.232 | 5,95% |
| 2016/2017 | 81.672 | 995 | 82.667 | 1.322.117 | 6,25% |
| 2017/2018 | 87.039 | 984 | 88.023 | 1.309.081 | 6,72% |

Tabela 1 – N° total de alunos com NEE, no período 2012 a 2018

Fonte: DGEEC (2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018) e *PORDATA (não inclui os alunos do ensino superior)

O relatório da OCDE (2012), no capítulo referente à Educação Especial, dados de 2010, revelava que Portugal já tinha um grande número de crianças em ambientes totalmente inclusivos. Assim, Portugal incluía cerca de 99% das crianças com NEE em turmas do ensino regular.

Nas mesmas publicações da DGEEC, no período de 2012 a 2018, são apresentadas as medidas educativas disponibilizadas aos alunos que frequentam escolas regulares (*vide* tabela seguinte).

| Anos | Medidas Educativas | | | | | Tecnologias de apoio |
|-----------|--------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|----------------------|
| | Apoio pedagógico personalizado | Adequações curriculares individuais | Adequações no processo de matrícula | Adequações no processo de avaliação | Currículo específico individual | |
| 2012/2013 | 30.175 | 58.277 | 50.072 | 13.167 | 8.344 | 10.144 |
| 2013/2014 | 30.588 | 61.348 | 63.657 | 13.370 | 7.796 | 9.730 |
| 2014/2015 | 70.182 | 35.092 | 6.752 | 64.453 | 13.937 | 12.263 |
| 2015/2016 | 74.518 | 36.930 | 6.992 | 68.748 | 13.628 | 12.753 |
| 2016/2017 | 77.430 | 38.179 | 6.877 | 72.000 | 12.994 | 12.955 |
| 2017/2018 | 83.072 | 40.410 | 7.052 | 77.681 | 12.550 | 13.285 |

Tabela 2 – Adequações do processo de ensino e de aprendizagem definidas no Programa Educativo Individual dos alunos que frequentam escolas regulares de ensino, no período 2012 a 2018

Fonte: DGEEC (2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018)

Algumas crianças e jovens poderão ter mais dificuldades para superar desafios, especialmente o relacionado com o sucesso escolar.

No meio académico e escolar é discutido em que medida os alunos sendo resilientes são capazes de superar os efeitos da adversidade, a que estão submetidos, e obter sucesso educativo. Garcia e Boruchovitch (2014) afirmam que “*o bom desempenho académico*” está associado com a resiliência.

Existem várias definições de resiliência de acordo com a literatura (Libório, Castro e Coelho, 2006; Morais e Koller, 2004; Rutter, 1985, 1987; Silva, Elsen e Lacharité, 2003; Flach, 1991; Tavares, 2001; Antunes, 2003; Deslandes, Junqueira, 2003; Assis, 2006; Poletti, Debbs, 2007; Cyrulnik, 1999; Garcia, 2014; Oliveira, Zanelato e Neme, 2008; Grotberg, 2005; Scriptori, 2007; Melillo, Erasmatti e Cuestas, 2005; Luthar *et alii*, 2000; Andarilho, 2007; Pesce *et alii*, 2004, entre outros).

Garcia e Boruchovitch (2014) consideram resiliência como um conjunto de competências necessárias para enfrentar as adversidades.

Vários estudos empíricos (*survey* e caso de estudo) e estudos teóricos realçam a importância da resiliência na educação escolar, por exemplo, como é referenciado pelos seguintes autores: Tavares, 2001, Lipp, 2002; Antunes, 2003, 2005; Hendersons, Milstein, 2005; Varela, 2005; Assis, 2005; Assis, Pesce e Avanci, 2006; Barbosa, 2006; Grotberg, 2006; Poletti, Dobbs, 2007; Barbosa, 2007; Melillo, Ojeda, Rodríguez, 2008; Timm, Mosqueira, Stobaus, 2008 (*cit. in* Fajardo, Minayo e Moreira, 2013 e Barros, 2014).

Inicialmente, as investigações tinham como foco o indivíduo, enunciado por autores como: Bonano, Galea, Bucciarelli e Vlahov, 2006; Lévano, 2009; Pesce, Assis, Santos e Oliveira, 2004 (*cit. in* Garcia e Boruchovitch, 2014) e Yunes (2003). Mais recentemente, a resiliência vem sendo estudada ao nível da família, por autores como: De Antoni, Barone e Keller, 2006; Garcia e Yunes, 2006 (*cit. in* Garcia e Boruchovitch, 2014) e na instituição escola (Wang, Haertel e Walberg, 1994; Cyrulnik, 1999; Antunes, 2003; Assis, Pesce e Avanci, 2006; Barbosa, 2007; Tavares, 2001; Varela, 2005; Fajardo, Minayo e Moreira, 2010; Andarilho, 2007; Cavaco, 2010; Garcia, Brino e Williams, 2009; Matos e Jesus, 2011; Paucar, 2010; Pesce *et alii*, 2004; Henderson e Milstein, 2005; Garcia e Boruchovitch, 2014).

No contexto escolar, as pesquisas com alunos a frequentar o ensino básico evidenciam relações positivas entre as características da resiliência e a melhoria do desempenho escolar,

maior supervisão familiar, melhor relacionamento com outras pessoas, como os amigos e os professores, como argumentam os seguintes autores: Cavaco, 2010; Garcia, Brino e Williams, 2009; Matos e Jesus, 2011; Paucar, 2010; Pesce *et alii*, 2014 (*cit. in* Garcia e Boruchovitch, 2014).

Também, à luz da Declaração de Salamanca destaca-se que:

“atingir o objetivo de uma educação de sucesso para as crianças com necessidades educativas especiais não é a competência exclusiva dos Ministérios da Educação e das escolas. Tal exige, também, a participação das famílias, a mobilização da comunidade e das organizações voluntárias, bem como o apoio do grande público”. (UNESCO, 1994, p.37).

Para Frydenberg (2008, *cit. in* Matos, M. *et alii* (2011) “uma das características que favorece a *capacidade* de ajustamento psicológico face às adversidades é a resiliência”. As crianças e os jovens resilientes partilham geralmente um conjunto de fatores que assumem papel facilitador no desenvolvimento da resiliência (Matos, M. *et alii*, 2011; Pesce *et alii*, 2004): (i) fatores individuais; (ii) fatores familiares; (iii) fatores ambientais.

A avaliação da resiliência tem sido realizada de modos muito distintos, dada a multiplicidade e complexidade que lhe está subjacente.

Para avaliação da resiliência, quer em adolescentes quer em adultos, foram desenvolvidas diversas escalas (Ahern *et alii*, 2006), como por exemplo: (i) *Resilience Factors Scale* – RFS de Takviriyannum (2008); (ii) *Frief-Resilient Coping Scale* – BRCS (Sinclair e Wallston, 2004); (iii) *Adolescent Resilience Scale* – ARS (Oshio, Kaneko, Nagamine e Nakaya, 2003); (iv) *Connor-Davidson Resiliente Scale* – CD-RISC (Connor e Davidson, 2003); (v) *Resiliencie Scale for Adultes* (Friborg, Hjemdal, Rosenvinge e Martinussen, 2003); (vi) *Baruth Protective Factors Inventory* – BRFI (Baruth e Carroll, 2002); (vii) *Resilience Scale* – RS (Wagnild e Young, 1993).

Vários autores (e.g. Assis, Pesce e Avanci, 2006; Boruchovitch, 2014; Bzuneck e Guimarães, 2010; Jung, 2008; Noronha e Rodrigues, 2011; Silva, Mascarenhas e Silva, 2011; Stephanou, 2012) têm defendido a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a temática da resiliência nos alunos (*cit. in* Garcia e Boruchovitch, 2014).

Em Portugal não se conhecem estudos que permitam compreender o papel da resiliência nos alunos, em especial, com adaptações curriculares não significativas, e que repercussão apresenta no sucesso escolar. Porém, é do conhecimento geral, as preocupações das

instituições (Ministério da Educação e Escolas) em aumentar o sucesso escolar dos alunos (em particular, com alunos com medidas educativas, também designada em alguma literatura como alunos com NEE).

1.2. Objeto de Estudo

Das considerações anteriormente referidas, considera-se pertinente efetuar uma investigação tendo como objeto de estudo a resiliência nos alunos com adaptações curriculares não significativas.

Assim, o Problema de Investigação é: **Avaliar a resiliência e o sucesso educativo dos alunos com adaptações curriculares não significativa no 2º Ciclo do Ensino Básico e verificar o seu relacionamento.**

Tendo como Perguntas de Investigação: Os alunos com adaptações curriculares não significativas resilientes apresentam sucesso escolar? Os alunos com adaptações curriculares não significativas resilientes apresentam o fator de proteção a autoestima? e Os alunos com adaptações curriculares não significativas com o fator de autoestima apresentam sucesso escolar?

No capítulo 6, do presente documento, apresenta-se de forma mais detalhada o objeto de estudo, problema de investigação, perguntas de investigação e proposições de resposta (hipóteses).

1.3. Metodologia

Com o objetivo de avaliar a resiliência e sucesso educativo dos alunos com adaptações curriculares não significativas no 2º Ciclo do Ensino Básico – adotou-se o método quantitativo e correlacional, conforme sugerido por Polit, Beck e Hungler (2004, *cit. in* Luzio, 2006).

Em primeiro lugar, efetuou-se um levantamento da bibliografia sobre Educação Especial, o conceito de (In)Sucesso Escolar dos alunos e a resiliência e suas perspetivas com o objetivo de possibilitar a formulação do problema de investigação, além de delinear o estado da arte relacionado ao problema da pesquisa. A seguir, para responder ao problema de pesquisa, foi feita uma revisão da literatura sobre os modelos de avaliação da resiliência e autoestima.

Na segunda fase, dada a natureza das perguntas de investigação, apontar para a necessidade de se obterem dados que permitissem avaliar a resiliência, autoestima e o sucesso dos alunos com adaptações curriculares não significativas no 2º Ciclo do Ensino Básico.

O trabalho traduz-se na aplicação de questionários (escala de autoestima de Rosenberg, escala de resiliência de Wagnild e Young e sociodemográfico) e recolha das avaliações finais do terceiro período.

No capítulo 7, do presente documento, apresenta-se de forma mais detalhada a metodologia de investigação.

1.4. Organização da Dissertação

Esta dissertação encontra-se estruturada em nove capítulos, conforme se ilustra na figura 1. Sendo o capítulo um (“**Introdução**”), o presente, apresenta-se a seguir os restantes sete capítulos.

Parte 1: “Rever literatura”. Esta primeira parte fornece uma revisão da literatura sobre educação especial, sucesso escolar e resiliência:

- Capítulo 2, “**Educação Especial**”, apresenta-se os fundamentos teóricos que procura contextualizar o tema educação especial no contexto da escola inclusiva. Com este propósito, neste capítulo, são analisados (e discutidos) os fundamentos sobre educação especial – especialmente o conceito de NEE ao longo da história e quadro legal e político da educação especial em Portugal.
- Capítulo 3, “**(In)Sucesso Escolar dos Alunos: Conceitos**”, apresenta-se o conceito de insucesso e sucesso escolar;
- Capítulo 4, “**A Resiliência e as suas Perspetivas**”, apresenta-se uma revisão da literatura de vários estudos empíricos (*survey* e casos de estudo) e estudos teóricos sobre a resiliência e suas perspetivas. Com este propósito, neste capítulo, são analisadas e discutidos, especialmente, o conceito de resiliência, fatores determinantes da resiliência (como, fatores de risco e fatores de proteção), resiliência com foco no indivíduo, resiliência familiar e resiliência educativa – escolar e o papel do professor;
- Capítulo 5, “**Modelos de Avaliação da Resiliência e da Autoestima**”, apresenta-se uma revisão da literatura sobre os instrumentos de avaliação da resiliência e

autoestima, quer em adolescentes quer em adultos. Com este propósito, neste capítulo, são analisadas e discutidas, especialmente, a escala de resiliência desenvolvida por Wagnild e Young (1993) e a escala de autoestima de Rosenberg desenvolvida por Morris Rosenberg (1965).

Parte 2: “Problema e Metodologia de Investigação”. Esta segunda parte apresenta o problema de investigação e a metodologia seguida na investigação:

- Capítulo 6, “**O Problema**”, apresenta o problema de investigação tendo por base a revisão da literatura efetuada nos capítulos anteriores, a pergunta de investigação e hipóteses;
- Capítulo 7, “**Metodologia de Investigação**”, efetuação de uma breve revisão da literatura sobre o método de pesquisa escolhido para a investigação – o método de investigação quantitativo e correlacional.

Parte 3: “Estudo e Conclusões”. A terceira parte apresenta a avaliação efetuada à resiliência, autoestima e sucesso educativo dos alunos com adaptações curriculares não significativas no 2º ciclo do ensino básico e as conclusões da investigação:

- Capítulo 8, “**Resultado do Estudo**”, apresenta-se o estudo realizado para avaliar a resiliência, autoestima e sucesso educativo dos alunos com adequações curriculares não significativas no 2º ciclo do ensino básico;
- Capítulo 9, “**Conclusões e Trabalhos Futuros**”, apresenta as conclusões principais que o trabalho desenvolvido permitiu identificar e propostas de trabalho na área temática desta dissertação.

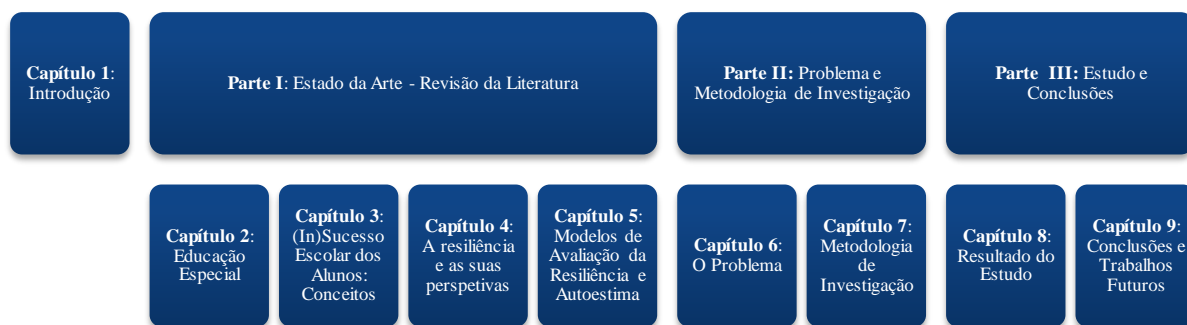


Figura 1 – Estrutura e Capítulos da Dissertação

Fonte: Autor

Parte I. Revisão da Literatura

2. Educação Especial

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que procuram contextualizar o tema educação especial. Com este propósito, neste capítulo, são analisados (e discutidos) os fundamentos sobre educação especial, especialmente o conceito de NEE ao longo da história e quadro legal e político da educação especial em Portugal.

2.1. Conceito de Necessidades Educativas Especiais

O conceito de NEE surgiu da democratização da sociedade, refletindo a filosofia da inclusão e da igualdade de direitos, ou seja, evitando a discriminação das crianças e jovens em idade escolar.

Em 1978, a publicação do Relatório Warnock (*Warnock Report*) do “*Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*”, foi um momento marcante na história da Educação Especial Inglesa, tendo efeitos imediatos em todo o mundo incluindo Portugal, como é referido por Isabel Madeira e Teresa Leite na obra “Necessidades Educativas Especiais” (2003:24-25, *cit. in* Izquierdo, 2006).

O conceito de NEE, para caracterizar as condições do percurso escolar dos alunos com deficiência, é adotado pela primeira vez em Inglaterra no *Education Act* de 1981 (Perdigão *et alii*, 2014). *Education Act* (1981) que define NEE como uma criança que necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial.

Segundo Wedell (1983, *cit. in* Bairrão *et alii*, 1998), o *Warnock Report* assume que:

“... a tarefa principal da educação especial é a de identificar as necessidades especiais das crianças. Ao utilizar-se a expressão necessidades educativas especiais, não se pretende que esta exclua o conceito de deficiência. O Warnock Report, num dos seus apêndices, propõe mesmo um quadro para a recolha de dados sobre o número de crianças que são portadoras das categorias mais importantes de deficiência. O que o uso deste termo pressupõe é uma mudança de enfoque na análise da problemática da criança passando-se a privilegiar a vertente educacional”.

Assim, o *Warnock Report* refere três categorias de NEE:

(i) “A necessidade de se encontrarem meios específicos de acesso ao currículo – Este tipo de necessidades aplica-se, fundamentalmente, a crianças com problemas sensoriais e que

necessitam de ajuda no campo da comunicação e da expressão e a crianças/alunos com problemas motores que necessitam de ajuda no sentido mais vasto do termo.

(ii) A necessidade de ser facultada a determinadas crianças/alunos um currículo especial ou modificado – Isto aplica-se, por exemplo, a crianças com graves dificuldades de aprendizagem que necessitam de um suporte para aprender determinadas áreas curriculares que outras crianças atingem sem nenhuma forma de ajuda. Incluem-se aqui estratégias que visam tornar mais fácil a tarefa, dividindo-a em partes mais simples de forma a que os objetivos de ensino sejam alcançados eficazmente.

(iii) A necessidade de dar uma particular atenção ao ambiente educativo em que decorre o processo de ensino/aprendizagem – Isto diz respeito, sobretudo, a esforços para criar ambientes que atenuem as pressões que as crianças e os alunos, emocionalmente mais vulneráveis, não conseguem suportar” (Wedell, 1983 *cit. in* Bairrão *et alii*, 1998).

A Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Políticas e Prática na área das NEE, aprovada pelos representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, em junho de 1994, dá mais um passo no “quadro do sistema regular de educação” ao introduzir a noção de escola inclusiva:

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (UNESCO, 1994, pp.11-12).

A Declaração de Salamanca propõe a escola inclusiva como única forma de conseguir um ambiente favorável à conquista da igualdade de oportunidades e participação de todos (alunos, docentes, família, comunidade), de modo a garantir benefícios nas aprendizagens de todos os alunos.

O conceito de NEE preconizado na Declaração de Salamanca torna-se mais abrangente ao incluir não só crianças deficientes como “crianças sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994, p.6).

Breenan (1998 *cit. in* Correia 2013, p.44), ao referir-se ao conceito de NEE, afirma que:

“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.”

Correia (1993, 1997, 2003 *cit. in* Correia, 2013, p.45) refere que o conceito de NEE

“se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas (factores processo lógicos/de processamento de informação) derivadas de factores orgânicos ou ambientais”.

Para Correia (2013) o conceito de NEE inclui crianças e adolescentes com aprendizagens que não acompanham o currículo normal, por isso, é necessário fazer adequações ou adaptações curriculares e socorrer-se dos serviços/apoios de educação especial.

Perdigão *et alii* (2014) publicaram no relatório “Políticas Públicas de Educação Especial”, que as definições e categorias de necessidades educativas especiais e deficiência variam de país para país – *vide* anexo A.

Contudo, em Portugal, com a publicação do DL n.º54/2018 de 6 julho, foi abandonada a categorização de necessidades educativas especiais; uma conceção mais restritiva de medidas de apoio apenas a alunos com NEE. O mesmo Decreto assume uma visão mais alargada, pensando na escola como um todo – *vide* com maior detalhe o ponto 2.2.2 do presente documento.

2.2. Quadro Legal e Político da Educação Especial em Portugal

2.2.1. Enquadramento

Em Portugal, à semelhança do que aconteceu noutros países, a evolução verificada na educação especial está intrinsecamente ligada à democratização do ensino. À medida que a sociedade portuguesa sofre uma vaga de alterações sociais, procede-se a um conjunto de mudanças legislativas e educacionais que foram permitindo que o aluno com deficiência usufruísse de igualdade de oportunidades e do mesmo tipo de ensino que os restantes alunos. Vejamos:

- De acordo com a Constituição da República Portuguesa são direitos fundamentais o direito ao ensino e à Educação. É da responsabilidade do Estado “promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoio ao ensino especial, quando necessário” (alínea g), no nº 1, art.º 74º);
- Com a Lei de Bases do Ensino do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), o termo educação especial é considerado uma modalidade especial da educação escolar (art.º 16º). A educação especial “organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados” (art.º 18º).

Decorrente desta lei são criadas as equipas de educação especial, tidas como “serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior” (Correia, 2013);

- O DL nº 35/90, de 25 de janeiro, vem determinar que “os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência” e a qual se processa “em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de ensino especial, quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do aluno” (nº 2 e 3 do art.º 2º), dispondo de “apoios complementares que favoreçam a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (nº 3 do art.º 3º) e “apoios e complementos educativos que se exercem nos domínios da orientação e psicologia educacional, da ação escolar e da saúde escolar” (art.º 4º);
- O DL nº 319/91, de 23 de agosto, introduz o conceito de “necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos”. Como, também, “A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspetiva de escola para todos”.

Este DL preencheu uma lacuna legislativa no âmbito da educação especial, passando as escolas a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que dizia respeito ao atendimento a alunos com NEE (Correia, 2013).

O DL nº 319/91 proclama ainda o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade, para os alunos NEE, estabelecendo a individualização de intervenções educativas através

de Planos Educativos Individualizados (PEI) e de Programas Educativos (PE) com o objetivo de responder às necessidades educativas desses alunos. Introduce, ainda, o conceito de meio menos restritivo possível, que se traduz na premissa de que a criança com NEE deve ser educada com a criança sem NEE (Correia, 2013);

- O Despacho nº 105/97, de 30 de maio, estabelece um novo enquadramento legal para os apoios educativos, centrando nas escolas as respostas às necessidades educativas dos alunos, definindo as funções dos professores de educação especial e a qualificação necessária para o exercício das funções;
- O DL nº 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei 21/2008, de 12 de maio, tem como premissa “promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino” para o sucesso educativo de todos os alunos. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades.

Este decreto-lei define como objetivos da educação especial: *(i)* a inclusão educativa e social; *(ii)* o acesso e o sucesso educativo; *(iii)* a autonomia; *(iv)* a estabilidade emocional; *(v)* a promoção da igualdade de oportunidades; *(vi)* a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional; *(vii)* para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com NEE de carácter permanente.

Vejamos agora, quando aponta para uma escola inclusiva “pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos” (DL nº 3/2008). Assim, a escola inclusiva estrutura-se atendendo: *(i)* à diversidade de características das crianças e jovens; *(ii)* às diferentes necessidades ou problemas; *(iii)* à diferenciação de medidas. Define os apoios especializados:

“... a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (art.º 1º, do DL nº 3/2008).

Estabelece, no artigo 16º do DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, as medidas educativas de que podem as crianças e jovens com NEE de caráter permanente beneficiar: (i) Apoio pedagógico personalizado (art.º 17º); (ii) Adequações curriculares individuais (art.º 18º); (iii) Adequações no processo de matrícula (art.º 19º); (iv) Adequações no processo de avaliação (art.º 20º); (v) Currículo específico individual (art.º 21º); (vi) Tecnologias de apoio (art.º 22º);

- O DL n.º 281/2009, de 6 de outubro, cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) que “... abrange as crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas actividades típicas para a respectiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias” (art.º 2º);
- A Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho, regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com Currículo Específico Individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar;
- O DL n.º 54/2018, de 6 de julho, “...vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.” (Preambulo da lei) – *vide* com maior detalhe o ponto 2.2.2 do presente documento.

2.2.2. Decreto-Lei n.º 54/2018

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, “... estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (n.º 1 do artigo 1.º). Assumindo uma perspetiva claramente inclusiva, este decreto-lei, assim como os normativos relativos ao currículo do ensino básico e secundário e o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, constitui-se, simultaneamente, como impulsionador e como suporte à implementação de mudanças a nível organizacional, bem como do próprio processo educativo.

O presente decreto-lei: (i) abandona os sistemas de categorização de alunos, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais; (ii) abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais; (iii) estabelece um continuum de respostas para todos os alunos; (iv)

coloca o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos; (v) perspectiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social.

Definições

De entre as definições constantes no artigo 2.º do DL n.º 54/2018, de 6 de julho, importa destacar as que se prendem com as medidas de gestão curricular a desenvolver com vista ao sucesso educativo de cada aluno:

Acomodações curriculares, "as medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo".

Adaptações curriculares não significativas, "as medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais, de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória".

Adaptações curriculares significativas, "as medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal".

Participação de Pais e ou Encarregados de Educação

Este Decreto-Lei reforça, o estatuto dos pais e ou encarregados de educação, estabelecendo um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo. Os pais ou encarregados de educação têm o direito e "...dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como a aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão" (n.º 1 do artigo 4.º do DL n.º 54/2018).

Os pais ou encarregados de educação, devem participar na elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico (artigo 22º do DL n.º 54/2018), também têm o direito de (n.º 2 do artigo 4º do DL n.º 54/2018): (i) participar nas reuniões da equipa multidisciplinar; (ii) participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual; (iii) solicitar a revisão do programa educativo individual; (iv) consultar o processo individual do seu filho ou educando; (v) ter acesso a informação adequada e clara relativa ao seu filho ou educando.

Medidas educativas destinadas a todos os alunos

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, apresenta um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que pretendem garantir a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação (n.º 1 do artigo 6º). As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (artigos 7º a 10º do DL n.º 54/2018) propostas estão enquadradas numa abordagem multinível, podem ser mobilizadas cumulativamente, consubstanciada em três níveis de intervenção (n.º 1 do artigo 7 do DL n.º 54/2018):

- **Medidas Universais** “... correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (n.º 1 do artigo 8º).

São, entre outras (n.º 2 do artigo 8º): (i) a diferenciação pedagógica; (ii) as acomodações curriculares; (iii) o enriquecimento curricular; (iv) a promoção do comportamento pró-social; (v) a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

São para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista, designadamente, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social.

- **Medidas Seletivas** “... visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais” (n.º 1 do artigo 9º).

Considera-se medidas seletivas (n.º 2 do artigo 9º): (i) os percursos curriculares diferenciados; (ii) as adaptações curriculares não significativas; (iii) o apoio psicopedagógico; (iv) a antecipação e o reforço das aprendizagens; (v) o apoio tutorial.

- **Medidas Adicionais** “... visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à

aprendizagem e à inclusão” (nº 1 do artigo 10º).

Consideram-se medidas adicionais (nº 4 do artigo 10º): (i) a frequência do ano de escolaridade por disciplinas; (ii) as adaptações curriculares significativas; (iii) o plano individual de transição; (iv) o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; (v) o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

As medidas de diferente nível são mobilizadas, ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas.

A determinação das mesmas segue procedimentos específicos de tomada de decisão, baseada nos dados ou evidências, com enfoque em dimensões pedagógicas e curriculares, e numa lógica de corresponsabilização dos diferentes intervenientes.

A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva

A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, sempre que recomende medidas seletivas e ou adicionais, deve elaborar o Relatório Técnico Pedagógico (artigo 21º do DL nº 54/2018), no qual conste: a) A identificação dos fatores que facilitam e que dificultam o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens do aluno; b) As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar; c) O modo de operacionalização de cada medida, incluindo objetivos, metas e indicadores de resultados; d) Os responsáveis pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; e) Os procedimentos de avaliação da eficácia de cada medida e, quando existente, do programa educativo individual; f) A articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão definidos no artigo 11.º. A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, sempre que recomende medidas adicionais – adaptações curriculares significativas, deve elaborar o Programa Educativo Individual (artigo 24º do DL nº 54/2018).

Centro de Apoio e Aprendizagem

A criação do Centro de Apoio à Aprendizagem, um por cada agrupamento/escola não agrupada, constitui uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola (nº 1 do artigo 13º do DL nº 54/2018). Funcionando numa lógica de serviços de apoio à inclusão, o centro de apoio à aprendizagem insere-se no *continuum* de respostas educativas disponibilizadas pela escola. “Compete ao diretor da escola definir o espaço de funcionamento do centro de apoio à aprendizagem, numa lógica

de rentabilização dos recursos existentes na escola” (nº 1 do artigo 13º do DL nº 54/2018). Os Centros de Apoio à Aprendizagem acolhem as valências existentes no terreno, nomeadamente as unidades de apoio especializado (artigo 36º do DL nº 54/2018).

2.3. Síntese

A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação de Necessidades Especiais, foi subscrita em 1994, por 92 países, entre os quais Portugal e 25 organizações não-governamentais, contribuiu para impulsionar a Educação Inclusiva. Esta Declaração invoca a necessidade de os Estados criarem condições e garantirem apoios específicos e adequados para que todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, possam aprender juntos, partilhando os mesmos contextos educativos. Mais ainda: reforça que as escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos.

Em Portugal, no contexto do sistema educativo, o DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro (alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio), constitui-se como o principal diploma orientador da organização e funcionamento da educação especial/educação inclusiva (IGEC, 2016). Não obstante a Constituição da República de 1976 tenha estabelecido a universalidade do ensino básico, obrigatório e gratuito (art.º 74.º) e a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 referir que a educação especial se organiza preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino (art.º 18.º, n.º 1), o direito à educação e integração escolar só veio a ter plena concretização com a abolição das medidas de isenção da escolaridade obrigatória para crianças e jovens com deficiência através do DL n.º 35/90, de 25 de janeiro. O conceito necessidades educativas especiais e o regime educativo especial foram objeto de legislação em 1991, com o DL nº 319/91, de 23 de agosto.

O DL nº 54/2018, de 6 de julho (nova lei da Educação Inclusiva), vem substituir o DL nº 3/2008 que regulou a educação especial durante os últimos 10 anos, do qual se realça os seguintes aspetos:

- mudança do paradigma de Educação Especial para Educação Inclusiva: a “educação especial” deixa de ter uma identidade distinta e a escola organiza-se para educar todos os alunos sem exceção;

- supressão do termo NEE: todos os alunos têm necessidades educativas diferentes e este facto não deve ser objeto de uma categorização distinta;
- avaliação pós-referenciação realizada por uma equipa multidisciplinar de carácter essencialmente pedagógica e abandono da obrigatoriedade de referenciação à CIF;
- medidas de intervenção multinível para suporte à aprendizagem e à inclusão, organizadas num “*continuum*” que abrangem todos os alunos que delas necessitem, de forma permanente ou temporária;
- criação nas escolas de centros de apoio à aprendizagem (art. 13.º), fundamentais para uma educação inclusiva, pois agregam recursos, competências e saberes;
- existência nas escolas de uma equipa multidisciplinar (art. 12.º) fundamental à construção e/ou consolidação de estratégias educativas inclusivas.

Com este decreto-lei as crianças e jovens podem beneficiar: (i) Medidas Universais; (ii) Medidas Seletivas; (iii) Medidas Adicionais.

3. (In) Sucesso Escolar dos Alunos: Conceito

Como ponto essencial à problemática em causa é importante podermos definir o que se entende por insucesso e sucesso escolar, isto apesar de serem termos banalizados na linguagem comum. Assim, verifica-se que é um conceito sem entendimento universal – por isso, é pertinente apresentar aqui as definições utilizadas ao longo deste trabalho.

Etimologicamente, a palavra insucesso vem do latim *in+sucessus*, o que significa “falta de sucesso, mau resultado; malogro, fracasso” (Dicionário Eletrônico Houaiss, 2001).

O vocábulo insucesso é habitualmente referenciado por analogia ao termo sucesso, que advém do latim *sucessus*, que assume, entre outros, os seguintes significados “entrada, abertura; aproximação, chegada, vinda; bom resultado, bom êxito, bom sucesso” (Dicionário Eletrônico Houaiss, 2001).

Benavente (1990) refere que à designação do insucesso, aparecem termos diversos, “de acordo com a perspetiva disciplina ou com a questão concreta que se estuda: problemas ou fenómeno, reprovações, atrasos, repetências, abandonos, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso, êxito, sucesso, aproveitamento, rendimento e comportamento escolar”.

Justino *et alii* (2014:37) define insucesso escolar:

“...Como a repetência ou retenção, durante um ou mais anos ao longo do percurso escolar dos alunos. São vários os estudos que apontam o insucesso escolar, expresso pela acumulação de retenções, como a antecâmara do abandono. Essa relação, porém, não é estritamente unívoca. Sendo compreensível que trajetões de repetências acumuladas tendem a aumentar o risco de abandono, também é admissível que o insucesso seja uma antecipação de um abandono futuro. Perante essa perspetiva de um abandono o prazo alguns alunos desinvestem no esforço para o sucesso” (*cit. in* CNE, 2015)

Contudo, definir insucesso escolar apresenta-se complexo, visto que além deste conceito encerrar uma multiplicidade de entendimentos, o seu estudo apresenta uma enorme polissemia, notória nas tentativas efetuadas pelas diferentes áreas disciplinares para a sua compreensão e definição. Para Fernandes “a definição oficial do insucesso escolar, advém do regime anual de passagem/reprovação dos alunos, inerente à estrutura de avaliação característico do sistema de ensino” (*cit. in* Mendonça, 2006).

A definição ditada pelo Ministério da Educação à Unidade Europeia da rede *Eurydice* anuncia que, em Portugal, entende-se por insucesso escolar “como a incapacidade que o

aluno revela de atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos” (Mendonça, 2006).

Autores como Jimerson (2001), Brophy (2006), Simões *et alii* (2008), Rebelo (2009), Xia e Kirby (2009) *cit. in* CNE (2015), identificam a retenção como um fator de risco e preditor negativo ao nível da autoestima global.

| Autor | Tema estudado | Marco teórico/conceitos e pressupostos |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rebelo (2009:43) | Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão | Reconhece a retenção como “ <i>medida de sanciona e que, em maior ou menor grau e dependendo do nível escolar e da idade em que os alunos se encontrem, pode diminuir a sua autoestima, revolta-los, desinteressá-los pela escola e demovê-los do empenhamento na aprendizagem</i> ” (Rebelo, 1992, 1999). |
| Jimerson (2001) | <i>Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century.</i> | Reter alunos não contribui para uma melhor aprendizagem nem para alcançar os objetivos pedagógicos em anos subsequentes, mas aumenta a probabilidade de abandono e diminui a autoestima. |
| Brophy (2006) | <i>Grade repetition</i> | Concluíram, em estudo sobre a retenção que esta leva à diminuição da autoestima, prejudica o processo de socialização, contribui para a alienação da escola, e aumenta a probabilidade de eventual abandono; cria, igualmente, problemas orçamentais e patrimoniais para as escolas e sistema de ensino. |
| Xia e Kirby (2009) | <i>Retaining Students in Grade: A Literature Review of the Effects of Retention on Students’ Academic and Nonacademic Outcomes.</i> | |
| Simões <i>et alii</i> (2008:148) | Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica. | “ <i>A este propósito vale a pena referir o facto de a retenção escolar precoce poder provocar um decréscimo da autoestima do aluno e conduzir quer ao enfraquecimento da vinculação à escola quer à tendência para interagir com pares desviantes. De salientar também a necessidade de adaptar tais programas à idade em que os alunos se encontram, uma vez que os fatores de risco não são necessariamente os mesmos nas diversas fases do desenvolvimento</i> ”. |

Tabela 3 – Literatura retenção: conceito e seus impactos

Fonte: Adaptada de CNE, 2015

Brophy (2006), Xia e Kirby (2009) identificam a retenção como uma medida sancionatória que pode ter como consequência direta não só a diminuição da autoestima dos alunos retidos, mas também menor interesse e empenho em sala de aula (*cit. in* CNE, 2015). Simões *et alii* (2008) assumem que a retenção escolar precoce, para além de provocar uma diminuição da autoestima, acarreta menor vínculo à escola (*cit. in* CNE, 2015).

Por outro lado, Buckingham, Weber e Sypher (2012) não encontraram relação direta entre autoestima e resultados académicos. Defendem que existe uma correlação entre a autoestima e as aspirações que os alunos têm ao nível do seu percurso escolar (*cit. in* Hugo, 2016).

Fallon (2010) postula que as características ou atributos pessoais (e.g., autoestima) parecem aumentar a resiliência (*cit. in* Hugo, 2016). Karatas (2011) postula que a autoestima é um preditor da resiliência e que adolescentes com baixa autoestima têm um sentimento de incapacidade e de fraca resiliência (*cit. in* Hugo, 2016).

4. A Resiliência e as suas perspetivas

Neste capítulo é apresentado uma revisão da literatura de vários estudos empíricos (*survey* e casos de estudo) e estudos teóricos sobre a resiliência e as suas perspetivas. Com este propósito, neste capítulo, são analisadas e discutidos, especialmente, o conceito de resiliência, fatores determinantes da resiliência (como, fatores de risco e fatores de proteção), resiliência com foco no indivíduo, resiliência familiar e resiliência educativa – escolar e o papel do professor.

4.1. Enquadramento

A resiliência é um assunto que tem sido estudado por vários investigadores contemporâneos procurando analisar as causas de algumas pessoas superarem as adversidades e outras o não conseguirem perante os perigos. Todos os seres humanos vivenciam experiências negativas e positivas, mas a maneira como cada indivíduo encara as várias experiências (a sua perceção e interpretação), implica que elas sejam consideradas por ele situação negativa ou positiva (Yunes e Szymanski, 2001).

Uma das características que favorece a capacidade de ajustamento psicológico face a adversidades é a resiliência (Frydenberg, 2008, *cit. in* Matos, M. *et alii* (2011)). Para Zimmerman e Arunkumar (1994, *cit. in* Godoy *et alii*, 2010, p. 80) a resiliência como conceito é recente nas ciências humanas e a sua definição ainda está atualmente em discussão, as várias pesquisas realizadas estão a contribuir para a sua consistência.

Tal como foi referido, vários estudos empíricos (*survey* e caso de estudo) e estudos teóricos realçam a importância da resiliência na educação escolar, por exemplo, como é referenciado pelos seguintes autores: Tavares, 2001, Lipp, 2002; Antunes, 2003, 2005; Hendersons, Milstein, 2005; Varela, 2005; Assis, 2005; Assis, Pesce e Avanci, 2006; Barbosa, 2006; Grotberg, 2006; Poletti, Dobbs, 2007; Barbosa, 2007; Melillo, Ojeda, Rodríguez, 2008; Timm, Mosqueira, Stobaus, 2008 (*cit. in* Fajardo, Minayo e Moreira, 2013 e Barros, 2014).

| Literatura | Tema estudado | Método utilizado | Marco teórico/conceitos e pressupostos |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Antunes (2003) | Uma pedagogia para alunos e professores resilientes. | Revisão teórica | Visão sistêmica, com destaque para despreparo das escolas para receber aluno pobre. |
| Assis (2006) | A capacidade dos jovens em lidar de maneira positiva com as adversidades da vida. | Pesquisa de campo | Relação entre a dimensão social da instituição escolar na promoção da resiliência. |

| Literatura | Tema estudado | Método utilizado | Marco teórico/conceitos e pressupostos |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Barbosa (2006) | A possibilidade de professores conseguirem chegar a realizar-se, tendo resiliência, apesar das circunstâncias desfavoráveis. | Pesquisa de campo | Relação entre a dimensão social da instituição escolar na promoção da resiliência dos professores. |
| Dell'Aglio, Koller, Yunes (2006) | A resiliência como um constructo que aponta para um novo modelo de se compreender o desenvolvimento humano. | Coletânea de pesquisadoras da área da psicologia e da psicologia da educação. | Destaque para pesquisa com abordagens qualitativas, trazendo à luz elementos novos como compreensão para a dinâmica de sobrevivência e resistência à opressão e violência. |
| Flach (1991) | A resiliência como conjunto de forças psicológicas e biológicas para as pessoas superarem com sucesso as mudanças, durante os ciclos da vida e o estresse da vida moderna. | Estudo de casos | Desenvolve o conceito de ruptura e de reintegração como uma parte necessária da adaptação do ser humano às mudanças e, em particular, a resiliência como a força necessária para lidar com esse ciclo recorrente. |
| Grotberg (2006) | A resiliência como capacidade humana de superar traumas e feridas: condição de bem-estar e felicidade. | Coletânea de pesquisas de colaboradores de Washington sobre resiliência. | Fornecer informações essenciais para entender os fundamentos necessários da resiliência, como um enfoque prático de caráter multidisciplinar no mundo de hoje. |
| Henderson; Milstein (2002) | Resiliência, modelo pautado na construção das fortalezas internas do indivíduo e no auxílio para os professores transformarem suas salas de aula em ambientes resilientes. | Pesquisa de campo | Destaque à dimensão individual e ao lugar das instituições educativas na promoção de resiliência. |
| Libório (2009) | Fatores de risco e proteção como importantes forças que intermediam a construção dos processos de resiliência nas vidas de populações em situação de risco, associados ao bem-estar pessoal e social. | Revisão teórica | Crítica do conceito de resiliência com relação à dimensão ideológica e que deixa de focar os processos sociais, comunitários e culturais na vida de adolescentes em situação de risco. |
| Melillo; Ojeda; Rodríguez (2008) | A conduta na subjetividade humana. | Revisão teórica | Os seres humanos têm a capacidade para vir a ser resilientes, fortalecidos e sensíveis ao outro. |
| Miller (2006) | A resiliência como forma de superar os momentos ruins e a sair mais fortes deles. | Pesquisa de campo com história de vida | A resiliência como capacidade de lidar com a adversidade, superar obstáculos e recuperar-se, encontrando na flexibilidade a força da realização. Perspetiva de gênero. |
| Poletti; Dobbs (2007) | A resiliência e a capacidade de reagir às adversidades. | Pesquisa de campo com entrevistas. | Apoio social e religioso como suporte na produção de resiliência. |
| Tavares (2001) | Resiliência como desafio para a educação. | Coletânea de pesquisas portuguesas e brasileiras sobre resiliência | Aportes teóricos da psicologia e da cultura. |
| Timm; Mosquera; Stobäus (2008) | A possibilidade de o professor conseguir chegar a realizar-se no magistério, tendo resiliência. | Revisão teórica | Abordagem teórica que revê a condição do mal-estar na atualidade e sua extensão à docência. |
| Yunes (2001) | Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. | Ensaio crítico quanto ao uso de conceito como um rótulo. | Aporte teórico sobre risco, vulnerabilidade, com uma perspetiva crítica sobre as bases individuais das |

| Literatura | Tema estudado | Método utilizado | Marco teórico/conceitos e pressupostos |
|---------------------|------------------------------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | leituras sobre resiliência. Perspetiva social. |
| Wolin; Wolin (1993) | Resiliência e perspetiva familiar. | Pesquisa de coorte | Abordagem que interpreta a organização familiar e o desafio de vencer as dificuldades. |

Tabela 4 – Literatura sobre resiliência e educação

Fonte: Fajardo, Minayo e Moreira, 2013

Vários autores (e.g.: Castro, 2007; Martini e Boruchovitch, 2004; Miranda, Almeida, Boruchovitch, Almeida e Abreu, 2012; Zimmerman e Schunk, 2008), *cit. in* Garcia e Boruchovitch (2014), têm prestado atenção ao estudo das variáveis emocionais, motivacionais, metacognitivas e sociais que influenciam o rendimento escolar dos alunos. Por outro lado, a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre os conceitos de causalidade e resiliência em estudantes também tem sido defendida (e.g.: Assis, Pesce e Avanci, 2006; Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães, 2010; Jung, 2008; Noronha e Rodrigues, 2011; Silva, Mascarenhas e Silva, 2011; Stephanou, 2012), *cit. in* Garcia, Boruchovitch, 2014).

Para Frydenberg (2008, *cit. in* Matos, M. *et alii*, 2011) “uma das características que favorece a capacidade de ajustamento psicológico face a adversidades é a resiliência”. As crianças e os jovens resilientes partilham geralmente um conjunto de fatores que assumem papel facilitador no desenvolvimento da resiliência (Matos, M. *et alii*, 2011): (i) fatores individuais – tendência para enfrentar os problemas de forma ativa, revelando autoeficácia, autoconfiança, competências sociais e interpessoais, sentido de humor, empatia, controlo emocional, boa capacidade de relacionamento com os pares; (ii) fatores familiares – bom apoio familiar, transmissão de segurança por parte da família, bom relacionamento e harmonia com os pais; (iii) fatores ambientais – existência de apoio por parte de outras pessoas significativas para a criança e para o jovem, assim como experiências escolares gratificantes.

Jung (2008) e Silva *et alii* (2011), *cit. in* Garcia e Boruchovitch (2014), “apontam para a necessidade de conhecer as explicações dos alunos, dos professores e dos pais para o desempenho escolar, a fim de permitir reorientação e melhor planeamento das atividades de ensino-aprendizagem na escola.”

4.2. O Conceito de Resiliência

O conceito de resiliência, criado pelo cientista inglês Thomas Young em 1807, teve origem

na física e engenharia, expressa a capacidade que um material tem, após sofrer alguma pressão, de voltar à sua forma inicial (Gomes, 2008; Yunes, 2001 *cit. in* Garcia e Boruchovitch, 2014).

A palavra resiliência tem a sua origem etimológica no latim. O termo *resilie*, que passou a ser adotado no âmbito das ciências da educação “expressa o desenvolvimento de competências em indivíduos ou grupos que apesar de terem vivido, em algum período do seu ciclo vital, em condições de alto risco, desenvolvem-se psicologicamente saudáveis e com êxito social” (Gomes, 2006 *cit. in* Gomes, 2008).

No dicionário Houaiss da língua portuguesa o termo contempla tanto o sentido físico “propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica” quanto o sentido figurado, remetendo a elementos humanos “capacidade de se recobrar facilmente ou se adaptar à má sorte ou às mudanças” (Dicionário Eletrônico Houaiss, 2001).

Em Inglês, *resilience* ou *resiliency* significa (a) capacidade para se recuperar a partir de choques, ferimentos e traumas; (b) capacidade de os animais e plantas se recuperarem rapidamente de lesões e danos; e (c) capacidade de objetos, depois de ser dobrados, esmagados e deformados combinarem força e resistência e voltar à forma original (Crowther, 1995 *cit. in* Fajardo, Minayo, Moreira, 2010).

Continuando, existem várias definições de resiliência de acordo com a literatura. A seguir expõem-se algumas definições que diversos autores desenvolveram em torno deste conceito:

- Resiliência “como sendo a capacidade desenvolvida pelas pessoas de responder e reagir às situações traumáticas, adversas, violentas, sem a elas sucumbir” (Flach, 1991; Tavares, 2001; Antunes, 2003; Deslandes, Junqueira, 2003; Assis, 2006; Poletti, Dobbs, 2007; *cit. in* Fajardo, Minayo, Morreira, 2013);
- Resiliência “constitui um processo natural, em que, aquilo que somos num determinado momento, deve obrigatoriamente «tricotar-se» com meios ecológicos, afetivos e verbais. Basta que só um destes meios falhe para que tudo desabe. Basta que encontremos um único ponto de apoio e a construção poderá recomeçar” (Cyrułnik, 1999:14 *cit. in* Gomes, 2008);
- Resiliência é “... um conjunto de competências necessárias para enfrentamento e para a superação das adversidades” (Garcia, 2014, *cit. in* Garcia e Boruchovitch, 2014);

- Resiliência “é a habilidade humana para se superar, recuperar e adaptar aos acontecimentos stressantes da vida de forma positiva, englobando fatores de risco e de proteção que contribuem para que o sujeito se torne mais ou menos resiliente, sendo construído ao longo ciclo vital em um processo dinâmico que contempla aspetos emocionais, socioculturais, ambientais e cognitivos.” (Oliveira, Zanelato e Neme, 2008, *cit. in* Godoy *et alii*, 2010);
- Resiliência “como uma capacidade universal, presente nos indivíduos de todas as idades, nas comunidades, na sociedade e nas organizações, que permite a prevenção e a superação de efeitos negativos das adversidades, com possibilidade de serem fortalecidos ou transformados por elas. Assim, o indivíduo tem a possibilidade de enfrentar os problemas, aprender a partir da experiência, estimar o impacto das adversidades sobre si mesmo e sobre os outros e reconhecer uma melhoria na qualidade de vida” (Grotberg, 2005, *cit. in* Garcia e Boruchovitch, 2014);
- Resiliência “é a capacidade que os seres humanos têm de superar e sair fortalecidos quando submetidos aos efeitos de uma situação de extrema adversidade. Trata-se de um processo adaptativo que implica continuar e se desenvolver bem, apesar da adversidade, do trauma, da tragédia, das ameaças ou mesmo de estressasse, gerados por problemas familiares, de relacionamentos, de saúde, financeiros, ou do local de trabalho. Ter resiliência significa deixar para trás, rebotar, resistir aos embates da vida” (Scriptori, 2007, p. 38, *cit. in* Costa e Rocha, 2012);
- Resiliência “se produz em função de processos sociais e intrapsíquicos. Não se nasce resiliente, nem se adquire a resiliência “naturalmente” no desenvolvimento: depende de certas qualidades no processo do sujeito com os outros seres humanos, responsável pela construção do sistema psíquico humanos” (Melillo, Eframatti e Cuestas, 2005, p.61, *cit. in* Costa e Rocha, 2012);
- Resiliência como “um processo dinâmico que tem como resultado a adaptação positiva em contextos de grande adversidade” (Luthar *et alii*, 2000, *cit. in* Infante, 2005);
- Resiliência “representa a capacidade de o ser humano recuperar-se mesmo num ambiente desfavorável, construir-se positivamente, utilizando as forças que lhe advêm do enfrentamento das adversidades. E sendo uma capacidade, a resiliência ‘pode ser olhada de forma positiva – como um valor a construir – ou negativa – como uma característica a lamentar’” (Antunes, 2003, p. 19; Andarilho, 2007; Poletti, Dobbs, 2007; *cit. in* Farjardo, Minayo, Moreira, 2010);
- Resiliência é um processo, interativo, social e intrapsíquico, como resultado de atributos da criança, do meio familiar, social e cultura (Pesce *et alii*, 2004).

Conforme refere Poletti e Dobbs (2007, *cit. in* Farjardo, Minayo, Moreira, 2010), “o conceito de resiliência é mais rico e completo do que apenas o sentido que lhe é dado de capacidade de superar-se”. Assim, a resiliência pode ser compreendida como:

- A capacidade de “superação” de crises e adversidades em indivíduos (Flach, 1991; Tavares, 2001; Antunes, 2003; Deslandes, Junqueira, 2003; Assis, 2006; Poletti, Dobbs, 2007; *cit. in* Fajardo, Minayo, Moreira, 2013), de forma positiva;
- Um processo dinâmico, com mudanças ao longo do tempo (Luthar e outros, 2000, *cit. in* Infante, 2005);
- Não é uma qualidade que nasce com o indivíduo (Flach, 1991; Tavares, 2001; Antunes, 2003; Deslandes, Junqueira, 2003; Assis, 2006; Poletti, Dobbs, 2007; *cit. in* Fajardo, Minayo, Moreira, 2013);
- Processos sociais e intrapsíquicos que acontecem num determinado momento da vida do sujeito (Melillo, Eramatti e Cuestas, 2005, p.61, *cit. in* Costa e Rocha, 2012).

Também distinguem três componentes fundamentais que devem estar presentes na resiliência: a noção de adversidade, trauma, risco ou ameaça ao desenvolvimento humano; adaptação positiva ou de superação da adversidade; e o processo que considera a dinâmica entre mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais que influem sobre o desenvolvimento humano.

4.3. Fatores determinantes da Resiliência

Do exposto ressalta que existem várias definições de resiliência, mas, importante é definir os componentes que interferem e facilitam o processo, só a partir da identificação dos fatores será possível criar programas de promoção humana em âmbito educacional ou social (Costa e Rocha, 2012).

4.3.1. Fatores de Risco

Ao longo da vida, todos nos debatemos com situações mais ou menos difíceis que ameaçam o nosso equilíbrio. Quando conseguimos dar uma resposta positiva aos problemas que surgem na nossa vida, isto é, quando “conseguimos lidar com sucesso com a adversidade, pode-se dizer que somos resilientes” (Garmezy, 1999; Masten, *et alii*, 1999; Rutter, 1996; Werner e Smith, 2001; *cit. in* Simões *et alii*, 2010).

Nas crianças e adolescentes, o atributo de resiliente envolve a capacidade de ultrapassar fatores de risco aos quais estão expostas e evitar consequências negativas, como, problemas

de comportamento e emocionais ou dificuldades escolares (Hauser, Vieyra, Jacobson, Wertreib, 1985, *cit. in* Simões *et alii*, 2010).

Pesce *et alii* (2004) referem que são múltiplos os fatores de risco que afetam a capacidade de resiliência de crianças e adolescentes (a título exemplificativo, condições de pobreza, rupturas na família, vivência de algum tipo de violência, experiências de doença no próprio indivíduo ou na família e perdas importantes) e a forma de os enfrentar e ultrapassar é a resiliência.

Segundo Hoch (2007, p.14, *cit. in* Barros, 2014) os fatores de risco são “Influências que ocorrem em qualquer nível sistêmico (família, indivíduo, comunidade e sociedade) que ameaçam os resultados de adaptação positivos”. Estes fatores estão relacionados com toda a espécie de acontecimentos negativos de vida e verificam-se de maneira diferente em diferentes fases da vida do indivíduo.

Luthar (1993 *cit. in* Barros, 2014) refere que alguns fatores de risco estão relacionados com o processo educacional (tais como: abuso sexual; maus tratos; álcool e drogas na família; crimes na família; classificação como “diferentes”, sofrendo exclusão; separação dos pais; morte de entes queridos; falhas educacionais; doenças crônicas ou terminais; abandono; entre outros).

Para Simões *et alii* (2008 *cit. in* Simões *et alii*, 2010), alguns adolescentes, como o caso dos adolescentes com NEE, poderão ter mais dificuldades para ultrapassar estas dificuldades, quando o seu ambiente não constitui um elemento facilitador desta tarefa.

4.3.2. Fatores de Proteção

Pesce *et alii* (2004) e Matos, M. *et alii* (2011) referem que grande parte dos autores define três tipos de fatores de proteção para crianças e adolescentes: (i) fatores individuais: autoestima positiva, autocontrole, autonomia, características de temperamento afetuoso a flexível; (ii) fatores familiares: coesão, estabilidade, respeito mútuo, apoio/suporte; (iii) fatores relacionados ao apoio do meio ambiente: bom relacionamento com amigos, professores ou pessoas significativas que assumam papel de referência segura à criança e a faça sentir querida e amada. Os autores consideram que são importantes os mecanismos ou fatores de proteção que o indivíduo dispõe.

Neste entendimento, Masten e Garmezy (1985 *cit. in* Poletto e Koller, 2008) apresenta como

fatores de proteção: (i) atributos disposicionais das pessoas como, autonomia, autoestima, bem-estar subjetivo e orientação social positiva, além de competência emocional, representação mental de afeto positivo e inteligência; (ii) rede de apoios sociais, com recursos individuais e institucionais, que encoraje e reforce a pessoa a lidar com as circunstâncias da vida; (iii) coesão familiar, ausência de negligência e possibilidade de administrar conflitos, com a presença de pelo menos um adulto com grande interesse pela criança, e presença de laços afetivos no sistema familiar e/ou em outros contextos que ofereçam suporte emocional em momentos de stress.

Poletto e Koller (2002 *cit. in* Poletto e Koller, 2008) mencionam que a rede de apoio social e afetiva apresenta estrutura e funcionamento protetivos. Em concordância com essa ideia, De Antoni e Koller (2001 *cit. in* Poletto e Koller, 2008) apontam a importância da flexibilidade dos sistemas ecológicos para garantir a proteção; este suporte social pode ser a escola, o trabalho, os serviços de saúde, entre outros.

Segundo Barros (2014) os estudos com crianças resilientes apontam três tipos de variáveis de fatores de proteção à adversidade: (i) características de personalidade, como a autoestima, flexibilidade, habilidade para a resolução de conflitos; (ii) coesão e bom relacionamento na família; (iii) disponibilidade de suporte externo que encoraje e reforce as estratégias de *coping* da criança, especialmente provenientes do grupo de pares, escola e comunidade.

Os fatores protetores podem atuar como escudo para favorecer o desenvolvimento humano, mesmo quando expostos aos riscos, ou seja, referem-se a influências que alteram e melhoram as respostas pessoais a riscos de desadaptação. Tal como defendem Grunspun (2005) e Assis (2006), *cit. in* Barros (2014), os mecanismos de proteção são compostos por recursos familiares e sociais disponíveis às crianças, bem como as suas próprias forças para lidar com a adversidade na vida.

Rutter (1987) e Assis (2006, p. 63), *cit. in* Barros (2014), defendem que:

“Os processos de proteção têm quatro funções principais: reduzir o impacto dos riscos, alterando a exposição da pessoa a situação adversa; reduzir às reações negativas em cadeia que seguem a exposição do indivíduo a situação de risco; estabelecer e manter a auto-estima e auto-eficácia, através do estabelecimento de relações de apego seguras e o cumprimento de tarefas com sucesso; criar oportunidades para reverter os efeitos do estresse.”

Assim, os mecanismos de proteção internos ou os captados do meio pela criança tornam-se elementos decisivos para que haja estímulo potenciador da resiliência ao longo da vida. Os

fatores que oferecem proteção são, portanto, influências que modificam, melhoram ou alteram a resposta de uma pessoa a algum acontecimento da vida que lhe desencadeou sofrimento. Estão encadeados numa engenharia em que se sustentam os mecanismos de proteção e de risco.

Existem divergências na literatura sobre a capacidade de os fatores de proteção predizerem efetivamente a resiliência. Para Trombeta e Guzzo (2002 *cit. in* Pesce *et alii*, 2004), apenas os fatores de proteção são preditivos de resiliência, enquanto os fatores de risco não possuem tal capacidade. Para Yunes e Szymanski (2001), a resiliência é o produto final da combinação e acúmulo dos fatores de proteção.

Pesce *et alii* (2004) desenvolveram um estudo exploratório sobre a associação da resiliência com eventos de vida adversos e com fatores de proteção numa amostra de adolescentes da escola pública, tendo definido quatro fatores de proteção: (i) apoio social, com quatro dimensões (Sherbourne e Stewart conforme *cit. in* Chor *et alii*, 2001; Chor *et alii*, 2003): emocional (apoio recebido através da confiança, da disponibilidade em ouvir, compartilhar preocupações/medos e compreender os seus problemas), de informação (através do recebimento de sugestões, bons conselhos, informação e conselhos desejados), afetiva (demonstração de afeto e amor, dar um abraço e amar) e de interação positiva (diversão juntos, relaxar, fazer coisas agradáveis e distrair a cabeça); (ii) autoestima (Rosenberg, 1989); (iii) supervisão familiar; (iv) relacionamento com amigos e professores.

Os processos de proteção possuem quatro funções: (i) reduzir o impacto dos riscos; (ii) reduzir as reações negativas; (iii) estabelecer e manter a autoestima; (iv) criar oportunidades para reverter o *stress* (Ruter, 1987, *cit. in* Pesce *et alii*, 2004).

Por fim, a revisão de literatura efetuada revelou que, quanto à diferença de género, as raparigas são mais resilientes do que os rapazes (Kumpfer, 1999).

4.4. Resiliência com Foco no Indivíduo

Para Yunes (2003) a resiliência, em diversas abordagens, é estudada a partir do foco no indivíduo pelas questões relativas a “habilidades individuais”, referindo casos de superação de momentos de crise por algumas pessoas enquanto outras sucumbem, apesar de terem percursos semelhantes. Assim, o foco no indivíduo procura identificar a resiliência a partir de características pessoais, como o sexo, temperamento e antecedentes genéticos, apesar de

todos os estudiosos referirem que existe interação entre bases constitucionais e ambientais na questão da resiliência.

Noronha e Rodrigues (2011, *cit. in* Garcia e Boruchovitch, 2014) alegam que:

“identificar as características de indivíduos resilientes é relevante, pois orienta a elaboração de programas de intervenção com o objetivo de facilitar o seu desenvolvimento no indivíduo, fortalecendo sua capacidade de enfrentar as adversidades do meio em que vive”.

Vários autores nas suas pesquisas sobre resiliência centram o seu estudo nas crianças e adolescentes numa abordagem individualista, que foca características e disposições pessoais. Exemplo desta tendência é a definição adotada pelo Projeto Internacional de Resiliência, coordenado por Edith Grotberg e apoiado pela Bernard van Leer Foundation: “Resiliência é uma capacidade universal que permite que uma pessoa, grupo ou comunidade previna, minimize ou supere os efeitos nocivos das adversidades” (Grotberg, 1995, p. 7, *cit. in* Yunes 2003).

Grotberg (2005, *cit. in* Garcia e Boruchovitch, 2014) considera a resiliência como uma capacidade universal, presente nos indivíduos, nas comunidades, na sociedade e nas organizações, que permite a prevenção e a superação dos efeitos negativos das adversidades, com possibilidade de elas os fortalecer ou transformar. Nesta perspectiva, a pessoa tem a possibilidade de enfrentar as dificuldades, aprender com a experiência, estimar o impacto das adversidades sobre si mesmo e sobre os outros e reconhecer uma melhoria na qualidade de vida.

Matos e Neves (2011) referem que vários autores apresentam como características das crianças resilientes, “elevada autoestima” (Bernard, 1995; Brooks, 1994), “habilidades sociais, menor agressividade” (Garmezy, 1993), “habilidade na resolução de problemas e tolerância às frustrações” (Gordon, 1996).

De acordo com Prince-Embury (2007, *cit. in* Garcia e Boruchovitch, 2014) as características pessoais relacionadas com a resiliência, podem ser agrupadas em três classes:

(i) a noção de controlo – “envolve as características de otimismo em relação à vida e a própria competência, a autoeficácia, associada ao desenvolvimento de atitudes e estratégias para solução de problemas, e a adaptabilidade como indicador de receptividade de críticas e a aprendizagem a partir do erro”;

(ii) a capacidade de relacionamento – “inclui a noção de confiança, definida como o grau de percepção dos outros como confiáveis, e a autenticidade desses relacionamentos, percepção de

acesso ao suporte referente às crenças do sujeito de que pode contar com os outros em momentos difíceis, conforto com outros, sentir-se bem na presença de outras pessoas, bem como tolerância a diferenças, no que diz respeito às crenças do sujeito de que ele pode manifestar as suas individualidades em um relacionamento com segurança”;

(iii) reatividade emocional - “refere-se à sensibilidade que permite lidar com situações de confronto, a recuperação condizente da capacidade de superar uma perturbação emocional e de evitar prejuízos relacionados ao desequilíbrio mental e emocional”.

Autores como Garcia e Boruchovitch (2014) verificaram que a resiliência é uma variável presente no processo ensino-aprendizagem auspiciosa para a compreensão dos fatores associados à aprendizagem dos alunos e, por outro lado, habilitando o indivíduo para superar as suas dificuldades escolares e sociais. Para estes autores a resiliência é um conceito relacionado com o bom desempenho escolar e importante para a compreensão das dificuldades dos alunos neste ambiente, porque permite descrever a capacidade de um indivíduo em construir uma trajetória positiva ante as adversidades.

4.5. Resiliência Familiar

Os estudos sobre resiliência, na sua maioria, tinham como foco o indivíduo, centrado nos traços e disposições individuais (Bonanno *et alii*, 2006; Lévano, 2009; Pesce *et alii*, 2004; *cit. in* Garcia e Boruchovitch, 2014), contudo, mais recentemente tem sido efetuados estudos para avaliar a contribuição dos processos familiares na superação de situações de risco pelos mecanismos de proteção (De Antoni, Barone e Kollet, 2006; Garcia e Yunes, 2006; *cit. in* Garcia e Boruchovitch, 2014).

Na instituição família vem-se verificando mutações desde a segunda metade do século XX, principalmente nas últimas décadas. Segalen (1993) e Durham (1983) (*cit. in* Nogueira, 2006) refere a família “Instituição social mutante por excelência, a família apresenta configurações próprias a cada sociedade e a cada momento histórico, embora sua existência seja um fato observado universalmente”.

A família é a referência nuclear para as crianças/adolescentes e o suporte que lhe proporcionará a integração escolar e social, desempenhando um papel primordial na formação da criança. Assim, podemos considerar a família a primeira escola da criança.

Um dos primeiros estudos onde é abordado o conceito de família resiliente foi o de McCubbin e McCubbin (1988 *cit. in* Yunes, 2003) sobre a “tipologia de famílias resilientes”.

Os autores definem famílias resilientes como aquelas que resistem aos problemas decorrentes de mudanças e se adaptam às situações de crise.

De acordo com Martins (2005 *cit. in* Silva, 2009), a proximidade relacional dos jovens com NEE (que advém das dificuldades de aprendizagem) com a família é uma mais-valia, já que os pais são um apoio emocional importante na vida destes jovens.

Assis, Pesce, Avanci (2007, *cit. in* Silva, 2009) investigaram que alguns aspetos no ambiente familiar podem ser favoráveis ao desenvolvimento da resiliência, como a forma de organização familiar, a relação entre os membros, os modelos educativos estabelecidos e a supervisão sobre o comportamento das crianças/adolescentes. As condutas resilientes supõem a presença e a interação dinâmica de fatores e estes vão mudando nas diferentes etapas do desenvolvimento, conforme referem Grotberg, 2005; Melillo, Estamatti e Cuestas, 2005, *cit. in* Costa e Rocha, 2012).

Assim, para Melillo, Estamatti e Cuestas (2005, *cit. in* Costa e Rocha, 2012):

“A resiliência se produz em função de processos sociais e intrapsíquicos. Não se nasce resiliente, nem se adquire a resiliência ‘naturalmente’ no desenvolvimento: depende de certas qualidades no processo do sujeito com os outros seres humanos, responsável pela construção do sistema psíquico humano.”

As interações estabelecidas no contexto familiar interferem de forma significativa no desenvolvimento de competências intrapessoais e interpessoais, com implicações nos resultados obtidos no desenvolvimento de competências académicas (Araújo, 2015). Com base nesta abordagem, a resiliência no contexto familiar pode sustentar o enfrentamento das adversidades pelas crianças. Assim, nesta perspetiva de promoção dessas situações, o desenvolvimento de posturas resilientes nas famílias contribuirá para o sucesso dos alunos com NEE. Vários autores (Barbosa e Castro, 2008; Peixoto, 2004; Spera, 2005, Steinberg *et alii*, 1992; Stevenson e Baker, 1987; Weiss e Schwarz, 1996 *cit. in* Araújo, 2015) “reconhece a existência de relações entre a família e o desempenho académico dos seus filhos”.

Para Alves *et alii* (2017) a família tem um impacto importante no desempenho cognitivo e no sucesso escolar dos alunos. No sentido, Brophy (2006), Matos e Ferrão (2016) referem que os recursos económicos, composição familiar e nível de escolaridade dos pais são considerados determinantes para o sucesso escolar dos alunos.

4.6. Resiliência Educativa

“As escolas sempre foram e continuam sendo os ambientes onde os professores e as crianças convivem, conversam e os alunos praticam jogos e brincadeiras nos recreios, nas comemorações junto aos professores, vigilantes, supervisores e diretores. [...] Esta convivência com os mais diversos programas, ideologias e ambientes físicos é a melhor é única oportunidade para a resiliência se desenvolver” Grunspun (2005, p.173, *cit. in* Barros, 2014).

4.6.1. Resiliência Escolar

O estudo da resiliência em contexto escolar fez surgir um novo conceito “resiliência educacional” criado por Wang, Haertel e Walberg (1994, *cit. in* Silva, 2009). Para estes investigadores o novo conceito não deve ser considerado um atributo fixo, mas um processo que pode ser promovido pela focalização nos fatores protetores que podem ter impacto no sucesso educativo.

O Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho (2004, p.28) define a resiliência escolar como:

“(…) a capacidade do indivíduo ficar na Escola, apesar dum contexto de características dos subsistemas (o próprio indivíduo, a família; a escola; o meio envolvente) que motivariam para o abandono escolar explica-se também pela interação positiva que se estabelece entre os mesmos subsistemas, muitas vezes por intervenção externa de natureza preventiva”.

Como refere a Declaração de Salamanca, quando a família falha ou é deficiente compete à escola manter vivas, ou mesmo fornecer, as potencialidades de aprendizagem.

“... As escolas regulares, seguindo uma orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” UNESCO (1994, p. ix).

A escola inclusiva foi responsável pela transformação no sentido da diferenciação pedagógica e curricular, assumindo o desafio de ser capaz de desenvolver “uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades” (UNESCO, 1994, p. 12).

Boris Cyrulnik (1999, p.14, *cit. in* Gomes, 2008) refere que “a Escola pode e deve ser

também, um espaço para se desenvolverem e estruturarem condutas resilientes”.

Segundo Antunes (2003, *cit. in* Poetini, 2010):

“A escola resiliente proporciona confiabilidade, segurança e esquemas de organização mesmo em comunidades aparentemente apáticas. Para o autor, esse tipo é ágil, acolhe a diversidade, contextualização o conhecimento e transforma-se permanentemente sabendo dar a volta por cima e reajustando-se rapidamente após perturbações, choques e frustrações, além disso, reinventa meios para assumir sua real condição e acolhe a resiliência como centro de seus estudos e desenvolvimento de excelência, oferecendo um ambiente educacional rico e estimulante”.

Antunes (2003), Assis, Pesce e Avanci (2006), Barbosa (2007), Tavares (2001), Varela (2005), *cit. in* Fajardo, Minayo, Moreira (2010, 2013), destacam o papel da resiliência na educação escolar, pois, a escola é um dos espaços promotores de resiliência mais potentes da sociedade, porque junta distintos sistemas humanos e “articula a pessoa do professor ao aluno dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano, de proteção, e não de fatores de risco”. Referem ainda que, “a escola é o meio fundamental e essencial para que as crianças, na sala de aula, adquiram as competências necessárias para ter sucesso na vida, por meio da superação da adversidade”.

Para Assis (2006, *cit. in* Fajardo, Minayo, Moreira, 2010), refere que cabe à escola um papel fundamental na educação para a resiliência:

“Ela possui funções que vão além da produção e reprodução do conhecimento. Os exemplos e os incentivos são importantes para a formação do indivíduo e, portanto, investir na escola como espaço que contribua também para a promoção da saúde, a qualidade de vida e o bem-estar dos indivíduos que dela fazem parte pode ser um caminho para a prevenção de agravos à saúde”.

Também, autores como Fajardo, Minayo e Moreira (2010) salientam que:

“A promoção da resiliência no âmbito escolar é importante para estabelecer vínculos de sociabilidade, atitudes e comportamentos positivos, reafirmando valores e evitando, dessa forma, o isolamento social que leva a outros problemas graves como violência e a discriminação”.

Andarilho (2007, *cit. in* Fajardo, Minayo, Moreira, 2010, e Barros, 2014) refere que:

“perguntado sobre o significado da pedagogia resiliente, diz que todos os significados conduzem ao mesmo entendimento convergindo para um ponto central: o fortalecimento da pessoa. Daí a sua validade para o emprego na área educativa e a importância dos vínculos afetivos”.

Estudos efetuados no contexto escolar com alunos do ensino básico evidenciaram a existência de relações positivas entre os traços da resiliência e a melhoria do desempenho escolar, maior supervisão familiar, melhor relacionamento com outras pessoas, como os amigos e os professores, mais habilidade para resolução de conflitos e maior apoio social (Cavaco, 2010; Garcia, Brino e Williams, 2009; Matos e Jesus, 2011; Paucar, 2010; Pesce *et alii*, 2004; *cit. in* Garcia e Boruchovitch, 2014).

No contexto escolar a promoção da resiliência pode contribuir para: (i) estabelecimento de vínculos de sociabilidade, atitudes e comportamentos positivos entre professores e alunos, evitando o isolamento social que pode gerar violência e discriminação; (ii) fortalecimento de uma estratégia face à rapidez da informação, avanços tecnológicos, mudanças sociais e o stress das necessidades e dificuldades da vida contemporânea, exigindo da escola um empenho profissional para responder aos variados e crescentes desafios que enfrenta; (iii) identificar e ajudar os alunos a enfrentarem problemas e dificuldades, evitando consequências prejudiciais à saúde e ao bom desempenho escolar; (iv) fortalecer a saúde dos estudantes e professores, desenvolvendo os aspetos positivos do seu desempenho e proteção; (v) produzir estratégias que valorizem a atuação dialógica e de negociação de conflitos, fundamental na prevenção da violência interpessoal (Henderson e Milstein, 2005, *cit. in* Fajardo, Minayo, Moreira, 2010).

De acordo com Garcia e Boruchovitch (2014) verifica-se que:

“a resiliência é uma variável presente no processo ensino-aprendizagem e relacionada aos resultados escolares alcançados pelos alunos. A resiliência capacita o indivíduo para superar as dificuldades encontradas no campo social e no académico, sendo a promissora para a compreensão dos fatores associados à aprendizagem”.

Para Henderson e Milstein (2005, *cit. in* Fajardo, Minayo, Moreira, 2010), é fundamental que a escola empenhe todo o potencial e recursos para conseguir uma comunidade educativa inclusiva e resiliente. Assim, para Fajardo, Minayo, Moreira (2013), a promoção da resiliência no contexto escolar, relaciona-se com os vínculos de sociabilidade, as atitudes e os comportamentos positivos, reafirmando valores e evitando o isolamento social que leva à violência, à discriminação e à exclusão.

A escola resiliente, neste contexto, é uma instituição facilitadora de relações entre as pessoas e o meio, pois agrega valores humanos intensos e integrados com os docentes, os estudantes e a comunidade.

4.6.2. Papel do Professor

Para transformar a escola numa comunidade resiliente exige-se, também, um olhar atento para o docente, pois ele necessita ir se construindo como uma pessoa que detém esse fator diferencial, essa qualificação. Para Fajardo, Minayo, Moreira (2013) os qualificativos relacionados a essa construção são: “autoconfiança, persistência, criatividade, bom humor, liderança, capacidade de produzir conhecimento, relacionamento interpessoal e capacidade de sonhar.” Estes qualificativos são de base relacional e não individualista e o professor é um promotor da resiliência para si e para o aluno no contexto das relações de grupo e do ambiente institucional escolar.

Existe uma relação entre os fatores de proteção com o aumento da resiliência, sobressaindo o papel importante do professor e das condições familiares favoráveis para a formação de jovens fortes e bem-sucedidos na escola (Fajardo, Minayo, Moreira, 2013). Para Antunes (2003, *cit. in* Fajardo, Minayo, Moreira, 2013), o professor deve assumir o papel de instigador de curiosidades, de ajudante no processo de autoconhecimento e de automotivação do estudante, de estimulador de relações interpessoais saudáveis e de especialista na administração do tempo.

Magnabosco (2006, *cit. in* Barros, 2014) verificou a importância da resiliência para a educação escolar, ressaltando as formas de atuação do professor como promotor de resiliência para o aluno.

Autores como Fajardo, Minayo, Moreira (2010) afirmam que a literatura mostra cinco características da resiliência, que também podem ser atribuídas ao professor: (i) comunicação, que representa a possibilidade de elo e troca com os outros; (ii) capacidade de assumir a responsabilidade por sua própria vida; (iii) consciência limpa, o que significa não ceder à culpabilização, aceitar responsabilidades, reconhecer erros e superá-los; (iv) ter convicções sobre alguns valores essenciais que permitem avançar e suportar adversidades; (v) ter compaixão, o que permite estar envolvido pelo outro e colocar-se no seu lugar para compreendê-lo, tão importante, quanto a si mesmo.

Para Silva, Alves e Motta (2005, *cit. in* Fajardo, Minayo, Moreira, 2010) há professores que apresentam maior resistência aos fatores agressores encontrados na prática, criando alternativas para controlar os desafios e responder às dificuldades, reagindo às adversidades

e mostrando-se capazes de recuperação das agressões sofridas, conseguindo, assim, diminuir o seu stress. Esses profissionais detêm características que fortalecem a resiliência.

Para Castro (2001, *cit. in* Barros, 2014) uma escola com condutas resilientes precisa ter professores resilientes também, pois, segundo estudos, eles são uns dos principais tutores e promovedores de resiliência que atuam nas instituições escolares. Na mesma linha de ideias, Marques (2008, *cit. in* Fajardo, Minayo, Moreira, 2010) refere que para se construir uma escola resiliente é preciso que os professores “sejam instados a compreender a importância de desenvolver estratégias de fortalecimento das pessoas e sejam preparados para isso, sabendo lidar com situações estressantes e adversas”.

Para Henderson e Milstein (2005, *cit. in* Fajardo, Minayo, Moreira, 2010) descrevem os seis passos para construção de um docente resiliente: (i) enriquecer os vínculos; (ii) determinar limites claros e fortes; (iii) ensinar habilidades para a vida; (iv) proporcionar afeto e apoio; (v) estabelecer e transmitir expectativas elevadas; (vi) proporcionar oportunidades de participação significativa.

“A combinação desses seis passos produz como resultado maior apego à escola, mais compromisso social e concepção mais positiva de si mesmo por parte dos alunos, pais, responsáveis e docentes” (Fajardo, Minayo, Moreira, 2010).

4.7. Síntese

No meio académico e escolar tem sido discutido em que medida os alunos sendo resilientes são capazes de superar os efeitos da adversidade, a que estão submetidos, e obter sucesso educativo. Garcia e Boruchovitch (2014) afirmam que “*o bom desempenho académico*” está associado com a resiliência.

Autores como Tavares (2001), Lipp (2002), Antunes (2003 e 2005), Hendersons, Milstein (2005), Varela, (2005), Assis (2005), Assis, Pesce e Avanci (2006), Barbosa (2006), Grotberg (2006); Poletti, Dobbs (2007), Barbosa (2007), Melillo, Ojeda, Rodríguez (2008), Timm, Mosqueira, Stobaus (2008) *cit. in* Fajardo, Minayo e Moreira (2013) e Barros (2014) realçam a importância da resiliência na educação escolar.

Vários estudos empíricos (*survey* e caso de estudo) e estudos teóricos com alunos a frequentar o ensino básico evidenciam relações positivas entre as características da resiliência e a melhoria do desempenho escolar, maior supervisão familiar, melhor relacionamento com

outras pessoas, como os amigos e os professores, como é referido em autores como: Cavaco, 2010; Garcia, Brino e Williams, 2009; Matos e Jesus, 2011; Paucar, 2010; Pesce *et alii*, 2014 (*cit. in* Garcia e Boruchovitch, 2014).

Existem várias definições de resiliência de acordo com a literatura (Libório, Castro e Coêlho, 2006; Morais e Koller, 2004; Rutter, 1985, 1987; Silva, Elsen e Lacharité, 2003; Flach, 1991; Tavares, 2001; Antunes, 2003; Deslandes, Junqueira, 2003; Assis, 2006; Poletti, Debbs, 2007; Cyrulnik, 1999; Garcia, 2014; Oliveira, Zanelato e Neme, 2008; Grotberg, 2005; Scriptori, 2007; Melillo, Erasmatti e Cuestas, 2005; Luthar *et alii*, 2000; Andarilho, 2007; Pesce *et alii*, 2004, entre outros). A resiliência pode ser compreendida como:

- a) Um processo de “superação” de crises e adversidades de forma positiva {(Flach, 1991; Tavares, 2001; Antunes, 2003; Deslandes, Junqueira, 2003; Assis, 2006; Poletti, Dobbs, 2007; *cit. in* Fajardo, Minayo, Morreira, 2013); (Garcia, 2014, *cit. in* Garcia e Boruchovitch, 2014); (Oliveira, Zanelato e Neme, 2008, *cit. in* Godoy *et alii*, 2010); (Grotberg, 2005, *cit. in* Garcia e Boruchovitch, 2014); (Scriptori, 2007, p. 38, *cit. in* Costa e Rocha, 2012); (Luthar *et alii*, 2000, *cit. in* Infante, 2005); (Antunes, 2003, p. 19; Andarilho, 2007; Poletti, Dobbs, 2007; *cit. in* Farjardo, Minayo, Moreira, 2010); Garcia e Boruchovitch (2014)};
- b) Um processo dinâmico, havendo mudanças ao longo do tempo (Luthar e outros, 2000, *cit. in* Infante, 2005);
- c) Não é uma qualidade que nasce com o indivíduo (Flach, 1991; Tavares, 2001; Antunes, 2003; Deslandes, Junqueira, 2003; Assis, 2006; Poletti, Dobbs, 2007; *cit. in* Fajardo, Minayo, Moreira, 2013); (Melillo, Esramatti e Cuestas, 2005, p.61, *cit. in* Costa e Rocha, 2012);
- d) Processos sociais e intrapsíquicos que acontecem num determinado momento da vida do sujeito (Melillo, Esramatti e Cuestas, 2005, p.61, *cit. in* Costa e Rocha, 2012).

Para Simões *et alii* (2008 *cit. in* Simões *et alii*, 2010), alguns adolescentes, como o caso dos adolescentes com NEE, poderão ter mais dificuldades para ultrapassar estas dificuldades, quando o seu ambiente não constitui um elemento facilitador desta tarefa.

Matos e Neves (2011) referem que vários autores apresentam como características das crianças resilientes, “elevada autoestima” (Bernard, 1995; Brooks, 1994) “habilidades

sociais, menor agressividade” (Garmezy, 1993), “habilidade na resolução de problemas e tolerância às frustrações” (Gordon, 1996).

A revisão de literatura efetuada revelou que, quanto a diferença de gênero, as raparigas são mais resilientes de o que os rapazes (Kumpfer, 1999).

De acordo com Prince-Embury (2007, *cit. in* Garcia e Boruchovitch, 2014) as características pessoais relacionadas com a resiliência, podem ser agrupadas em três classes:

- (i) a noção de controlo – “envolve as características de otimismo em relação à vida e a própria competência, a autoeficácia, associada ao desenvolvimento de atitudes e estratégias para solução de problemas, e a adaptabilidade como indicador de recetividade de críticas e a aprendizagem a partir do erro”;
- (ii) a capacidade de relacionamento – “inclui a noção de confiança, definida como o grau de perceção dos outros como confiáveis, e a autenticidade desses relacionamentos, perceção de acesso ao suporte referente às crenças do sujeito de que pode contar com os outros em momentos difíceis, conforto com outros, sentir-se bem na presença de outras pessoas, bem como tolerância a diferenças, no que diz respeito às crenças do sujeito de que ele pode manifestar as suas individualidades em um relacionamento com segurança”;
- (iii) reatividade emocional - “refere-se à sensibilidade que permite lidar com situações de confronto, a recuperação condizente da capacidade de superar uma perturbação emocional e de evitar prejuízos relacionados ao desequilíbrio mental e emocional”.

Autores como Garcia e Boruchovitch (2014) verificaram que a resiliência é uma variável presente no processo ensino-aprendizagem auspiciosa para a compreensão dos fatores associados à aprendizagem dos alunos e, por outro lado, habilitando o indivíduo para superar as suas dificuldades escolares e sociais. Para estes autores a resiliência é um conceito relacionado com o bom desempenho escolar, e importante para a compreensão das dificuldades dos alunos neste ambiente, porque permite descrever a capacidade de um indivíduo em construir uma trajetória positiva ante as adversidades.

De acordo com Martins (2005 *cit. in* Silva, 2009), a proximidade relacional dos jovens com NEE (que advém das dificuldades de aprendizagem) com a família é uma mais-valia, já que os pais são um apoio emocional importante na vida destes jovens.

As interações estabelecidas no contexto familiar interferem de forma significativa no desenvolvimento de competências intrapessoais e interpessoais, com implicações nos resultados obtidos no desenvolvimento de competências académicas (Araújo, 2015). Com base nesta abordagem, a resiliência no contexto familiar pode sustentar o enfrentamento das adversidades pelas crianças. Assim, nesta perspetiva de promoção dessas situações, o

desenvolvimento de posturas resilientes nas famílias contribuirá para o sucesso dos alunos com NEE. Vários autores (Barbosa e Castro, 2008; Peixoto, 2004; Spera, 2005, Steinberg *et alii*, 1992; Stevenson e Baker, 1987; Weiss e Schwarz, 1996 *cit. in* Araújo, 2015) “reconhece a existência de relações entre a família e o desempenho acadêmico dos seus filhos”.

5. Modelos de Avaliação da Resiliência e Autoestima

Este capítulo apresenta uma revisão da literatura sobre os instrumentos de avaliação da resiliência e autoestima, quer em adolescentes quer em adultos. Com estes propósitos, neste capítulo, são analisadas (e discutidas), especialmente, a escala de resiliência desenvolvida por Wagnild e Young (1993) e a escala de autoestima de Rosenberg desenvolvida por Morris Rosenberg (1965).

5.1. Instrumentos de Avaliação da Resiliência

Para avaliar a resiliência, quer em adultos quer em adolescentes, foram desenvolvidas diversos instrumentos (Ahern *et alii*, 2006; Vilelas *et alii*, 2013): *Frief-Resilient Coping Scale* – BRCS (Sinclair e Wallston, 2004), *Adolescent Resilience Scale* – ARS (Oshio, Kaneko, Nagamine e Nakaya, 2003), *Connor-Davidson Resiliente Scale* – CD-RISC (Connor e Davidson, 2003), *Resiliencie Scale for Adultes* (Friborg, Hjemdal, Rosenvinge e Martinussen, 2003), *Baruth Protective Factors Inventory* – BPFi (Baruth e Carroll, 2002); *Resilience Scale* – RS (Wagnild e Young, 1993); *Resilience Factors Scale* – RFS (Takviriyandum, 2008).

| Instrumento | Autores | Domínio | Fatores | Nº Itens | Escala |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---------------------------------|
| <i>Frief-Resilient Coping Scale</i> – BRCS | Sinclair e Wallston, 2004 | <i>Resilient coping behaviors. Psychometric evaluation of instrument.</i> | a) Unifatorial | 4 | <i>Fivepoint rating skill.</i> |
| <i>Adolescent Resilience Scale</i> – ARS | Oshio, Kaneko, Nagamine e Nakaya, 2003 | <i>Adolescent resilience. Construct validity of the ARS.</i> | a) <i>Novelty seeking</i> b) <i>Emotional regulation</i> c) <i>Positive future orientation</i> | 21 | <i>Fivepoint rating scale.</i> |
| <i>Connor-Davidson Resiliente Scale</i> – CD-RISC | Connor e Davidson, 2003 | <i>Resilience as a measure of success stress-coping ability psychometric of instrument.</i> | a) Competência pessoal b) Confiança nos próprios instintos e tolerância à adversidade c) Aceitação positiva de mudanças d) Controlo e) Espiritualidade | 25 | <i>Fivepoint Likert Scale.</i> |
| <i>Resiliencie Scale for Adults</i> - RSA | Friborg, Hjemdal, Rosenvinge e Martinussen, 2003 | <i>Central protective resources of healthy adjustment. Psychometric development of instrument.</i> | a) <i>Personal competence</i> b) <i>Social competence</i> c) <i>Family coherence</i> d) <i>Social support</i> e) <i>Personal structure</i> | 37 | <i>Not indicated.</i> |
| <i>Baruth Protective Factors Inventory</i> – BPFi | Baruth e Carroll, 2002 | <i>Protective factors that support resiliency. Psychometric development of instrument.</i> | a) <i>Adaptable personality</i> b) <i>Supportive environments</i> c) <i>Fewer stressors</i> d) <i>Compensating experiences</i> | 16 | <i>Fivepoint Likert Scale.</i> |
| <i>Resilience Scale</i> – RS | Wagnild e Young, 1993 | <i>Resilience as a positive personality characteristic that enhances individual adaptation. Psychometric development instrument.</i> | a) <i>Personal competence</i> b) <i>Acceptance of self and life</i> | 25 | <i>Sevenpoint Libert scale.</i> |

| Instrumento | Autores | Domínio | Fatores | Nº Itens | Escala |
|----------------------------------------------------|---------------------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------------------------------------|
| <i>Resilience Factors Scale</i> – RFS ¹ | Takviriyatum (2008) | | a) Determinação e habilidade na solução de problemas b) Suporte pessoal c) Outros suportes d) Pensamento positivo e) Assertividade f) Equilíbrio do self e habilidades sociais | 27 | <i>Quatro pontos da escala Libert.</i> |

Tabela 5 – Instrumentos de avaliação da resiliência

Fonte: Ahern *et alii* (2006) e Vilelas *et alii* (2013)

Embora a pesquisa sobre resiliência tenha pouco mais de duas décadas e a sua aplicação prática seja ainda recente (Pinheiro e Matos, 2013). Em Portugal, são escassas as escalas que avaliam os fatores de resiliência em adolescentes (Vilelas *et alii*, 2013). Segundo Vilelas *et alii* (2013), para a população portuguesa encontram-se validados os seguintes instrumentos: o Questionários de Resiliência – RES (Rodrigues, 2004), CD-RISC (Faria e Ribeiro, 2008), Escala Breve de *Coping Resiliente* (Pais Ribeiro e Morais, 2010), *Resilience Scale de Wagnild e Young* (Felgueiras, Festas e Vieira, 2010).

Ahern *et alii* (2006) avaliaram as propriedades psicométricas e adequação de seis instrumentos para o estudo da resiliência em adolescentes. Neste estudo a Escala de Resiliência, *Resilience Scale*® (RS), construída por Wagnild e Young (1993) foi considerada o melhor instrumento para estudar a resiliência na população adolescente, devido às suas propriedades psicométricas evidenciadas em aplicações numa variedade de grupos etários, incluindo adolescentes.

Portugal conta atualmente com duas versões, uma longa, de 25 itens e uma breve, de 14 itens, ambas estudadas para a população de adolescentes, primeiramente por Felgueiras, Festas e Vieira (2010) e posteriormente por Pinheiro e Matos (2013). Todavia, os instrumentos não estão isentos de críticas, nomeadamente no que diz respeito à sua aplicação em adolescentes. Apesar desta crítica, segundo Windle *et alii* (2011, *cit. in* Pinheiro e Matos, 2013), RS foi considerada uma das melhores medidas em termos de qualidade geral, validade de conteúdo, validade de constructo, consistência interna geral e interpretabilidade. A RS foi o primeiro instrumento desenvolvido para estudar a resiliência.

¹ Which is designed to measure tendencies to cope with stress in a highly adaptive manner.

5.2. Escala de Resiliência de Wagnild e Young

Wagnild e Young (1993) desenvolveram a escala de resiliência (*Resilience Scale*®), versões longa e curta, destinada a avaliar o grau de resiliência individual, considerada uma característica positiva da personalidade que promove a sua adaptação.

As autoras realizaram um estudo qualitativo no qual entrevistaram 24 mulheres adultas que se adaptaram com sucesso à adversidade da vida. Cinco componentes foram identificados como fatores da resiliência: serenidade; perseverança; autoconfiança; sentido de vida e autossuficiência.

A escala foi disponibilizada e pré-testada em 1988 e publicada em 1990. A Escala de Resiliência (Versão longa) é constituída por 25 itens descritos de forma positiva com resposta tipo *likert*, numa escala ordinal variando de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). A pontuação (é obtida pelo somatório dos valores das respostas obtidas) variam de 25 a 175 pontos, com os mais elevados a indicarem alto grau de resiliência. A pontuação média foi de 147,9 (DP = 16,85). Consideram: “resiliência reduzida”, pontuação abaixo de 121; “resiliência moderada”, a pontuação entre 121 e 145; “resiliência elevada”, a pontuação acima de 145.

As autoras afirmam não terem encontrado correlações significativas entre a Escala de Resiliência (RS) e a idade, educação, rendimento e género. A fiabilidade da escala evidenciou-se elevada, com um alfa de *Cronbach* de 0,91, e as correlações item-total corrigidas variaram de 0,37 a 0,75, com a maioria a pontuar entre 0,50 e 0,70.

Wagnild e Young (1993) optaram pela solução a dois fatores. O Fator 1, corresponde às competências pessoais, composto por 17 itens (1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 23 e 24), foi pensado para medir a autoconfiança, a independência, a determinação, a invencibilidade, a maestria, a engenho e a perseverança. O fator 2, corresponde à aceitação de si e da vida, constituídos por oito (8) itens (7, 8, 11, 12, 16, 21, 22 e 25), foi pensado em medir adaptabilidade, equilíbrio, flexibilidade e perspectiva equilibrada de vida.

A Escala de Resiliência versão breve (RS-14) é constituída por 14 itens (2, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21 e 23 da versão longa), descritos de forma positiva com resposta tipo *likert*, numa escala ordinal variando de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). A pontuação total do RS14 varia de 14 a 98.

Este instrumento (R25 e R14) tem sido aplicado numa variedade enorme de grupos, em diferentes faixas etárias e contextos, e está traduzido em várias línguas, entre as quais a língua portuguesa, quer na versão para Portugal quer numa versão anterior utilizada no Brasil (Pinheiro e Matos, 2013).

Existem versões em língua portuguesa da *Resilience Scale*, estudadas para a população de adolescentes, quer no Brasil por Pesce *et alii* (2005) quer em Portugal por Felgueiras, Festas e Vieira (2010) e Pinheiro e Matos (2013).

RS - versões portuguesas

A versão portuguesa, de Felgueiras, Festas e Vieira (2010), mostrou-se um instrumento fiável, válido e sensível que pode ser utilizado para aferir níveis de resiliência, nomeadamente em crianças e adolescentes. Felgueiras, Festas e Vieira (2010), no estudo com adolescentes estudantes ($n = 215$) entre os 10 e os 16 anos de idades, conservaram os 25 itens, mantendo o sentido e significado originais. No entanto, ao estudarem a homogeneidade, retiraram o item 5 por apresentar uma correlação baixa (< 20) associado ao aumento do alfa *Cronbach* com a sua remoção. A consistência interna dos 24 itens restantes foi de alfa *Cronbach* de 0,82. Na análise fatorial de componentes principais emergiram cinco componentes principais, explicando 46,04% da variância total. As autoras referidas que os itens 6, 11, 15 e 17 demonstraram afinidade com mais de um fator, gerando ambiguidade com mais de um fator, gerando ambiguidade na interpretação, e optaram por associar o item ao fator em que apresentava maior carga fatorial (itens 6 e 15). No caso dos itens 11 e 17, consideraram associá-los ao fator que apresentou carga fatorial elevada e onde seriam mais interpretáveis. O estudo de validação mostrou que a escala tinha validação, mostrou que a escala tinha validade discriminante, boa estabilidade temporal e boa equivalência concetual de itens.

Em 2013, Pinheiro e Matos, exploraram a validade de constructo da versão RS traduzida para português por Felgueiras, Festas e Vieira (2010), numa amostra constituída por 180 adolescentes provenientes de escolas públicas, com adequação dos itens à gramática portuguesa.

Dessa investigação deu origem a uma nova versão longa (RS 23), constituída por 23 itens (com menos dois itens que a escala original), e uma nova versão curta (R13), constituída por 13 itens (com menos um item que a escala original) - foram excluídos o item 13 e o item 20.

De acordo com Pinheiro e Matos (2013):

O item 13 (“Passo passar por tempos difíceis porque enfrentei tempos difíceis antes”) refere-se a experiências passadas e difíceis. Adolescentes com idades entre os 12 e os 17 anos podem ter a ideia de que nunca passaram por dificuldades, o que torna complexa a resposta a este item, afetando a sua homogeneidade.

O item 20 (“Às vezes obrigo-me a fazer coisas quer queira quer não”) tem um conteúdo que, em nossa opinião, pode ser sensível a desajustabilidade social, no sentido de que os adolescentes, mesmo fazendo o que não querem podem ter dificuldade em assumi-lo.

Na análise da componente principal (ACP), com a medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0,927), teste de esfericidade de Bartlett, com $p \leq 0,001$ e comunalidades $> 0,495$, as autoras encontraram uma solução de cinco fatores, explicando 64,2% da variância e autovalores iniciais superiores a 1. Todos os itens (exceto os itens 13 e 20) apresentavam pesos fatoriais elevados no primeiro fator (de 0,520 a 0,756) e este fator explicava 43% da variância total. Todavia, com base no *scree plot*, as autoras decidiram manter um único fator. Uma segunda ACP, com 23 itens (excluídos os itens 13 e 20) e com estrutura unifatorial, evidenciou 46% da variância total explicada. O peso fatorial dos itens variou de 0,518 (item 19) a 0,804 (item 1) e o alfa de *Cronbach* da escala total foi de 0,945.

5.3. Escala de Autoestima de Rosenberg

Uma das mais antigas escalas de avaliação de autoestima global é a *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES), desenvolvida, em 1965, pelo sociólogo Morris Rosenberg. É um dos instrumentos mais utilizados para avaliação da autoestima (Pechorro *et alii*, 2011).

Rosenberg (1989, *cit. in* Pechorro *et alii*, 2011) define autoestima como:

«a orientação positiva ou negativa de cada individuo relativamente a si mesmo e refere-se a ela como um dos componentes do auto-conceito, que é por sua vez conceptualizado como a totalidade dos pensamentos e sentimentos do individuo com referência a si próprio enquanto objecto».

Uma autoestima elevada, tal como é avaliada pela RSES (*Rosenberg Self-Esteem Scale*), indica que os indivíduos se consideram pessoas de valor, respeitadores de si próprios por aquilo que são, não se sentindo, necessariamente, superiores aos outros. Uma baixa autoestima, pelo contrário, traduz uma desvalorização, insatisfação e falta de respeito dos indivíduos relativamente a si próprios.

A RSES é constituída por 10 itens, 5 de orientação positiva (1,2,4,6,7) e 5 de orientação negativa (3,5,8,9,10). A RSES foi originalmente constituída como uma escala *Guttman* embora, na maioria dos casos, os investigadores optem por um formato *Likert*, com quatro (4) alternativas de resposta (Discordo fortemente = 0, Discordo = 1, Concordo = 2, Concordo fortemente = 3). Depois de realizada as inversões (itens 2, 5, 6, 8 e 9), o valor da autoestima global é calculado através da soma dos valores obtidos em cada um dos itens. Os resultados da escala variam entre 0 e 30, sendo que pontuações elevadas na escala indicam autoestima elevada e vice-versa (ou seja, a pontuação: inferior a 15, indica autoestima muito baixa; entre 15 e 25, indica autoestima equilibrada; maior que 25, indica autoestima forte. Alguns autores têm utilizado a RSES com escalas tipo *likert* de 5 ou 7 pontos para fins de investigação (Pechorro *et alii*, 2011).

O processo de validação original foi aplicado a uma amostra de 5.024 indivíduos, de ambos os sexos, incluindo estudantes universitários e pessoas adultas provenientes de meios sociais diferentes e grupos étnicos diversificados.

Pechorro *et alii* (2011) refere que:

“os estudos efetuados revelam que esta escala tem demonstrado possuir adequadas propriedades psicométricas. A nível de estabilidade temporal obtiveram-se correlações de .82 a .88 (Blascovich e Tomaka, 1993; Rosenberg, 1986). A nível de consistência interna por alfa de Cronbach obtiveram-se valores de .77 a .88 (Blascovich e Tomaka, 1993; Rosenberg, 1986). A RSES demonstra ter boa validade de constructo ao correlacionar-se de forma forte e significativa com outras medidas de autoestima (e.g., Coopersmith Self-Esteem Inventory) e ao não se correlacionar com medidas que envolvem outros constructos diferentes não sobreponíveis (Corcoran e Fischer, 2000)”.

A relação entre a autoestima e o sexo dos indivíduos como não sendo homogénea, sendo superior no sexo masculino especialmente no período da adolescência, conforme é afirmado por Rosenberg (1989), Simmons e Rosenberg (1975) e Santos e Maia (2003), *cit. in* Pechorro *et alii* (2011).

A RSES foi traduzida e adaptada para língua portuguesa por Santos e Maia (2003) e Pechorro *et alii* (2011).

Pechorro *et alii* (2011), recorrendo a 760 adolescentes de ambos os sexos divididos em amostra forense (n = 250) e amostra escolar (n = 510) foram demonstradas propriedades psicométricas que na generalidade justificam a sua utilização na população portuguesa

adolescente geral e forense, nomeadamente a nível de validade de constructo, consistência interna, estabilidade temporal, validade discriminante e validade divergente.

5.4. Síntese

A investigação sobre o tema resiliência conta com pouco mais de duas décadas (Pinheiro e Matos, 2013), tendo vindo a ser desenvolvida em diversos contextos e faixas etárias. A Escala de Resiliência, *Resiliencie Sclale*[®] (RS), construída por Wagnild e Young (1993) é considerado o instrumento mais apropriado para estudar a resiliência na população adolescente (Ahern *et alii*, 2006).

Pinheiro e Matos (2013) estudaram a validade do constructo da versão traduzida RS (*Resiliencie Scale*) por Felgueiras et al. (2010) para a população adolescente. Dessa investigação deu origem a uma nova versão longa (RS 23), constituída por 23 itens e uma nova versão curta (R13), constituída por 13 itens.

A *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES) é um dos instrumentos mais utilizados para a avaliação da autoestima global, tendo sido traduzida e adaptada para língua portuguesa por Santos e Maia (2003) e Pechorro *et alii* (2011).

Parte II. Problema e Metodologia de Investigação

6. O Problema

Na revisão da literatura realizada nos pontos anteriores apresentaram-se, discutiram-se tópicos e preocupações nucleares da educação especial, resiliência (foco no indivíduo, família e escola) e escalas de avaliação da resiliência e autoestima.

Verifica-se nas últimas décadas mudanças na sociedade que se refletem nas relações humanas, sociais e repercutem no universo escolar (com a escola inclusiva - ambiente de igualdade de direitos) dos alunos com características, capacidades e necessidades diferentes. Estes alunos eram designados como alunos com NEE, devido aos fatores de risco intelectual, emocional e físico que podem limitar a capacidade destes em atingir o seu potencial máximo quanto à aprendizagem escolar e socioemocional.

Em 2018, com a publicação do DL n° 54/2018 de 6 de julho (nova lei da Educação Inclusiva): afasta a conceção de que é necessário categorizar para intervir (isto é, o conceito de NEE deixa de existir). As medidas preconizadas variam de criança para criança, o atendimento prestado, o tipo de serviço, quer a sua duração, sendo, portanto mais ou menos especializado, permanente ou esporádico. As crianças e jovens podem beneficiar: (i) Medidas Universais; (ii) Medidas Seletivas; (iii) Medidas Adicionais.

Em Portugal, estes alunos estão incluídos na escola regular e recebem uma educação pública e gratuita, adequada às suas características e necessidades. O Governo Português tem legislado sobre esta temática, dando seguimento à orientação inclusiva da Declaração de Salamanca.

Segundo os estudos estatísticos da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, no período de 2012 a 2018, verificou-se que o número de alunos com NEE tem vindo a aumentar nas escolas regulares portuguesas e, por outro lado, também tem já um grande número de crianças em ambiente totalmente inclusivo. Algumas crianças e adolescentes com NEE poderão ter mais dificuldades para superar desafios, especialmente o relacionado com o sucesso escolar.

Vários investigadores têm dado grande atenção ao “estudo de variáveis emocionais, motivacionais, metacognitivas e sociais que influenciam o rendimento escolar dos alunos” (Castro, 2007; Martini e Boruchovitch, 2004; Miranda, Boruchovitch, Almeida e Abreu, 2012; Zimmerman e Schunck, 2008; *cit. in* Garcia e Boruchovitch, 2014).

No meio acadêmico e escolar, marcado pelo avanço no campo das relações humanas e sociais, é discutido em que medida os alunos sendo resilientes são capazes de superar os efeitos da adversidade, a que estão submetidos, e obter sucesso educativo. Garcia e Boruchovitch (2014) afirmam que “*o bom desempenho acadêmico*” está associado com a resiliência.

No contexto escolar, as pesquisas com alunos a frequentar o ensino básico evidenciam relações positivas entre as características da resiliência e a melhoria do desempenho escolar, maior supervisão familiar, melhor relacionamento com outras pessoas, como os amigos e os professores, como argumentam os seguintes autores: Cavaco, 2010; Garcia, Brino e Williams, 2009; Matos e Jesus, 2011; Paucar, 2010; Pesce *et alii*, 2014 (*cit. in* Garcia e Boruchovitch, 2014). Simões *et alii* (2008 *cit. in* Simões *et alii*, 2010) defende que, alguns adolescentes, como o caso dos adolescentes com NEE, poderão ter mais dificuldades para ultrapassar estas dificuldades, quando o seu ambiente não constitui um elemento facilitador desta tarefa.

Nas crianças e adolescentes, o atributo da resiliência envolve a capacidade de ultrapassar fatores de risco aos quais estão expostas e evitar consequências negativas, como, problemas de comportamento e emocionais ou dificuldades escolares (Hauser, Vieyra, Jacobson, Wertreib, 1985, *cit. in* Simões *et alii*, 2010). Segundo Hoch (2007, p.14, *cit. in* Barros, 2014) os fatores de risco são “Influências que ocorrem em qualquer nível sistêmico (família, indivíduo, comunidade e sociedade) que ameaçam os resultados de adaptação positivos”.

Autores como Pesce *et alii* (2004) e Matos, M. *et alii* (2011) referem três tipos de fatores de proteção para crianças e adolescentes: (i) individuais: autoestima positiva, autocontrole, autonomia, características de temperamento afetuoso a flexível; (ii) familiares: coesão, estabilidade, respeito mútuo, apoio/suporte; (iii) relacionados ao apoio do meio ambiente: bom relacionamento com amigos, professores ou pessoas significativas que assumam papel de referência segura à criança e a faça sentir querida e amada.

Autores como Fallon (2010), Karatas (2011), Bernard (1995), Brooks, (1994) têm sustentado que indivíduos com mais elevada resiliência apresentam uma elevada autoestima.

Vários autores (vg., Assis, Pesce e Avanci, 2006; Boruchovitch, 2014; Bzuneck e Guimarães, 2010; Jung, 2008; Noronha e Rodrigues, 2011; Silva, Mascarenhas e Silva, 2011; Stephanou, 2012) têm defendido a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a temática da resiliência nos alunos (*cit. in* Garcia e Boruchovitch, 2014).

Não se conhecem estudos que permitam compreender o papel da resiliência nos alunos com adaptações curriculares não significativas e que repercussão apresenta no sucesso escolar.

6.1. Problema de Investigação

Partindo dos pressupostos anteriormente referidos parece pertinente avaliar a resiliência dos alunos com adaptações curriculares não significativas das escolas públicas portuguesas.

Assim sendo esta investigação versará o seguinte problema de investigação: **Avaliar a resiliência e o sucesso educativo dos alunos com adaptações curriculares não significativas no 2º Ciclo do Ensino Básico, procurando verificar se estão relacionados.**

6.2. Pergunta de Investigação e Proposições

Esta investigação apresenta como perguntas de investigação (já mencionada no ponto 2 do capítulo I):

- Os alunos com adaptações curriculares não significativas resilientes apresentam sucesso escolar?
- Os alunos com adaptações curriculares não significativas resilientes apresentam o fator de proteção a autoestima?
- Os alunos com adaptações curriculares não significativas com o fator de autoestima apresentam sucesso escolar?

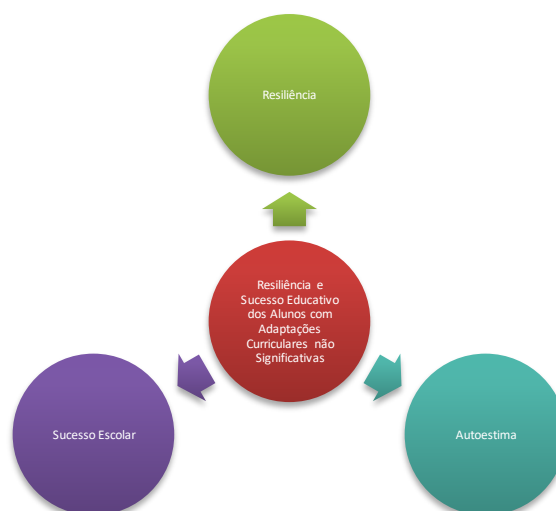


Figura 2 – Pergunta de Investigação e Ligação às Proposições

Fonte: Autor

A resposta a este problema exige a validação ou comprovação das seguintes proposições:

- **Os alunos com adaptações curriculares não significativas resilientes apresentam sucesso escolar.**

Espera-se que estes alunos com adaptações curriculares não significativas e com as características de resiliência apresentem sucesso escolar, tal como sugerido por Cavaco (2010), Gracia, Brino e Williams (2009), Matos e Jesus (2011), Paucar (2010), Pesce *et alii* (2014), Garcia e Boruchovitch (2014).

- **Os alunos com adaptações curriculares não significativas resilientes apresentam o fator de proteção a autoestima.**

Espera-se que estes alunos com adaptações curriculares não significativas e resilientes apresentem a característica de autoestima positiva, tal como sugerido Bernard (1995), Brooks (1994), Fallon (2010), Karatas (2011), Matos e Neves (2011).

- **Os alunos com adaptações curriculares não significativas com o fator de autoestima apresentam sucesso escolar.**

Espera-se que estes alunos com adaptações curriculares não significativas e com a característica de autoestima positiva apresentem sucesso escolar.

7. Metodologia de Investigação

“a fase metodológica consiste em definir os meios de realizar a investigação. É no decurso da fase metodológica que o investigador determina a sua maneira de proceder para obter as respostas às questões de investigação ou verificar as hipóteses” (Fortin, 2009, *cit. in* Oliveira, 2015).

A definição da abordagem metodológica é uma componente importante de qualquer trabalho de investigação, porque, sendo assim, delimita detalhadamente o percurso seguido na preparação de todo o processo de investigação.

Para além da importância da metodologia na validação do estudo em causa pretende-se também fornecer informações práticas e detalhadas para investigações futuras, que percorram caminhos similares, de modo a evitar consumo desnecessário de tempo em questões básicas, mas essenciais para a qualidade dos resultados da investigação. Acautelar os aspetos metodológicos no processo de investigação constitui uma etapa fundamental para o sucesso do trabalho.

A identificação (e escolha) da metodologia de investigação a usar depende do objeto de estudo, do problema a investigar e das perguntas de investigação. Saliente-se ainda que a escolha da estratégia de investigação influencia os instrumentos a usar (Yin, 1989). A investigação quantitativa tem sido considerada, por vários autores, como válida para a investigação da resiliência.

Segundo Oliveira (2001, *cit. in* Boccato e Fujita, 2006), o método quantitativo:

“significa quantificar opiniões, dados, nas formas de coleta de informações, assim como também como o emprego de recursos e técnica estatísticas desde a mais simples, como percentagem, média, moda, mediana e desvio padrão, até as de uso mais complexo, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc.”

Em termos metodológicos, colocou-se a interrogação, que tipo de estudo efetuar? Tendo em consideração o domínio e o trabalho pretendido, partimos para uma abordagem quantitativa e correlacional. As questões de investigação são transformadas em constructos (variáveis) observáveis e quantificáveis.

O paradigma escolhido, quantitativo e correlacional, tem um papel crucial neste estudo, dado não ser suscetível à experimentação. Polit, Beck e Hungler (2004, *cit. in* Luzio, 2006) referem que a pesquisa correlacional é frequentemente um meio eficaz e eficiente de recolher uma grande quantidade de dados sobre uma determinada área que se pretende estudar,

nomeadamente no que diz respeito a hábitos e atitudes de um determinado número de pessoas. Dizem ainda que este tipo de pesquisa tende a ser altamente realista. Estas pesquisas raramente podem ser criticadas pela sua artificialidade.

Assim, a investigação foi organizada segundo as seguintes etapas metodológicas:

1. Rever literatura – efetuou-se um levantamento bibliográfico das necessidades educativas especiais, sucesso escolar e resiliência que teve como objetivo possibilitar a formulação do problema de investigação, além de delinear o estado da arte relacionado ao problema de pesquisa.

A seguir, para responder ao problema de pesquisa, foi feita uma revisão da literatura sobre as escalas de resiliência e autoestima;

2. Definir o problema de investigação – após a revisão da literatura foi definido a pergunta de investigação, as proposições e o tipo de estudo tal como sugerido por Yin (1989);

3. Escolha das unidades de análise e definição dos instrumentos de recolha de informação - dado a pergunta de investigação apontar para a necessidade de se obterem dados estatísticos que permitissem caracterizar o panorama da resiliência dos alunos com adequações curriculares não significativas no 2º ciclo do ensino básico. De acordo com Yin (1989) a metodologia mais adequada para responder a este tipo de questões é o questionário, com uma análise quantitativa dos dados.

Assim, foi criado um instrumento de recolha de informação – com as variáveis a analisar e critérios para a interpretação dos dados.

4. Estudo – apresenta o estudo realizado para avaliar a resiliência e sucesso educativos com adaptações curriculares não significativas no 2º ciclo do ensino básico.

5. Conclusão e trabalho futuro – apresentam-se as conclusões do estudo e propostas para trabalhos futuros.

7.1. Escolha das Unidade de Análise

O presente trabalho de investigação tem subjacente a realização de um estudo abordando a relação entre a resiliência e o sucesso educativo dos alunos com adequações curriculares não significativas no 2º Ciclo do Ensino Básico. Dada a impossibilidade de obtenção de dados sobre a totalidade dos alunos das escolas portuguesas foi necessário escolher uma amostra.

Assim, escolheu-se as escolas do 2º Ciclo do Ensino Básico da rede pública, dos concelhos de Barcelos e Esposende, do distrito de Braga.

7.2. Instrumento de Recolha de Dados

Neste ponto apresenta-se a escolha e definição dos instrumentos que serão usados na medição das variáveis consideradas para o estudo: (1) resiliência (global); (2) autoestima (global); (3) sucesso escolar (dos alunos).

| Pergunta de Investigação | Variáveis | Instrumentos de Recolha de Dados | Crítérios para avaliação |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Os alunos com adaptações curriculares não significativas resilientes apresentam sucesso escolar? | V1 - Resiliência (Global) | Escala de Resiliência de Wagnild e Young (Resilience Scale®) versão Portuguesa de Pinheiro e Matos (2013). | Esta característica será estudada correlacionando as variáveis V1 (Resiliência global) e V2 (Sucesso Escolar). |
| | V2 - Sucesso Escolar (dos alunos) | Avaliação dos alunos no final do terceiro período (de cada disciplina). | |
| Os alunos com adaptações curriculares não significativas resilientes apresentam o fator de proteção a autoestima? | V1 - Resiliência (Global) | Escala de Resiliência de Wagnild e Young (Resilience Scale®) versão Portuguesa de Pinheiro e Matos (2013). | Esta característica será estudada correlacionando as variáveis V1 (Resiliência global) e V3 (Autoestima global). |
| | V3 - Autoestima (Global) | Escala de Autoestima de Rosenberg versão Portuguesa de Pechorro <i>et alii</i> (2011). | |
| Os alunos com adaptações curriculares não significativas com o fator de autoestima apresentam sucesso escolar? | V3 - Autoestima (Global) | Escala de Autoestima de Rosenberg versão Portuguesa de Pechorro <i>et alii</i> (2011). | Esta característica será estudada correlacionando as variáveis V3 (Autoestima global) e V2 (Sucesso Escolar) |
| | V2 - Sucesso Escolar (dos alunos) | Avaliação dos alunos no final do terceiro período (de cada disciplina). | |

Tabela 6 – Perguntas de investigação, variáveis, instrumentos de recolha de dados e critérios para avaliação

Fonte: Autor

O trabalho traduz-se na aplicação de questionários (escala de autoestima de Rosenberg, escala de resiliência de Wagnild e Young e sociodemográfico) e recolha das avaliações finais do terceiro período.

O primeiro passo deste processo consistiu em solicitar aos autores autorização para utilizar a escala de resiliência de Wagnild e Young versão longa traduzida (Pinheiro e Matos) e a escala de Rosenberg traduzida (Pechorro *et alii*) – *vide* anexo B e C.

7.2.1. Escala de Resiliência

A Escala de Resiliência de Wagnild e Young (*Resilience Scale*®) versão Portuguesa de Pinheiro e Matos (2013) – *vide* anexo D. A escala é composta por 23 itens, avaliadas por

uma escala de *likert* de sete (7) pontos que varia de *discordo totalmente* (1 ponto) a *concordo totalmente* (7 pontos). A variável resiliência global varia entre 23 a 161 pontos.

| Nível de resiliência | Pontuação |
|----------------------|---------------|
| Reduzida | < 107 |
| Moderada | ≥ 107 e ≤ 131 |
| Elevada | > 131 |

Tabela 7 – Níveis de resiliência para a versão R23 de Pinheiro e Matos (2013)

Fonte: Autor

Assim, a **variável resiliência global** será calculada com base na soma das respostas dadas a cada questão da escala de resiliência (R 23).

7.2.2. Escala de Autoestima

A Escala de Autoestima de *Rosenberg* (RSES) versão Portuguesa de Pechorro *et alii* (2011) – *vide* anexo E. A escala é constituída por 10 itens, para cada afirmação existem quatro (4) opções de resposta (Discordo fortemente = 0, Discordo = 1, Concordo = 2, Concordo fortemente = 3). Depois de realizada as inversões (itens 2, 5, 6, 8 e 9), o valor da autoestima global é calculado através da soma dos valores obtidos em cada um dos itens. Os resultados da escala variam entre 0 e 30.

| Nível de autoestima | Pontuação |
|---------------------|-----------|
| Reduzida | <15 |
| Moderada | ≥15 e ≤25 |
| Forte | > 25 |

Tabela 8 – Níveis de autoestima de Rosenberg versão Portuguesa de Pechorro *et alii* (2011)

Fonte: Autor

Assim, a **variável autoestima global** será calculada com base na soma das respostas dadas a cada questão do questionário de autoestima desenvolvido por Rosenberg.

7.2.3. Sucesso Escolar dos Alunos

A definição oficial de **sucesso escolar** advém do regime anual de transição ou passagem dos alunos de ano e/ou ciclo de estudo (Fernandes *cit. in* Mendonça, 2006). Contudo, definir sucesso escolar apresenta-se complexo, visto que se encerra em multiplicidade de entendimentos, como por exemplo, na capacidade que o aluno releva de atingir os objetivos globais definidos para cada ano escolar (Mendonça, 2006), i.e., o rendimento do aluno.

Assim, **o sucesso escolar, em termos quantitativo, pode ser analisado pela média das avaliações finais do terceiro período (de cada disciplina).**

7.2.4. Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico foi elaborado pelo autor do presente estudo, com vista à recolha de informação sobre dados que caracterizam os alunos (vg., idade, sexo, escalão da ação social escolar, quantas vezes reprovou, com quem vive) e dados de agregado familiar (vg., estado civil, idade, profissão, nacionalidade e escolaridade dos pais).

No anexo F, do presente documento, apresenta-se o questionário sociodemográfico.

7.2.5. Correlação entre as Variáveis do Estudo

Os coeficientes de correlação são métodos estatísticos para se **medir as relações entre variáveis** e o que elas representam.

As medidas de correlação indicam a força e a direção da associação entre os pares de variáveis. A correlação permite obter uma medida através da qual se determina a força ou intensidade de uma relação. A estimativa dessa força é-nos dada pelo **cálculo de coeficientes de correlação**. Estes coeficientes representam avaliações da proximidade da relação entre duas variáveis. O seu uso alargado nas ciências sociais mostra até que ponto os resultados dos testes de correlação são fáceis de reconhecer e interpretar.

Mas não existe apenas uma forma de se calcular a correlação entre variáveis. Podem distinguir-se dois tipos de medidas: **as medidas de correlação lineares utilizadas com variáveis de intervalo e as medidas de correlação ordinal com variáveis ordinais**. Dependendo da forma e de como se comportam as variáveis, um coeficiente de correlação é mais adequado que outro.

Quando se trabalha com variáveis de intervalo aquela que é, de longe, a medida de correlação mais habitual é o coeficiente de correlação produto-momento de Pearson, muitas vezes designado por **r de Pearson**.

Coefficiente de Correlação de Pearson, também chamado de correlação linear ou r de Pearson, é um grau de relação entre duas variáveis quantitativas. Se a associação entre os elementos não for linear, o coeficiente não será representado adequadamente.

O **r de Pearson** permite determinar a força e a direção das relações lineares entre variáveis. Varia entre -1 e +1. Uma relação de -1 ou de +1 indicaria, respetivamente, uma associação perfeita, negativa ou positiva, entre duas variáveis (Bryman e Cramer, 2003) – *vide* tabela 6.

| | Correlação | r de Pearson |
|--------------------------|-------------|----------------------------|
| Correlação o Negativa | Muito forte | ≤ -0.90 a ≥ 1 |
| | Forte | ≤ -0.70 a ≥ 0.89 |
| | Moderada | ≤ -0.40 a ≥ 0.69 |
| | Fraca | ≤ -0.20 a ≥ 0.39 |
| | Muito fraca | ≤ 0.0 a ≥ 0.19 |
| Correlação o Positiva | Muito fraca | ≥ 0.0 a ≤ 0.19 |
| | Fraca | ≥ 0.20 a ≤ 0.39 |
| | Moderada | ≥ 0.40 a ≤ 0.69 |
| | Forte | ≥ 0.70 a ≤ 0.89 |
| | Muito forte | ≥ 0.90 a ≤ 1 |

Tabela 9 – O que é uma Correlação Elevada? Segundo Cohen e Holliday (1982)

Fonte: Autor

Coefficiente de Correlação de Spearman, denominado pela letra grega rho (ρ), o coeficiente de correlação de postos de Spearman é uma medida de correlação não paramétrica também avaliado no intervalo entre -1 e 1.

Ao contrário do coeficiente de Pearson, o coeficiente de Spearman não exige a suposição de que a relação entre as variáveis seja linear, nem requer que as mesmas sejam quantitativas – pode inclusive ser utilizado para verificar relação entre variáveis medidas no nível ordinal.

Para decidir qual o coeficiente de correlação a utilizar (*Pearson* ou *Spearman*), **procedese ao estudo da normalidade.**

Para testar a normalidade da distribuição foi utilizado o indicador *Kolmogorov-Smirnov* (K-S). Considera-se a existência de uma distribuição normal quando o nível de significância (p) de K-S for superior a 0,05 (neste caso devem ser utilizadas as estatísticas paramétricas). Caso não se verifique a normalidade, devem ter-se em atenção os coeficientes de assimetria e achatamento.

Segundo Kline (1998, *cit. in* Marôco, 2014), o coeficiente de assimetria deve ser $< |3|$ e o coeficiente de achatamento deve ser $< |8|$ (i.e, os valores absolutos devem ser inferiores a 3 e 8-10, respetivamente), para que não sejam considerados desvios grosseiros à distribuição normal, não são problemáticos em análise de modelos lineares que tem como condição de aplicação a distribuição normal.

A correlação de *Pearson* (nos casos que exista normalidade) ou coeficiente de correlação de *Spearman* (nos casos que não exista normalidade), foi utilizada de forma a averiguar se

existem relações, significativas ou não, entre as variáveis do estudo, para medir a força entre as variáveis: a resiliência e sucesso escolar; resiliência e autoestima; sucesso escolar e autoestima.

7.3. Estratégia de Recolha de Dados

Com o intuito de avaliar a resiliência, autoestima e o sucesso educativo dos alunos com adaptações curriculares não significativas no 2º Ciclo do Ensino Básico selecionou-se o inquérito por questionário – pois, considerou-se que reúne as condições necessárias para a recolha de dados (os questionários podem ser consultados no Anexos D, E e F).

Conforme referem Yaremko, Harari, Harrison e Lynn (1986, p.186, *cit. in* Günther, 2003), os questionários são definidos como “um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede a sua opinião, os seus interesses, os aspectos de personalidade e a informação biográfica”. Para Hill e Hill (1998), os questionários são mais fáceis de aplicar e mais fáceis de analisar numa perspetiva quantitativa. Estes instrumentos podem ser utilizados, quer para obter factos, quer para medir opiniões, atitudes e satisfações, entre outros (Hill e Hill, 1998).

Um aspeto crucial no desenho do inquérito assentou na decisão sobre que tipo de informação se pretendia obter: quantitativa, qualitativa ou ambas. Enquanto a natureza quantitativa possibilita o tratamento estatístico dos dados mais rápido e objetivo.

7.4. Recolha de Dados e Análise de Dados

O procedimento de tratamento e análise dos dados, quantitativos e/ou qualitativos, constitui outra etapa fundamental de uma investigação, pois “vai permitir ao investigador e ao profissional retirar conclusões do seu estudo junto de um indivíduo, grupo, situação ou instituição” (Almeida e Freire, 2003).

A realização do inquérito no meio escolar foi autorizada pela CNPD (Deliberações nº 590/2018 e 801/2018) e DGE (inquérito nº 0604600002) – *vide* anexos G e H.

Os principais procedimentos efetuados no que se relaciona com a recolha de dados foram os seguintes:

- Em primeiro lugar, contacto com os Diretores das escolas para pedido de autorização da investigação (*vide* anexo I);

- Em segundo lugar, caso exista autorização do Diretor da escola, contacto com os responsáveis pela Educação Especial, tendo em vista a dar-lhes o conhecimento da metodologia de investigação. E solicitar-lhes que:
 - a) Selecione os alunos que cumprem os requisitos;
 - b) Contacte com os encarregados de educação, tendo em vista pedir autorização para participar na investigação (*vide* anexo J). É da responsabilidade da escola guardar o consentimento informado no dossier do aluno (*vide* anexo K);
 - c) O preenchimento dos questionários por parte dos alunos, que tenham autorização dos encarregados de educação (*vide* anexo K), nas aulas com apoio do professor de educação especial (*vide* anexos D, E e F).
- Por fim, o responsável pela Educação Especial da escola entrega-me os questionários preenchidos (anónimos).

Saliente-se ainda que, **a participação dos alunos foi voluntária, mediante autorização prévia dos encarregados de educação, e os dados recolhidos são confidenciais e, em momento algum, os participantes e escolas serão identificados no relatório de dissertação.** Após o término da dissertação os dados recolhidos serão destruídos.

Uma base de dados em Excel permitirá a consolidação dos dados das respostas aos questionários recebidos. Posteriormente será exportada para SPSS (significa *Statistical Package for the Social Sciences* - Conjunto de Programas Estatísticos para as Ciências Sociais) para permitir efetuar um conjunto de estatísticas.

Parte III. Estudo e Conclusões

8. Resultados do Estudo

Este capítulo apresenta o estudo realizado para avaliar a resiliência, autoestima e sucesso educativo dos alunos com adaptações curriculares não significativas no 2º ciclo do Ensino Básico. Aferindo a correlação com as variáveis: resiliência e sucesso escolar; resiliência e autoestima; autoestima e sucesso escolar.

8.1. Característica da amostra

Universo. Alunos com adaptações curriculares não significativas do 2º ciclo do Ensino Básico, mediante autorização prévia dos encarregados de educação, que frequentavam um dos oito (8) agrupamentos de escola da rede pública, dos concelhos de Barcelos e Esposende, do distrito de Braga.

O nome das Escolas e Alunos nunca será referido por motivos de confidencialidade.

Participantes. Participou no estudo uma amostra constituída por 45 alunos provenientes de cinco (5) agrupamentos de escolas da rede pública, dos concelhos de Barcelos e Esposende – *vide* figura seguinte.

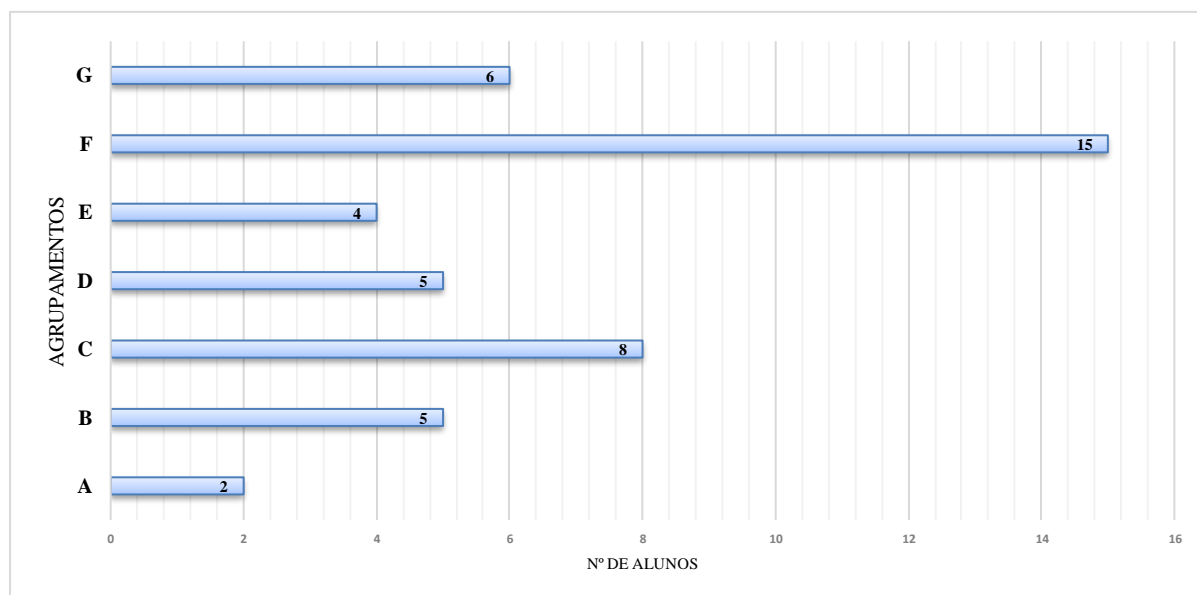


Figura 3 – Amostras (nº de Agrupamentos de Escolas vs nº de Alunos)

Fonte: Autor

Processo de recolha de dados. Receberam-se as respostas em finais de julho de 2019.

8.2. Resultados da Análise

8.2.1. Caracterização dos Alunos e Sociodemográfica das Famílias

Neste ponto apresenta-se os resultados da aplicação do questionário sociodemográfico – *vide* anexo F.

Dos participantes, 33,3% (15) do sexo feminino, 64,4% (29) do sexo masculino e 2,2% (1) não prestou informação relativamente ao género. Com idades compreendidas entre 10 e 13 anos (média de 11,6 anos e DP = 0,932).

A maioria dos participantes 60,0% (27) com apoio social escolar (escalões A e C) e 62,2% (28) vivem com a família nuclear. Relativamente ao sucesso escolar 51,1% (23) tinham histórico de reprovações/retenções no primeiro ciclo (i.e., com uma e duas reprovações verifica-se 20 e 3 participantes, respetivamente) – *vide* com maior detalhe o quadro seguinte.

| Variáveis Sociodemográficas | Frequência (n) | | |
|-----------------------------------|----------------|-----------|---------------|
| | Feminino | Masculino | Não Respondeu |
| Idade | | | |
| 10 | 1 | 5 | 0 |
| 11 | 5 | 5 | 0 |
| 12 | 5 | 14 | 0 |
| 13 | 2 | 5 | 0 |
| Não respondeu | 2 | 0 | 1 |
| Escalão | | | |
| A | 9 | 17 | 0 |
| B | 0 | 0 | 0 |
| C | 0 | 1 | 0 |
| Não tem | 6 | 11 | 0 |
| Não respondeu | 0 | 0 | 1 |
| Com quem vive | | | |
| Família Nuclear ² | 11 | 17 | 0 |
| Família Monoparental ³ | 2 | 4 | 0 |
| Família Monoparental Alargada | 0 | 3 | 0 |
| Família Alargada ⁴ | 2 | 3 | 0 |
| Avós | 0 | 2 | 0 |
| Não respondeu | 0 | 0 | 1 |
| Reprovação | | | |
| Não | 10 | 11 | 0 |
| Uma vez | 4 | 16 | 0 |
| Duas vezes | 1 | 2 | 0 |
| Não respondeu | 0 | 0 | 1 |

Tabela 10 – Caracterização dos alunos

Fonte: Autor

² Família Nuclear - Uma só união entre adultos e um só nível de descendência pais e seu(s) filho(s).

³ Família Monoparental - Família constituída por um progenitor que coabita com os seus descendentes.

⁴ Família Alargada – Coabitam ascendentes, descendentes e/ou colaterais por consanguinidade ou não, para além de progenitor(es) e/ou filho(s).

Em termo de estado civil dos pais verificou-se que: 68,9% (31) eram casados ou viviam juntos; 26,7% (12) eram separados/divorciados; 4,4% (2) não prestou informação relativamente ao estado civil dos seus pais – *vide* tabela seguinte.

| Variáveis Sociodemográficas | Frequência (n) | | |
|-----------------------------|----------------|-----------|---------------|
| | Feminino | Masculino | Não Respondeu |
| Os teus pais são: | | | |
| Casados/Vivem juntos | 12 | 19 | 0 |
| Separados/Divorciados | 2 | 10 | 0 |
| Não respondeu | 1 | 0 | 1 |

Tabela 11 – Caraterização do agregado familiar – estado civil dos pais

Fonte: Autor

No que se refere à origem sociocultural destes alunos, aproximadamente 37,8% (17) provinham de famílias com habilitações literárias inferiores ou igual ao 6º ano de escolaridade, 40,0% (18) tinham pais com habilitações literárias entre o 9º ano e o 12º ano de escolaridade, 2,2% (1) dos pais destes alunos tinha licenciatura e 20,0% (9) não prestaram informação relativamente à escolaridade dos pais.

| Variáveis Sociodemográficas | Frequência (n) | | | | | |
|---------------------------------------|----------------|-----------|---------------|----------|-----------|---------------|
| | Pai | | | Mãe | | |
| | Feminino | Masculino | Não respondeu | Feminino | Masculino | Não respondeu |
| Idades dos teus pais | | | | | | |
| [26-30] | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| [31-35] | 0 | 2 | 0 | 3 | 5 | 0 |
| [36-40] | 1 | 2 | 0 | 3 | 10 | 0 |
| [41-45] | 5 | 12 | 0 | 4 | 7 | 0 |
| [46-50] | 4 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| [51-55] | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| [56-60] | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Não Respondeu | 4 | 5 | 1 | 4 | 2 | 1 |
| Profissão dos teus pais | | | | | | |
| Setor Primário | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Setor Secundário | 5 | 14 | 0 | 6 | 10 | 0 |
| Setor Terciário | 7 | 8 | 0 | 4 | 11 | 0 |
| Não trabalham ⁵ | 0 | 3 | 0 | 2 | 5 | 0 |
| Não Respondeu | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 |
| Nacionalidade | | | | | | |
| Portuguesa | 13 | 26 | 0 | 12 | 27 | 0 |
| Estrangeiro | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Não Respondeu | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| Nível de escolaridade dos pais | | | | | | |
| 1º Ciclo (até ao 4º ano) | 1 | 1 | 0 | 2 | 3 | 0 |
| 2º Ciclo (5º ao 6º ano) | 6 | 11 | 0 | 4 | 10 | 0 |
| 3º Ciclo (7º ao 9º ano) | 2 | 7 | 0 | 4 | 8 | 0 |
| Secundário | 1 | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 |
| Licenciatura | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Não Respondeu | 5 | 5 | 1 | 5 | 3 | 1 |

Tabela 12 – Caraterização do agregado familiar – idade, profissão, nacionalidade e nível de escolaridade dos pais

Fonte: Autor

⁵ i.e., reformado, desempregado/desempregada e doméstica.

8.2.2. Avaliação do Sucesso Escolar

Para o ano letivo em análise (2018/2019), todos os alunos da amostra apresentaram sucesso escolar, i.e., os alunos do 5º ano transitaram e os do 6º ano foram aprovados. No anexo L1 apresenta-se de forma pormenorizada, para cada elemento da amostra (45 alunos), a média obtida das avaliações quantitativas e avaliação qualitativa do terceiro período.

Na tabela seguinte, apresenta-se os resultados referentes ao número de alunos por intervalos da avaliação quantitativa, com notas negativas a algumas disciplinas e por número de retenções:

| Intervalos de avaliação quantitativa | Frequência (n) | | | | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------------|-------------|-----------|------------|---------------|-----------|
| | Com notas negativas a algumas disciplinas | Retenções | | | | Total |
| | | Nenhuma Vez | Uma Vez | Duas Vezes | Não respondeu | |
| [2,8-3,0] | 7 | 3 | 7 | 1 | 0 | 11 |
| [3,1-3,5] | 3 | 12 | 10 | 1 | 1 | 24 |
| [3,6-4,0] | 0 | 3 | 3 | 1 | 0 | 7 |
| [4,1-4,5] | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| [4,6-5,0] | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Total | 10 | 21 | 20 | 3 | 1 | 45 |

Tabela 13 – N° de alunos por intervalos da avaliação quantitativa

Fonte: Autor

Da análise pormenorizada das avaliações quantitativas por disciplina no final do terceiro período, verifica-se que 22,2% (10) dos alunos tinham notas negativas a algumas disciplinas (i.e., nota inferior a 3) e 51,1% (23) dos alunos tinham histórico de retenções (i.e., 20 alunos com uma retenção e 3 alunos com duas retenções).

Na tabela seguinte, apresenta-se a avaliação quantitativa (frequência, média, mediana, desvio padrão, máxima e mínimo) por número de retenções:

| | Sucesso Escolar Global | Retenções | | | |
|-----------------------|------------------------|-------------|-----------|------------|---------------|
| | | Nenhuma Vez | Uma Vez | Duas Vezes | Não respondeu |
| Frequência (n) | 45 | 21 | 20 | 3 | 1 |
| Média | 3,3 | 3,4 | 3,2 | 3,3 | 3,3 |
| Mediana | 3,3 | 3,3 | 3,2 | 3,3 | 3,3 |
| Desvio-padrão | 0,4 | 0,5 | 0,3 | 0,3 | 0 |
| Máxima | 5,0 | 5,0 | 4,0 | 3,6 | 3,3 |
| Mínimo | 2,8 | 2,9 | 2,8 | 3,0 | 3,3 |

Tabela 14 – Sucesso escolar dos alunos (média, mediana, desvio padrão, máximo, mínimo)

Fonte: Autor

Os alunos com retenções apresentam em média avaliação quantitativa inferior aos alunos que não tiveram retenções.

8.2.3. Avaliação da Resiliência

No anexo L2 apresenta-se de forma pormenorizada os resultados da resiliência por alunos.

Na tabela seguinte, apresenta-se a avaliação da resiliência global (frequência, média, mediana, desvio padrão, máxima e mínimo):

| | Resiliência Global | Níveis de Resiliência | | |
|-----------------------|--------------------|-----------------------|-----------------------------|--------------------|
| | | Elevada (> 131) | Moderada (≥ 107 e ≤ 131) | Reduzida (<107) |
| Frequência (n) | 45 | 9 | 22 | 14 |
| Média | 112,7 | 138,6 | 116,9 | 89,6 |
| Mediana | 115,0 | 137,0 | 117,5 | 93,0 |
| Desvio-padrão | 19,8 | 6,2 | 6,2 | 13,2 |
| Máxima | 153,0 | 153,0 | 129,0 | 104,0 |
| Mínimo | 58,0 | 132,0 | 107,0 | 58,0 |

Tabela 15 – Resiliência (média, mediana, desvio padrão, máximo, mínimo)

Fonte: Autor

Os resultados indicam uma **resiliência moderada na maioria dos participantes da amostra** – veja-se: 20,0% (9) com resiliência forte; 48,9% (22) com resiliência moderada; 31,1% (14) com resiliência reduzida.

Na tabela seguinte, apresenta-se a avaliação da resiliência global (frequência, média, mediana, desvio padrão, máxima e mínimo) por género:

| | Género | | |
|-----------------------|-----------|-----------|---------------|
| | Feminino | Masculino | Não Respondeu |
| Frequência (n) | 15 | 29 | 1 |
| Média | 113,7 | 112,3 | 110,0 |
| Mediana | 113,0 | 118,0 | 110,0 |
| Desvio-padrão | 17,8 | 21,4 | |
| Máxima | 142,0 | 153,0 | 110,0 |
| Mínimo | 86,0 | 58,0 | 110,0 |

Tabela 16 – Resiliência (média, mediana, desvio padrão, máximo, mínimo) por género

Fonte: Autor

Os alunos do género feminino em média evidenciam uma maior resiliência, apesar da diferença não ser significativa em relação aos alunos do género masculino. Aliás, a mediana para o género feminino é menor, bem como o desvio-padrão o que aponta para maior dispersão de valores no género masculino.

Na tabela seguinte, apresenta-se a avaliação da resiliência global (frequência, média, mediana, desvio padrão, máxima e mínimo) por número de retenções:

| | Número de Retenções | | | |
|-----------------------|---------------------|-----------|------------|---------------|
| | Nenhuma | Uma vez | Duas vezes | Não Respondeu |
| Frequência (n) | 21 | 20 | 3 | 1 |
| Média | 112,5 | 113,8 | 108,0 | 110,0 |
| Mediana | 116,0 | 114,0 | 132,0 | 110,0 |
| Desvio-padrão | 23,2 | 11,8 | 43,3 | |
| Máxima | 153,0 | 140,0 | 134,0 | 110,0 |
| Mínimo | 67,0 | 95,0 | 58,0 | 110,0 |

Tabela 17 - Resiliência (média, mediana, desvio padrão, máximo, mínimo) por nº de retenções

Fonte: Autor

Os **alunos com duas retenções em média evidenciam resiliência mais baixa** que os alunos que não tiveram retenção ou apenas uma retenção. No entanto, o pequeno número de alunos com 2 retenções e o alto valor do desvio-padrão deste segmento tornam a comparação não significativa.

8.2.4. Avaliação da Autoestima

No anexo L3 apresenta-se de forma pormenorizada os resultados de autoestima por alunos.

Na tabela seguinte, apresenta-se a avaliação da autoestima global (frequência, média, mediana, desvio padrão, máxima e mínimo):

| | Autoestima Global | Níveis de Autoestima | | |
|-----------------------|-------------------|----------------------|-------------------------|-------------------|
| | | Forte (> 25) | Moderada (≥15 e ≤25) | Reduzida (<15) |
| Frequência (n) | 45 | 4 | 39 | 2 |
| Média | 19,8 | 28,5 | 19,23 | 14,0 |
| Mediana | 19,0 | 28,5 | 19,0 | 14,0 |
| Desvio-padrão | 3,8 | 1,7 | 2,6 | |
| Máxima | 30,0 | 30,0 | 25,0 | 14,0 |
| Mínimo | 14,0 | 27,0 | 15,0 | 14,0 |

Tabela 18 – Autoestima (média, mediana, desvio padrão, máximo, mínimo)

Fonte: Autor

Os resultados indicam uma **autoestima moderada na maioria dos participantes da amostra** – veja-se: 8,9% (4) com autoestima forte; 86,7% (39) com autoestima moderada; 4,4% (2) com autoestima reduzida.

Na tabela seguinte, apresenta-se a avaliação da autoestima global (frequência, média, mediana, desvio padrão, máxima e mínimo) por género:

| | Género | | |
|-----------------------|-----------|-----------|---------------|
| | Feminino | Masculino | Não Respondeu |
| Frequência (n) | 15 | 29 | 1 |
| Média | 18,6 | 20,55 | 17,0 |
| Mediana | 19,0 | 19,0 | 17,0 |
| Desvio-padrão | 2,1 | 4,4 | |
| Máxima | 22,0 | 30,0 | 17,0 |
| Mínimo | 14,0 | 14,0 | 17,0 |

Tabela 19 – Autoestima (média, mediana, desvio padrão, máximo, mínimo) por género

Fonte: Autor

Os alunos do género masculino em média evidenciaram uma maior autoestima, devido à maior dispersão de resultados (desvio-padrão maior que o duplo).

Na tabela seguinte, apresenta-se a avaliação da autoestima global (frequência, média, mediana, desvio padrão, máxima e mínimo) por número de retenções:

| | Número de retenções | | | |
|-----------------------|---------------------|-----------|------------|---------------|
| | Nenhuma | Uma vez | Duas vezes | Não Respondeu |
| Frequência (n) | 21 | 20 | 3 | 1 |
| Média | 20,24 | 19,8 | 18,0 | 17,0 |
| Mediana | 20,0 | 19,0 | 17,0 | 17,0 |
| Desvio-Padrão | 4,2 | 3,6 | 3,6 | |
| Máxima | 30,0 | 27,0 | 22,0 | 17,0 |
| Mínimo | 14,0 | 14,0 | 15,0 | 17,0 |

Tabela 20 – Autoestima (média, mediana, desvio padrão, máximo, mínimo) por nº de retenções

Fonte: Autor

Os alunos com retenções apresentam em média autoestima mais baixa do que os alunos sem retenções. O mesmo acontece com as medianas, isto é, com a maioria dos alunos de cada segmento.

8.2.5. Análise das Proposições: teste de hipóteses

Neste ponto apresenta-se a análise às proposições deste estudo. Para decidir que tipo de testes utilizar (correlação de *Pearson* ou correlação de *Spearman's*), procedeu-se ao estudo da normalidade dos instrumentos/variáveis, o que se pode verificar com profundidade no anexo M.

Assim, para analisar as relações estabelecidas entre as variáveis: Resiliência (Global) e Sucesso Escolar (dos alunos) utilizou-se o teste de correlação de *Spearman's*; Resiliência (Global) e Autoestima (Global) utilizou-se o teste de correlação de *Pearson's*; Autoestima (Global) e Sucesso Escolar (dos alunos) utilizou-se o teste de correlação de *Spearman's*.

8.2.5.1. Os alunos com adaptações curriculares não significativas resilientes apresentam sucesso escolar

Na Tabela 21 apresenta-se a correlação de *Spearman's* entre as variáveis Resiliência (Global) e Sucesso Escolar (dos alunos):

| | | Resiliência (Global) | Sucesso Escolar (dos alunos) |
|-------------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|
| Resiliência (Global) | Correlation Coefficient | 1 | 0,174 |
| | Sig. (2-tailed) | . | 0,252 |
| | N | 45 | 45 |
| Sucesso Escolar (dos alunos) | Correlation Coefficient | 0,174 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | 0,252 | . |
| | N | 45 | 45 |

Tabela 21 – Correlação entre a Resiliência (Global) e Sucesso Escolar (dos Alunos) – Spearman's

Fonte: Autor

Os resultados obtidos permitem constatar que a correlação entre a Resiliência (Global) e Sucesso Escolar (dos alunos) (+0,174) é positiva e muito fraca.

8.2.5.2. Os alunos com adaptações curriculares não significativas resilientes apresentam o fator de proteção a autoestima

Na Tabela 22 apresenta-se a correlação de *Pearson* entre as variáveis Resiliência (Global) e Autoestima (Global):

| | | Resiliência (Global) | Autoestima (Global) |
|-----------------------------|---------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Resiliência (Global) | Pearson Correlation | 1 | ,545** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 45 | 45 |
| Autoestima (Global) | Pearson Correlation | ,545** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 45 | 45 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela 22 – Correlação entre a Resiliência (Global) e Autoestima (Global) - Pearson

Fonte: Autor

Os resultados obtidos permitem verificar que a correlação entre a Resiliência (Global) e Autoestima (Global) (+0,545) é positiva, moderada e significativa. Ou seja, na amostra, quanto mais elevada a Resiliência (Global) mais elevada é a Autoestima (Global).

8.2.5.3. Os alunos com adaptações curriculares não significativas com o fator de autoestima apresentam sucesso escolar

Na Tabela 23 apresenta-se a correlação de *Spearman's* entre as variáveis Autoestima (Global) e Sucesso Escolar (dos alunos):

| | | Autoestima (Global) | Sucesso Escolar (dos alunos) |
|------------------------------|-------------------------|---------------------|------------------------------|
| Autoestima (Global) | Correlation Coefficient | 1 | 0,215 |
| | Sig. (2-tailed) | . | 0,157 |
| | N | 45 | 45 |
| Sucesso Escolar (dos alunos) | Correlation Coefficient | 0,215 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | 0,157 | . |
| | N | 45 | 45 |

Tabela 23 – Correlação entre a Autoestima (Global) e Sucesso Escolar (dos Alunos) - Spearman's

Fonte: Autor

Os resultados obtidos permitem constatar que a correlação entre a Autoestima (Global) e Sucesso Escolar (dos alunos) (+0,215) é positiva e fraca.

8.3. Síntese e discussão dos Resultados

Tendo em atenção os resultados do estudo conclui-se o seguinte:

- Os alunos com retenções apresentam em média avaliação quantitativa inferior aos alunos que não tiveram retenções.
- Os alunos do género feminino em média evidenciam uma maior resiliência, apesar da diferença não ser significativa em relação aos alunos do género masculino, tal como sugerido por Kumpfer (1999). A propósito, a mediana para o género feminino é menor, bem como o desvio-padrão o que aponta para maior dispersão de valores no género masculino.
- Os resultados indicam uma autoestima moderada na maioria dos participantes da amostra – veja-se: 8,9% (4) com autoestima forte; 86,7% (39) com autoestima moderada; 4,4% (2) com autoestima reduzida.
- Os alunos do género masculino em média evidenciaram uma maior autoestima, devido à maior dispersão de resultados (desvio-padrão maior que o duplo).
- Os alunos com retenções apresentam em média autoestima mais baixa do que os alunos sem retenções, conforme referido por autores como Jimerson (2001), Brophy (2006), Brophy (2006), Xia e Kirby (2009) e Simões *et alii* (2008).

- f) Os resultados obtidos permitem constatar que não existe, para os alunos com adaptações curriculares não significativas, relação direta entre a resiliência e o sucesso escolar, contrariando a posição de Cavaco (2010), Gracia, Brino e Williams (2009), Matos e Jesus (2011), Paucar (2010), Pesce *et alii* (2014), Garcia e Boruchovitch (2014) – pois, a correlação entre a Resiliência (Global) e Sucesso Escolar (dos alunos) (+0,174) é positiva e muito fraca.
- g) Os resultados obtidos permitem constatar que os alunos com adaptações curriculares não significativas com maiores níveis de resiliência apresentam autoestima mais elevada, tal como sugerido por Bernard (1995), Brooks (1994), Fallon (2010), Karatas (2011), Matos e Neves (2011) – pois, a correlação entre a Resiliência (Global) e Autoestima (Global) (+0,545) é positiva, moderada e significativa.
- h) Os resultados obtidos permitem constatar que não existe, para os alunos com adaptações curriculares não significativas, relação direta entre a autoestima e o sucesso escolar, tal como sugerido por Buckingham, Weber e Sypher (2012). Pois a correlação entre a Autoestima (Global) e Sucesso Escolar (dos alunos) (+0,215) é positiva e fraca.

9. Conclusões e Trabalhos Futuros

Este capítulo sintetiza os pressupostos teóricos assumidos, as conclusões principais e o contributo teórico da tese. Por fim, apresenta as limitações da investigação e sugerem-se pistas para futuras investigações.

9.1. Conclusões

A presente investigação é orientada para avaliar a “Resiliência e Sucesso Educativo dos Alunos com Adaptações Curriculares não significativas no 2º Ciclo do Ensino Básico”, com particular ênfase para o problema definido no ponto 6. A investigação seguiu a metodologia definida no ponto 7, tendo o resultado do estudo relatados no ponto 8, e permitiu concluir o seguinte:

9.1.1. Caracterização dos Alunos e Sociodemográficas das Famílias (*vide* ponto 8.2.1):

- a) Dos participantes, 33,3% (15) do sexo feminino, 64,4% (29) do sexo masculino e 2,2% (1) não prestou informação relativamente ao género. Com idades compreendidas entre 10 e 13 anos (média=11,6 anos e DP = 0,932).
- b) São crianças com aprendizagens que não acompanham o currículo normal, sendo necessário fazer adaptações curriculares não significativas (i.e., “podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais, de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" artigo 2º DL nº 54/2018, de 6 de julho) e socorrer-se dos serviços de educação especial.
- c) Em relação aos recursos económicos das famílias, **é de referir que a maioria das crianças participantes neste estudo evidencia carências económicas** (i.e., 60%, 27), que são supridas pelos serviços de ação social escolar (i.e., com escalões A e C).
- d) No que concerne à composição familiar, 62,2% (28) vivem com a família nuclear. Em termo de estado civil dos pais, verificou-se que: 68,9% (31) eram casados ou viviam juntos; 26,7% (12) eram separados/divorciados; 4,4% (2) não prestou informação relativamente ao estado civil dos seus pais.

- e) Em relação ao nível sociocultural das famílias dos alunos é baixo – i.e., aproximadamente: 37,8% (17) provinham de famílias com habilitações literárias inferiores ou igual ao 6º ano de escolaridade; 40,0% (18) tinham pais com habilitações literárias entre o 9º ano e o 12º ano de escolaridade; 2,2% (1) dos pais destes alunos tinha licenciatura; 20,0% (9) não prestaram informação relativamente à escolaridade dos pais.

9.1.2. Relativamente ao sucesso escolar dos alunos (*vide* ponto 8.2.2):

- a) Para o ano letivo em análise (2018/2019), todos os alunos da amostra apresentaram sucesso escolar (i.e., os alunos do 5º ano transitaram e os do 6º ano foram aprovados). Contudo, 22,2% (10) dos alunos apresentaram notas finais negativas em algumas disciplinas.
- b) De salientar que, 51,1% (23) dos alunos tinham histórico de reprovações/retenções no primeiro ciclo. Os alunos com retenções apresentam em média avaliação quantitativa inferior aos alunos que não tiveram retenções (i.e., a média é de 3,4 dos alunos que não tiveram qualquer retenção e 3,2 e 2,3 dos alunos que tiveram 1 e 2 retenções, respetivamente).

9.1.3. No que diz respeito à Resiliência (*vide* ponto 8.2.3):

- a) Os resultados indicam uma resiliência moderada na maioria dos participantes da amostra. Veja-se:
- 20,0% (9) com resiliência elevada (média=138,6; mediana=137,0; máxima=153,0; mínimo=132,0);
 - 48,9% (22) com resiliência moderada (média=116,9; mediana=117,5; máxima=129,0; mínimo=107,0);
 - 31,1% (14) com resiliência reduzida (média=89,6; mediana=93,0; máxima=104,0; mínimo=58,0).
- b) Os alunos do género feminino em média evidenciam uma maior resiliência, apesar da diferença não ser significativa em relação aos alunos do género masculino, tal como sugerido por Kumpfer (1999). A propósito, a mediana para o género feminino é menor, bem como o desvio-padrão o que aponta para maior dispersão de valores no género masculino.
- c) Os alunos (3) com duas retenções em média evidenciam **resiliência mais baixa** que os alunos que não tiveram retenção ou apenas uma retenção.

9.1.4. Em relação à Autoestima (vide ponto 8.2.4):

a) Os resultados indicam uma autoestima moderada na maioria dos participantes da amostra.

Veja-se:

- 8,9% (4) com autoestima forte (média=28,5; mediana=28,5; máxima=30,0; mínimo=27,0);
- 86,7% (39) com autoestima moderada (média= 19,23; mediana=19,0; máxima=25,0; mínimo= 15,0);
- 4,4% (2) com autoestima reduzida (média=14,0; mediana=14,0; máxima=14,0; mínimo=14,0).

b) Os alunos com retenções apresentam em média autoestima mais baixa do que os alunos sem retenções, conforme referido por autores como Jimerson (2001), Brophy (2006), Brophy (2006), Xia e Kirby (2009) e Simões *et alii* (2008).

c) Os alunos do género masculino evidenciaram uma maior autoestima, devido à maior dispersão de resultados (desvio-padrão maior que o duplo).

9.1.5. Quanto à correlação entre a resiliência e sucesso escolar dos alunos (vide ponto 8.2.5.1):

a) A análise à correlação entre a resiliência (global) e o sucesso escolar (dos alunos) levou à rejeição da seguinte proposição:

Espera-se que estes alunos com adaptações curriculares não significativas e com as características de resiliência apresentem sucesso escolar, conforme sugerido por Cavaco (2010), Gracia, Brino e Williams (2009), Matos e Jesus (2011), Paucar (2010), Pesce *et alii* (2014), Garcia e Boruchovitch (2014).

9.1.6. Quanto à correlação entre a variável resiliência (global) e autoestima (global) (vide ponto 8.2.5.2):

a) A análise à correlação entre a resiliência (global) e autoestima (Global) levou à confirmação da seguinte proposição:

Espera-se que estes alunos com adaptações curriculares não significativas e resilientes apresentem a característica de autoestima positiva, tal como sugerido Bernard (1995), Brooks (1994), Fallon (2010), Karatas (2011), Matos e Neves (2011).

9.1.7. Quanto à correlação entre a variável autoestima (global) e sucesso escolar (dos alunos) (vide ponto 8.2.5.3):

- a) A análise à correlação entre a autoestima (global) e sucessos escolar (dos alunos) levou à rejeição da seguinte proposição:

Espera-se que estes alunos com adaptações curriculares não significativas e com a característica de autoestima positiva apresentem sucesso escolar.

9.2. Limitações e Constrangimentos ao Trabalho

Cabe reconhecer algumas limitações e constrangimentos deste trabalho em função da metodologia adotada:

- a) Um trabalho desta natureza requer um longo período de tempo. Dado que, foi necessário um (1) ano para obter autorização para a realização de inquérito em meio escolar por parte da Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPD) e pela Direção Geral de Educação (DGE). Mais um (1) ano para o preenchimento dos questionários (Sociodemográfico, Escala de Autoestima de Rosenberg e Escala de Resiliência para Adolescentes – RS23) por parte dos alunos, que tinham autorização dos encarregados de educação, e obter as notas finais do terceiro período.
- b) Nem todos os Diretores das escolas deram autorização para a investigação.

9.3. Contributos

Espera-se, assim, que este trabalho constitua um importante contributo para o desenvolvimento do conhecimento nesta área.

Pela primeira vez em Portugal foi efetuada a avaliação da resiliência e o sucesso educativo dos alunos com adaptações curriculares não significativas no 2º Ciclo do Ensino Básico. Especialmente, foi analisada a correlação entre: a resiliência (global) e sucesso escolar (dos alunos); resiliência (global) e autoestima (global); autoestima (global) e sucesso escolar (dos alunos).

9.4. Trabalho Futuro

Em suma, mais do que um projeto acabado, este estudo deve ser encarado como uma etapa de um processo de investigação que deverá ser completado por outros subsequentes: dado a complexidade e abrangência do tema.

Assim, são aqui tecidas algumas recomendações de possível trabalho futuro, com o objetivo de dar continuidade ao trabalho iniciado, complementando-o ou adaptando-o a novos enquadramentos:

1. Resiliência e Sucesso Educativo dos Alunos com Adaptações Curriculares não Significativas no 2º Ciclo do Ensino Básico – Escolas a nível Nacional.

Isto é, aplicar o estudo efetuado neste trabalho a um conjunto mais alargado de alunos, de forma a verificar se os resultados eram semelhantes aos apresentados neste trabalho. Dado que, o trabalho aqui iniciado apenas permitiu uma avaliação de 45 alunos das escolas dos concelhos de Barcelos e Esposende.

2. Resiliência e Sucesso Educativo dos Alunos com Adaptações Curriculares não Significativas no 3º Ciclo do Ensino Básico – Escolas a nível Nacional.

De forma a verificar se os resultados eram semelhantes aos apresentados neste trabalho.

Referências Bibliográficas

Ahern, N. et alii (2006). A review of instruments measuring resilience. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 29, pp.103-125. ISSN: 0146-0862.

Almeida, L. e Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga, Psiquilíbrios.

Alves, A. F. et alii (2017). Cognitive performance and academic achievement: How do family and school converge? *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), pp. 49-56.

Araújo, M. S. (2015). *Família, Escola e Sucesso Escolar*. Lisboa, Coisas de Ler.

Avanci, J. et alii (2007). Adaptação Transcultural de Escala de Auto-Estima para Adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), pp. 397- 405.

Bairrão, J. et alii (1998). Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais - Subsídios para o Sistema de Educação. *Conselho Nacional da Educação, Ministério da Educação*. ISBN 972-8360-06-1.

Barros, W. (2014). Resiliência e Educação: uma Reflexão no Trabalho Docente. Disponível em http://editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2014/Modalidade_2datahora_24_05_2014_21_46_08_idinscrito_26_dd69bda49758751fc20df6f40c17564f.pdf [consultado em 5/12/2016].

Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 25(108-109, pp.715-733.

Bocato, V. R. C. e Fujita, M. S. L. (2006). Estudos de avaliação quantitativa e qualitativa de linguagens documentárias: uma síntese bibliográfica. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 11 (2), pp. 267-281.

Brophy, Jere (2006). Grade repetition. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001520/152038e.pdf>> [consultado em 15/05/2016].

Bryman, A. e Cramer, D. (2003). *Análise de Dados em Ciências Sociais: Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS para Windows*. Oeiras, Celta editora, ISBN – 972-774-169-X.

Chor, D. et alii (2001). Medidas de rede e apoio social no Estudo Pró-Saúde: pré-testes e estudo piloto. Disponível em < <https://www.scielo.org/pdf/csp/2001.v17n4/887-896>>[consultado em 12/08/2017].

Chor, D. et alii (2003). How reproducible is self-reported information on exposure to smoking, drinking and dietary patterns? Evidence among brazilian adults in the pró-saúde study. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/spmj/v121n2/a06v1212.pdf>>[consultado em 16/08/2017].

CNE, Conselho Nacional de Educação (2015). *Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário – Relatório Técnico*. Disponível em <http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Relatorio_Tecnico_-_Retencao.pdf> [consultado em 12/03/2016].

Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, Um guia para educadores e professores*. Porto Editora, 2ª edição, janeiro. ISBN: 978-972-0-01402-3.

Costa, F.R.P. e Rocha, R. (2012). Resiliência em Docentes: Análise das publicações no período de 2000 a 2012. *Revista Ciências Humanas – Universidade de Taubaté (UNITAU)*, Brasil, 5 (1 e 2), pp. 141-155.

Education Act (1981). Disponível em <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/60/pdfs/ukpga_19810060_en.pdf> [consultado em 12/03/2016].

Fajardo, I. N., Minayo, M. C. S. e Moreira, C. O. F. (2010). Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. *Ensaio: avaliação, políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, 18(69), pp.761-774.

Fajardo, I. N., Minayo, M. C. S. e Moreira, C. O. F. (2013). Resiliência e Prática Escolar: Uma Revisão Crítica. *Educação e Sociedade*, 34(122), pp. 213-224.

Felgueiras, M. C., Festas, C. e Vieira, M. (2010). Adaptação e validação da Resilience Scale® de Wagnild e Young para a cultura portuguesa. *Cadernos de Saúde*, 3(1), pp. 73-80.

Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures, Lusociência.

Garcia, N.R. e Boruchovitch, E. (2014). Atribuições de Causalidade para o Desempenho Escolar e Resiliência em Estudantes. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 19(2), pp. 277-286.

Godoy, K. et alii (2010). Avaliação da resiliência em escolares do ensino médio. *Mudanças – Psicologia da Saúde*, 18(1e2), pp. 79-90.

Gomes, A. (2008). Escola – um trampolim para a resiliência onde a adversidade é a deficiência. *Saber e Educar*, 13.

Günther, H. (2003). Como elaborar um questionário. *Laboratório de Psicologia Ambiental. Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais*, 1, pp. 1-15.

Hill, M., e Hill, A. (1998). Investigação empírica em ciências sociais: um guia introdutório. Disponível em <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/468/4/DINAMIA_WP_1998-10.pdf> [consultado em 24/03/2019].

IGEC (2016). A Escola Inclusiva: Desafios. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/upload/PDF/Escola_Inclusiva.pdf>. [consultado em 18/09/2019].

Infante, F. (2005). A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. Disponível em <www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_01ppplo.pdf> [consultado em 12/03/2016].

Izquierdo, T. (2006). *Necessidades Educativas Especiais: a mudança pelo Relatório Warnock*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro (Departamento de Ciência da Educação).

Jorge, H. (2016). *Retenções Escolares, Comportamentos Delinquentes Autorrelatados, Autoestima e Resiliência – Estudo comparativo em adolescentes (14-17 anos) de*

Agrupamentos de Escolas do Conselho de Odivelas. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e Aconselhamento. Universidade Autónoma de Lisboa. Lisboa.

Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. 2nd Edition, New York, Guilford Press.

Kumpfer, K.L. (1999). Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework. Disponível em <<https://www.yumpu.com/en/document/view/12134883/factors-and-processes-contributing-to-resilience>>. [consultado em 18/09/2017].

Luzio, A. L. G. (2006). *Novas Tecnologias Educativas e Ensino de Enfermagem um Estudo sobre Opiniões*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação).

Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. 6ªedição, Pêro Pinheiro, ReportNumber.

Matos, F. e Jesus, S. (2011). Relações entre Pares, Resiliência e Bem-estar dos Alunos na Escola. *Revista AMAzônica*, 7(2), pp. 61-76.

Matos, M. et alii (2011). Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais, Auto-regulação e Capital Social com Adolescentes. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*. Lisboa, 3, pp.165-187.

Matos, D. e Ferrão, M. (2016). Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 46(161), pp. 614-636.

Mendonça, A. (2006). *A problemática do insucesso escolar. A escolaridade obrigatória no arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-200)*. Dissertação de Doutoramento em Sociologia da Educação. Universidade da Madeira.

Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho (2004). *Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar – Relatório*. Disponível em <<http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/11/plano-de-preveno-do-abandono-escolar2.pdf>>. [consultado em 18/10/2017].

Nogueira, M. (2006). Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, 31(2), pp.155-169.

Noronha, M. I. e Rodrigues, M. A. (2011). Saúde e Bem-estar de crianças em idade escolar. *Escola Anna Nery*, 15 (2), pp. 395-401.

Oliveira, M. A. et alii (2008). Resiliência: análise das publicações no período de 2000 a 2006. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28 (4), pp.754 -767.

OCDE (2012). Special Education Needs (SEN). Disponível em <<http://www.oecd.org/els/family/50325299.pdf>>. [consultado em 09/03/2016].

Oliveira, D. A. S. (2015). *Autoconceito, Autoestima e Rendimento Académico em Alunos do 11º ano de Escolaridade nos Cursos de Ciências e Tecnologias e Cursos Profissionais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa.

Pechorro, P. et alii (2011). Validação da Escala de Auto-estima de Rosenberg com adolescentes Portugueses em contexto forense e escolar. *Arquivos de Medicina*, 25(5-6), pp. 174-179.

Perdigão, R., Casas-Novas, T. e Gatar, T. (2014). Relatório Técnico: Políticas Públicas de Educação Especial. *Conselho Nacional da Educação*. ISBN: 978-972-8360-83-2.

Pesce, R. et alii (2004). Risco e Proteção: Em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), pp. 135-143.

Pinheiro, M.R. e Matos, A.P. (2013). Avaliação da resiliência em adolescentes portugueses: novos contributos para o estudo das versões longa e breve da Resilience Scale de Wagnild e Young (1993). *Livro de Atas do VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, pp. 806-815.

Poetini, N. (2010). Estratégias resilientes no contexto educacional: uma contribuição ao exercício da profissão docente. *Revista da Graduação*, 3(2).

Poletto, M. e Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, 25 (3), pp. 405-416.

Santos, P. J. e Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de auto-estima de Rosenberg. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, pp.253-268.

Silva, H. (2009). *Resiliência nos Jovens: Relações Familiares e Auto-conceito de Competência*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve (Faculdade de Ciências Humanas e Sociais).

Simões, C. et alii (2010). Risco e resiliência em adolescentes com necessidades educativas especiais: Desenvolvimento de um programa de promoção da resiliência na adolescência. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 11(1), pp.101-119.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Disponível em <[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraao_Salamanca.pdf)>. [consultado em 09/03/2018].

Vilelas, J. et alii (2013). Escala de Fatores de Resiliência de Takviriyannun: Propriedades Psicométricas da Versão Portuguesa. *Pensar Enfermagem*, 17(1), pp. 2-16.

Yin, R. (1989). *Case Study Research – Design and Methods. Second Edition*, Sage Publications. ISBN: 0-8039-5662-2.

Yunes, M. e Szymaski, H. (2001). Resiliência: Noção, Conceitos afins e considerações críticas. Disponível em <file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/yunes_2001-1.pdf> [consultado em 12/05/2018].

Yunes, M. (2003). Psicologia Positiva e Resiliência: o Foco no Indivíduo e na Família. *Psicologia em Estudo*, 8, pp. 75-84.

Dados Estatísticos

DGEEC (2013). *Necessidades especiais de educação 2012/2013*. Disponível em <<http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>>. [consultado em 09/03/2016].

DGEEC (2014). *Necessidades especiais de educação 2013/2014*. Disponível em <<http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>>. [consultado em 09/03/2016].

DGEEC (2015). *Necessidades especiais de educação 2014/2015*. Disponível em <<http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>>. [consultado em 09/03/2016].

DGEEC (2016). *Necessidades especiais de educação 2015/2016*. Disponível em <<http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>>. [consultado em 09/03/2016].

DGEEC (2017). *Necessidades especiais de educação 2016/2017*. Disponível em <<http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>>. [consultado em 09/03/2019].

DGEEC (2018). *Necessidades especiais de educação 2017/2018*. Disponível em <<http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>>. [consultado em 09/03/2019].

Referências Legislativas

Constituição da República Portuguesa (2005). Disponível em <<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>>. [consultado em 10/08/2018].

Lei nº 46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República*, 1.^a Série - nº 237. Assembleia da República.

Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro. *Diário da República*, 1.^a Série - n.º21. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto. *Diário da República*, 1.^a Série-A - nº 193. Ministério da Educação.

Despacho nº 105/97, de 30 de maio. *Diário da República*, 2.^a Série - nº 149. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República*, 1.^a Série - nº4. Ministério da Educação.

Lei nº 21/2008, de 12 de maio. *Diário da República*, 1.^a Série - nº 91. Assembleia da República.

Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro. *Diário da República*, 1.ª Série - nº 193. Ministério da Saúde.

Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série - nº 133. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série - nº 129. Presidência do Conselho de Ministros.

ANEXOS

Anexo A. Definições e Categorias de NEE

| País | Ano Letivo | Definição e tipos de deficiências para a Educação Especial |
|-----------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Áustria | 2008/2009 | Uma criança é reconhecida como tendo NEE se em resultado de uma deficiência física ou psicológica não atinge as metas do currículo nacional sem receber apoio especial. (Lei da Educação Escolar Obrigatória – “ <i>Schulpflichtgesetz</i> ”). |
| Dinamarca | 2008/2009 | Indivíduos com deficiências especiais físicas e/ou mentais graves. A educação especial e outros apoios devem ser prestados aos alunos cujo desenvolvimento requer condição especial de apoio. |
| Finlândia | 2008/2009 | Os alunos têm necessidades educativas especiais o crescimento, desenvolvimento ou aprendizagem estão comprometidos devido a uma deficiência, doença ou funcionamento limitado. Os alunos com necessidade de apoio psicológico e social ou em situação de risco nestas áreas têm o direito ao apoio na aprendizagem. Alunos com dificuldades de aprendizagem ou de adaptação têm o direito a receber educação especial a tempo parcial integrada no ensino regular. |
| França | 2008/2010 | Em França não há um termo estabelecido para crianças que beneficiam de medidas específicas definidas com base em necessidades educativas especiais. De acordo com a lei, uma deficiência é definida por qualquer limite de atividade ou restrição na participação na vida social resultante de uma alteração substancial e permanente de uma ou várias funções físicas, sensoriais, mentais, cognitivas ou psíquicas, ou resultante de uma deficiência múltipla ou um problema de saúde incapacitante. |
| Alemanha | 2007/2008 | NEE significa o apoio específico prestado a alunos com deficiência. A área de responsabilidade da educação especial no que diz respeito a todos os aspetos organizacionais refere-se às necessidades especiais exclusivamente em situação de deficiência. Os alunos com problemas resultantes de certas deficiências e/ou que necessitam de apoio educativo especial devido a situações problemáticas, bem como os alunos com dificuldades de aprendizagem temporárias (por exemplo, alunos com ritmo mais lento de aquisição das aprendizagens, dificuldades na leitura e escrita) são apoiados por um conjunto de medidas de diferenciação integradas na estrutura do ensino regular. Programas educativos individuais ou de remediação com base na oferta do sistema regular e apoio às situações-problema durante o processo de aprendizagem. |
| Itália | | A "pessoa com deficiência" é alguém que apresenta uma incapacidade física, psicológica, sensorial, permanente ou progressiva, que resulta em dificuldades de aprendizagem e provoca situações de desvantagem ou marginalização. |
| Holanda | 2009/2010 | Os alunos são elegíveis para a educação especial caso reúnam determinados critérios. Deficientes visuais: com acuidade visual de <0,3 ou campo visual <30 e participação limitada na escola em resultado da sua deficiência visual; Deficiência auditiva: alunos com perda auditiva > a 80 dB (ou para alunos que ouvem 35-80 dB) e uma participação limitada na escola. A decisão de disponibilizar financiamento adicional para alunos com deficiência mental será baseada principalmente num QI <60; para deficiência física e alunos com doenças crónicas são necessários diagnósticos médicos. Os critérios para os alunos com perturbações comportamentais requerem um diagnóstico nos termos das categorias do |

| País | Ano Letivo | Definição e tipos de deficiências para a Educação Especial |
|------------|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | DSM-IV, que comprovem problemas na escola, em casa e na comunidade e que impliquem uma participação limitada na escola. |
| Noruega | 2009/2010 | Direito à educação especial: alunos que apresentem dificuldade em acompanhar o ensino regular têm direito a educação especial. O currículo oferecido deve ser adaptado às características do aluno, no que se refere aos conteúdos e objetivos. Os alunos que recebem educação especial têm o mesmo número total de horas de aulas que os outros alunos. A avaliação especializada deve analisar e determinar: os benefícios do ensino regular para o aluno; as dificuldades de aprendizagem; outras condições especiais relevantes para o processo de aprendizagem. |
| Portugal | 2007/2008 | As crianças e os jovens são apoiadas pela educação especial sempre que apresentem dificuldades no processo de aprendizagem e na participação, considerando a interação entre os fatores e as limitações inter-relacionados no seu funcionamento. |
| Espanha | 2007/2008 | Alunos com NEE refere-se aos alunos que requerem apoio educacional específico devido a deficiências ou perturbações comportamentais graves, temporárias ou permanentes ao longo da escolaridade. A escolaridade desses alunos em centros ou unidades de educação especial, pode ser prolongado até à idade de vinte e um anos, mas esse só será prestado caso as suas necessidades não forem satisfeitas pelo ensino regular. |
| Suécia | 2008/2009 | Não existe uma definição legal de NEE. Na Suécia, a educação segue o princípio de "escola inclusiva" e o foco é sobre que tipo de apoio o aluno precisa - acesso à educação equivalente para todos. Isto significa que os alunos que necessitam de apoio especial não devem ser tratados ou definidos como um grupo que é diferente dos outros e os seus direitos não são tratados separadamente. É valorizada a obrigação das escolas atender às necessidades de todos os seus alunos. |
| Inglaterra | 2008/2009 | Uma criança tem "necessidades educativas especiais" caso apresente dificuldades de aprendizagem que exigem apoio adicional. A criança tem uma "dificuldade de aprendizagem" caso apresente de forma significativa maior dificuldade de aprendizagem do que a maioria das crianças da sua idade, quando tem uma deficiência que impede ou dificulta o acompanhamento das aulas no ensino regular para as crianças da mesma idade, ou que esteja em idade de escolaridade obrigatória. |

Fonte: OCDE, “*Child well-being module 2012*” cit.in Perdigão et alii, 2014

Anexo B. Pedido de Autorização para utilização da escala de Resiliência de Wagnild e Young versão longa (traduzida)

Assunto: Pedido de Autorização para utilização da escala de Resiliência de Wagnild e Young versão longa (traduzida).

Exmas Senhoras Doutoradas

Maria do Rosário Pinheiro e Ana Paula Matos

Eu, Avelino do Vale Ferreira, professor do quadro de Agrupamento de Escolas Alcaides de Faria, mestrando em Ciências da Educação - Educação Especial, na Universidade Fernando Pessoa, sobre a orientação da Prof^a. Doutora Tereza Ventura, **venho por este meio solicitar autorização para aplicar a “Escala de Resiliência de Wagnild e Young, versão longa”** traduzida por Vossas Ex^{as} no documento **“Avaliação da resiliência em adolescentes portugueses: Novos contributos para o estudo das versões longa e breve da Resilience Scale de Wagnild e Young (1993)”**.

A minha dissertação de Mestrado intitula-se “Resiliência e Sucesso Educativo dos Alunos com Adequações Curriculares não significativas no 2º Ciclo do Ensino Básico”.

Estou disponível para qualquer esclarecimento e comprometo-me a encaminhar todos os resultados obtidos e a dissertação de mestrado para vós.

Para além da autorização, gostaria também, se possível, que me enviassem em suporte informático a referida escala.

Com estima e consideração, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Avelino Ferreira

Anexo C. Pedido de Autorização para utilização da escala de Rosenberg (traduzida)

Assunto: Pedido de Autorização para utilização da escala de Autoestima de Rosenberg (traduzida).

Exmos Senhores

Pedro Pechorro, João Marôco, Carlos Poiares e Rui Xavier Vieira

Eu, Avelino do Vale Ferreira, professor do quadro de Agrupamento de Escolas Alcaides de Faria, mestrando em Ciências da Educação - Educação Especial, na Universidade Fernando Pessoa, sobre a orientação da Prof^a. Doutora Tereza Ventura, com o tema “Resiliência e Sucesso Educativo dos Alunos com Adequações Curriculares não significativas no 2º Ciclo do Ensino Básico”. Venho por este meio solicitar autorização para aplicar a escala de “Autoestima de Rosenberg” traduzida por Vossas Ex^{as} no documento “Validação da Escala de Auto-estima de Rosenberg com Adolescentes Portugueses em Contexto Forense e Escolar”.

Para além da autorização, gostaria também, se possível, que me enviassem em suporte informático a referida escala.

Estou disponível para qualquer esclarecimento e comprometo-me a encaminhar todos os resultados obtidos e a dissertação de mestrado para vós.

Com estima e consideração, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Avelino Ferreira

Boa tarde

O artigo com a escala vai em anexo.
Pode utilizar.

Cumprimentos
Pedro Pechorro

Anexo D. Escala de Resiliência para Adolescentes (RS23)

Número Sequencial: _____

| | Discordo Totalmente | Discordo | Não concordo Nem | Concordo | Concordo Muito | Concordo Totalmente |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----------|------------------|----------|----------------|---------------------|
| Lê cada frase com atenção e coloca um X na coluna da opção mais adequada. | | | | | | |
| Questões: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1. Quando faço planos, levo-os até ao fim. | | | | | | |
| 2. Eu normalmente acabo por conseguir alcançar os meus objetivos. | | | | | | |
| 3. Sou capaz de depender de mim próprio/a mais do que de qualquer outra pessoa. | | | | | | |
| 4. Manter-me interessado nas atividades do dia-a-dia é importante para mim. | | | | | | |
| 5. Consigo ficar sozinho/a, entregue a mim próprio/a, se for preciso. | | | | | | |
| 6. Sinto-me orgulhoso/a por ter alcançado objetivos na minha vida. | | | | | | |
| 7. Normalmente faço as coisas conforme elas vão surgindo. | | | | | | |
| 8. Sou amigo/a de mim próprio/a. | | | | | | |
| 9. Sinto que consigo lidar com várias coisas ao mesmo tempo. | | | | | | |
| 10. Sou determinado/a. | | | | | | |
| 11. Raramente me questiono se a vida tem sentido. | | | | | | |
| 12. Vivo um dia de cada vez. | | | | | | |
| 13. Tenho autodisciplina. | | | | | | |
| 14. Mantenho-me interessado/a nas coisas. | | | | | | |
| 15. Geralmente consigo encontrar algo que me faça rir. | | | | | | |
| 16. A confiança em mim próprio/a ajuda-me a lidar com tempos difíceis. | | | | | | |
| 17. Numa emergência, sou alguém com quem geralmente as pessoas podem contar. | | | | | | |
| 18. Normalmente consigo olhar para uma situação de várias perspetivas. | | | | | | |
| 19. A minha vida tem sentido. | | | | | | |
| 20. Eu não fico obcecado/a com coisas que não posso resolver | | | | | | |
| 21. Quando estou numa situação difícil, normalmente consigo encontrar uma solução. | | | | | | |
| 22. Tenho energia suficiente para fazer o que deve ser feito. | | | | | | |
| 23. Não tenho problema com o facto de haver pessoas que não gostam de mim. | | | | | | |

Nota: Escala de Resiliência de Wagnil e Young versão Portuguesa de Pinheiro, M. R., e Matos, A. P. (2013). Avaliação da resiliência em adolescentes portugueses: novos contributos para o estudo das versões longa e breve da Resilience Scale de Wagnild e Young (1993). Livro de Atas do VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, pp. 806-815. Editora, Associação Portuguesa de Psicologia.

Muito obrigado.

Anexo E. Escala de Autoestima de Rosenberg

Número Sequencial: _____

| | Discordo fortemente | Discordo | Concordo | Concordo fortemente |
|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----------|----------|---------------------|
| Lê cada frase com atenção e coloca um X na coluna da opção mais adequada. | | | | |
| Questões: | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 1. De um modo geral estou satisfeito/a comigo próprio/a. | | | | |
| 2. Por vezes penso que não presto. | | | | |
| 3. Sinto que tenho algumas boas qualidades. | | | | |
| 4. Sou capaz de fazer coisas tão bem como a maioria das outras pessoas. | | | | |
| 5. Sinto que não tenho motivos para me orgulhar de mim próprio/a. | | | | |
| 6. Por vezes sinto que sou um/a inútil. | | | | |
| 7. Sinto que sou uma pessoa de valor. | | | | |
| 8. Gostaria de ter mais respeito por mim próprio/a. | | | | |
| 9. De um modo geral sinto-me um/a fracassado/a. | | | | |
| 10. Tenho uma boa opinião de mim próprio/a. | | | | |

Nota: Escala de Autoestima de Rosenberg (1989), versão adaptada para português de Portugal por Pechorro, Pedro *et alii* (2011). Arquivos Medicina vol.25, nº5-6, Porto dez. 2011.

Muito obrigado.

Anexo F. Questionário Sociodemográfico

Número Sequencial: _____

A. Caracterização do aluno

1. Dados pessoais do aluno:

| | |
|-------|------------------------------------------------------------------------------|
| Idade | _____ |
| Sexo | Feminino (<input type="checkbox"/>) Masculino (<input type="checkbox"/>) |

2. Escalão Ação Social Escolar (ASE):

| | |
|---------|-------|
| Não tem | _____ |
| A | _____ |
| B | _____ |
| C | _____ |

3. Reprovaste algum ano?

| | |
|-----|-------|
| Sim | _____ |
| Não | _____ |

Caso seja afirmativo, quantas vezes?

| | Nº de Vezes |
|--------|-------------|
| 1ª Ano | _____ |
| 2º Ano | _____ |
| 3º Ano | _____ |
| 4º Ano | _____ |
| 5º Ano | _____ |
| 6º Ano | _____ |

4. Com quem vives? (Podes escolher mais que uma opção)

| | |
|--------|-------|
| Pai | _____ |
| Mãe | _____ |
| Irmãos | _____ |
| Avós | _____ |
| Tios | _____ |
| Outros | _____ |

B. Dados do Agregado Familiar

5. Os teus pais são:

Casados/Vivem juntos

Separados/Divorciados

Viúvos

6. Qual a idade dos teus pais?

Pai

Mãe

7. Qual a profissão dos teus pais?

Pai

Mãe

8. Qual a nacionalidade dos teus pais?

Pai

Mãe

9. Nível de Escolaridade dos pais:

| | Pai | Mãe |
|--------------------------|-----|-----|
| 1º Ciclo (até ao 4º ano) | | |
| 2º Ciclo (5º ao 6º ano) | | |
| 3º Ciclo (7º ao 9º ano) | | |
| Secundário | | |
| Licenciatura | | |
| Mestrado | | |
| Doutoramento | | |

Muito Obrigado.

Anexo G. Autorização da Realização de Inquérito em Meio Escolar – CNPD



Processo N.º 41/2018 | 1

DELIBERAÇÃO N.º 590/2018

Avelino do Vale Ferreira, no âmbito de Mestrado em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, notificou à Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD) um tratamento de dados pessoais com a finalidade de realização de um estudo intitulado "Resiliência e Sucesso Educativo dos alunos com adequações Curriculares no 2.º Ciclo do Ensino Básico".

Trata-se de estudo que pretende avaliar a resiliência e sucesso educativo dos alunos com adequações curriculares no 2.º ciclo do Ensino básico. Está prevista uma amostra de 500 doentes dos Agrupamentos de Centros de Saúde do Alto Ave (Guimarães, Vizela, Terras de Basto), do Cávado I (Braga), do Cávado II (Gerês, Cabreira), do Cávado III (Barcelos, Esposende) e do Ave (Famalicão).

A participação no estudo consistirá na resposta a um protocolo de investigação composto por quatro questionários, após assinatura (rubrica) de declaração de consentimento informado. Os questionários serão: questionário sociodemográfico, questionário sobre o comportamento sexual, questionário acerca de infeções sexualmente transmissíveis e teste ao VIH e questionário B.D.I.

Os questionários não conterão qualquer dado identificador, nem lhes será aposto qualquer código, não sendo possível identificar os participantes pelas respostas aos questionários.

Face ao teor das questões colocadas, e para que não exista qualquer risco de identificação dos participantes, recomenda-se à responsável que os questionários sejam entregues em branco juntamente com um envelope para, após preenchimento, depósito numa caixa disponibilizada na unidade de saúde.

Da análise dos dados recolhidos e da metodologia aplicada verifica-se que não há tratamento de dados pessoais, uma vez que em nenhum momento do estudo é possível o relacionamento direto ou indireto da identificação das participantes com as respostas aos questionários. Assim, porque não existe tratamento de dados pessoais, não se aplica a Lei n.º 67/98, de 26 de outubro, alterada pela Lei n.º 103/2015, de 24 de agosto.

Lisboa, 22 de maio de 2018


Filipa Calvão (Presidente)

DELIBERAÇÃO N.º 850/2018

Nos termos do n.º 3 do artigo n.º 164.º do Código do Procedimento Administrativo, a Comissão Nacional de Protecção de Dados delibera ratificar a Deliberação n.º 801/2018, que retifica a Deliberação n.º 590/2018 proferida em 22.05.2018, relativa à notificação do tratamento de dados pessoais com a finalidade de realização de um estudo intitulado "Residência e Sucesso Educativo dos alunos com adequações Curriculares no 2º Ciclo do Ensino Básico".

Notifique-se.

Lisboa, 4 de setembro de 2018



Filipa Calvão (Presidente)

Deliberação n.º 801/2018

Em 22 de maio de 2018, a Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD) emitiu a Deliberação n.º 590/2018, no Processo n.º 41/2018, no qual é requerente Avelino do Vale Ferreira.

Na deliberação supra referida verificou-se a existência de lapsos, quer quanto ao local onde decorrerá o estudo, quer quanto ao número de questionários que integram o protocolo, quer ainda quanto à natureza desses questionários.

Assim, consubstanciando estes lapsos erros materiais, procede-se, nos termos dos artigos 174.º e 169.º, n.º 2 do Código do Procedimento Administrativo, à retificação da referida deliberação nos seguintes termos:

No parágrafo número dois, onde se lê "Está prevista uma amostra de 500 doentes dos Agrupamentos dos Centros de Saúde (...) e do Ave (Famalicão).", deve ler-se "O estudo decorrerá nas escolas do 2.º Ciclo do Ensino Básico da rede pública, do distrito de Braga";

No terceiro parágrafo, onde se lê "um protocolo de investigação composto por quatro questionários", deve ler-se "um protocolo de investigação composto por três questionários";

No final do terceiro parágrafo, onde se lê "Os questionários serão: questionário sociodemográfico, questionário sobre o comportamento sexual (...) e questionário B.D.I.", deve ler-se "O trabalho traduz-se na aplicação da *escala de autoestima de Rosenberg*, da *escala de resiliência de Wagnild e Young* e num questionário sociodemográfico, bem como na recolha das avaliações finais do terceiro período".

A presente deliberação fica a fazer parte integrante da Deliberação n.º 590/2018

Lisboa, 28 de agosto de 2018



Filipa Calvão (Presidente, que relatou)

Anexo H. Autorização da Realização de Inquérito em Meio Escolar – DGE

Data: Sex, 22 Mar 2019 [15:10:54 WET] De: mime-noreply@gepe.min-edu.pt Para: avelinovaleferreira@sapo.pt, avelinovaleferreira@sapo.pt Assunto: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0604600002

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0604600002, com a designação Resiliência e Sucesso educativo dos alunos com adaptações curriculares não significativas do 2º ciclo do ensino básico, registado em 28-12-2018, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Avelino Vale Ferreira Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas. Com os melhores cumprimentos José Vitor Pedroso
Diretor-Geral DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamento de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos. b) Devem ser cumpridas as disposições das Deliberações da CNPD nº 590/2018 e 801/2018 nos termos e condições fixados, resultando obrigações que o responsável tem de cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e seus representantes legais e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados pessoais. c) Informa-se que a DGE não é competente para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar dadas as competências da Escola/Agrupamento, nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão estratégica, entre outras. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral) melhor decidirão sobre a realização dos inquéritos e suas inerentes ações em contexto de sala de aula.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo I. Pedido de Autorização para Recolha de Dados – Diretor(a) do Agrupamento de Escolas

Exmo(a) Sr(a) Diretor(a) do
Agrupamento de Escolas...

Assunto: Pedido de Autorização para recolha de dados para a investigação sobre o tema “**Resiliência e Sucesso Educativo dos Alunos com Adaptações Curriculares não Significativas no 2º Ciclo do Ensino Básico**”.

Eu, Avelino do Vale Ferreira, docente do quadro de Agrupamento de Escolas Alcides de Faria e mestrando em Ciências da Educação - Educação Especial, na Universidade Fernando Pessoa, sobre a orientação da Profª. Doutora Tereza Ventura, **venho por este meio solicitar a colaboração da V. instituição**, no sentido de permitir a realização de recolha de dados para fins da investigação sobre o tema “**Resiliência e Sucesso Educativo dos Alunos com Adaptações Curriculares não Significativas no 2º Ciclo do Ensino Básico**”.

O trabalho de investigação traduz-se na aplicação de questionários aos alunos com adaptações curriculares não significativas do 2º Ciclo do Ensino Básico e recolha das avaliações finais do terceiro período. A participação dos alunos é voluntária, mediante autorização prévia dos encarregados de educação, e os dados recolhidos são confidenciais e, em momento algum, os participantes serão identificados.

Com os melhores cumprimentos, agradeço desde já.

O Mestrando

Autorizo a utilização de resultados, mediante aceitação expressa dos encarregados de educação dos alunos e desde que garantido o anonimato dos menores.

O(A) Diretor(a) do Agrupamento...

Anexo J. Carta de Pedido de Autorização ao Encarregado de Educação

Resiliência e Sucesso Educativo dos Alunos com Adaptações Curriculares não Significativas no 2º Ciclo do Ensino Básico

Exmo/a. Sr./Sr.^a Encarregado(a) de Educação,

Eu, Avelino do Vale Ferreira, professor do quadro de Agrupamento de Escolas Alcides de Faria e aluno de mestrado da Universidade Fernando Pessoa, venho por este meio solicitar a sua autorização para aplicar as escalas de “Resiliência de Wagnild e Young”, “Autoestima de Rosenberg” e questionário sociodemográfico para a elaboração da minha tese, junto do(a) seu/sua educando(a).

Esta investigação tem como objetivo avaliar a Resiliência e Sucesso Educativo dos Alunos com Adaptações Curriculares não Significativas no 2º Ciclo do Ensino Básico.

O anonimato das respostas das crianças será garantido e serão mantidos anónimos e confidenciais, sendo os registos utilizados apenas para fins académico-científicos.

Assim, de acordo com a sua decisão, peço-lhe que complete e entregue a declaração de consentimento informado (facultado na página seguinte) à diretora de turma do seu educando até ao dia 15 de maio de 2019. Caso pretenda informar-se mais acerca desta dissertação poderá sempre contactar-me através do seguinte endereço eletrónico: avelinovaleferreira@sapo.pt.

Mais esclareço que, mesmo depois de assinado o formulário, poderá sempre desistir a qualquer momento, sem que necessite de justificar-se, bastando apenas informar a sua desistência à responsável da educação especial.

Agradecendo a atenção dispensada e disponibilizando-me para esclarecer qualquer dúvida, subscrevo-me,

com os meus cumprimentos,

Avelino Vale Ferreira

Anexo K. Declaração de Consentimento Informado

Designação do Estudo (em português):

**Resiliência e Sucesso Educativo dos Alunos com Adaptações Curriculares não Significativas
no 2º Ciclo do Ensino Básico**

Eu _____ (nome do Encarregado de Educação), **autorizo / não autorizo** (desenhe um círculo em torno da opção que pretende) **o meu Educando**, _____ (nome do Educando), que frequenta a escola / agrupamento _____, no ____ ano de escolaridade, na turma _____ com o número _____, **a participar na investigação acima referida.**

_____ **de** _____ **de 2019**

(assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo L. Respostas aos Questionários

Apresenta-se de seguida a codificação efetuada às variáveis dos questionários:

Avaliação

Escola – Código da escola;

Aluno – N° de aluno;

Quantitativa – média das avaliações finais do terceiro período (de cada disciplina);

Qualitativa – avaliação qualitativa (Aprovação / Reprovação).

Resiliência

Escola – Código da escola;

Aluno – N° de aluno;

Q1.R – Quando faço planos, levo-os até ao fim;

Q2.R – Eu normalmente acabo por conseguir alcançar os meus objetivos;

Q3.R – Sou capaz de depender de mim próprio/a mais do que de qualquer outra pessoa;

Q4.R – Manter-me interessado nas atividades do dia-a-dia é importante para mim;

Q5.R – Consigo ficar sozinho/a, entregue a mim próprio/a, se for preciso;

Q6.R – Sinto-me orgulhoso/a por ter alcançado objetivos na minha vida;

Q7.R – Normalmente faço as coisas conforme elas vão surgindo;

Q8.R – Sou amigo/a de mim próprio/a;

Q9.R – Sinto que consigo lidar com várias coisas ao mesmo tempo;

Q10.R – Sou determinado/a;

Q11.R – Raramente me questiono se a vida tem sentido;

Q12.R – Vivo um dia de cada vez;

Q13.R – Tendo autodisciplina;

Q14.R – Mantenho-me interessado/a nas coisas;

Q15.R – Geralmente consigo encontrar algo que me faça rir;

Q16.R – A confiança em mim próprio/a ajuda-me a lidar com tempos difíceis;

Q17.R – Numa emergência, sou alguém com quem geralmente as pessoas podem contar;

Q18.R – Normalmente consigo olhar para uma situação de várias perspetivas;

Q19.R – A minha vida tem sentido;

Q20.R – Eu minha vida tem sentido;

Q21.R – Quando estou numa situação difícil, normalmente consigo encontrar uma solução;

Q22.R – Tenho energia suficiente para fazer o que deve ser feito;

Q23.R – Não tenho problema com o facto de haver pessoas que não gostam de mim.

Resiliência (Global) – Calculada com base na soma das respostas dadas a cada questão do questionário de resiliência (R 23).

Autoestima

Escola – Código da escola;

Aluno – N° de aluno;

Q1.A – De um modo geral estou satisfeito/a comigo próprio/a;

Q2.A – Por vezes penso algumas boas qualidades;

Q3.A – Sinto que tenho algumas boas qualidades;

Q4.A – Sou capaz de fazer coisas tão bem como a maioria das outras pessoas;

Q5.A – Sinto que não tenho motivos para me orgulhar de mim próprio/a;

Q6.A – Por vezes sinto que sou um/a inútil;

Q7.A – Sinto que sou uma pessoa de valor;

Q8.A – Gostaria de ter mais respeito por mim próprio/a;

Q9.A – De um modo geral sinto-me um/a fracassado/a;

Q10.A – Tenho uma opinião de mim próprio/a;

Autoestima (Global) - Calculada com base na soma das respostas dadas a cada questão do questionário de autoestima desenvolvido por Rosenberg.

L.1 Avaliação quantitativa e qualitativa dos alunos

| Escola | Aluno | Quantitativa | Qualitativa |
|--------|-------|--------------|-------------|
| A | 1 | 4,2 | Aprovado |
| A | 2 | 3,3 | Aprovado |
| B | 3 | 3,1 | Aprovado |
| B | 4 | 3,0 | Aprovado |
| B | 5 | 3,1 | Aprovado |
| B | 6 | 3,2 | Aprovado |
| B | 7 | 3,2 | Aprovado |
| C | 8 | 3,0 | Aprovado |
| C | 9 | 3,0 | Aprovado |
| C | 10 | 4,1 | Aprovado |
| C | 11 | 3,2 | Aprovado |
| C | 12 | 3,0 | Aprovado |
| C | 13 | 3,0 | Aprovado |
| C | 14 | 3,0 | Aprovado |
| C | 15 | 3,6 | Aprovado |
| D | 16 | 3,4 | Aprovado |
| D | 17 | 3,3 | Aprovado |
| D | 18 | 3,4 | Aprovado |
| D | 19 | 3,1 | Aprovado |
| D | 20 | 3,1 | Aprovado |
| E | 21 | 3,3 | Aprovado |
| E | 22 | 3,6 | Aprovado |
| E | 23 | 2,8 | Aprovado |
| E | 24 | 3,3 | Aprovado |
| F | 25 | 3,4 | Aprovado |
| F | 26 | 5,0 | Aprovado |
| F | 27 | 3,2 | Aprovado |
| F | 28 | 3,8 | Aprovado |
| F | 29 | 3,5 | Aprovado |
| F | 30 | 3,5 | Aprovado |
| F | 31 | 3,6 | Aprovado |
| F | 32 | 3,5 | Aprovado |
| F | 33 | 2,9 | Aprovado |
| F | 34 | 2,9 | Aprovado |
| F | 35 | 3,2 | Aprovado |
| F | 36 | 3,3 | Aprovado |
| F | 36 | 3,6 | Aprovado |
| F | 38 | 4,0 | Aprovado |
| F | 39 | 3,0 | Aprovado |
| G | 40 | 3,3 | Aprovado |
| G | 41 | 2,9 | Aprovado |
| G | 42 | 3,4 | Aprovado |
| G | 43 | 3,1 | Aprovado |
| G | 44 | 3,3 | Aprovado |
| G | 45 | 3,6 | Aprovado |

Tabela 24 – Sucesso Escolar dos Alunos

Fonte: Autor

L.2 Resiliência

| Escola | Aluno | Q1:R | Q2:R | Q3:R | Q4:R | Q5:R | Q6:R | Q7:R | Q8:R | Q9:R | Q10:R | Q11:R | Q12:R | Q13:R | Q14:R | Q15:R | Q16:R | Q17:R | Q18:R | Q19:R | Q20:R | Q21:R | Q22:R | Q23:R | Resiliência |
|--------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------|
| A | 1 | 5 | 6 | 7 | 7 | 4 | 7 | 6 | 7 | 1 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 6 | 4 | 7 | 7 | 7 | 1 | 7 | 7 | 6 | 137 |
| A | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 6 | 4 | 1 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 5 | 6 | 4 | 4 | 5 | 3 | 6 | 6 | 4 | 110 |
| B | 3 | 4 | 3 | 4 | 6 | 3 | 5 | 7 | 7 | 7 | 6 | 5 | 7 | 5 | 5 | 7 | 5 | 5 | 5 | 7 | 2 | 5 | 5 | 2 | 117 |
| B | 4 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 104 |
| B | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 7 | 3 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | 96 |
| B | 6 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 6 | 7 | 5 | 5 | 7 | 7 | 5 | 6 | 7 | 7 | 7 | 5 | 6 | 6 | 7 | 7 | 6 | 134 |
| B | 7 | 4 | 7 | 4 | 6 | 4 | 7 | 4 | 7 | 4 | 7 | 4 | 7 | 7 | 4 | 4 | 7 | 4 | 7 | 4 | 6 | 4 | 5 | 4 | 121 |
| C | 8 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 100 |
| C | 9 | 4 | 5 | 5 | 7 | 7 | 5 | 6 | 7 | 5 | 5 | 5 | 1 | 6 | 7 | 7 | 6 | 6 | 5 | 7 | 7 | 5 | 7 | 4 | 129 |
| C | 10 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 107 |
| C | 11 | 6 | 6 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 7 | 5 | 6 | 6 | 5 | 5 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 7 | 6 | 7 | 7 | 7 | 142 |
| C | 12 | 6 | 6 | 3 | 7 | 7 | 5 | 5 | 7 | 1 | 7 | 6 | 6 | 3 | 6 | 6 | 7 | 3 | 5 | 6 | 3 | 5 | 6 | 6 | 122 |
| C | 13 | 4 | 7 | 5 | 5 | 7 | 7 | 6 | 7 | 7 | 5 | 5 | 6 | 4 | 7 | 5 | 6 | 5 | 7 | 5 | 1 | 2 | 7 | 6 | 126 |
| C | 14 | 7 | 4 | 5 | 7 | 3 | 7 | 6 | 7 | 3 | 4 | 3 | 7 | 4 | 7 | 7 | 4 | 7 | 5 | 4 | 5 | 3 | 7 | 4 | 120 |
| C | 15 | 5 | 3 | 3 | 6 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 6 | 3 | 6 | 2 | 5 | 5 | 2 | 99 |
| D | 16 | 1 | 5 | 1 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 1 | 5 | 1 | 5 | 1 | 4 | 5 | 6 | 1 | 6 | 6 | 6 | 1 | 6 | 6 | 88 |
| D | 17 | 4 | 4 | 5 | 5 | 7 | 5 | 3 | 6 | 4 | 4 | 6 | 5 | 6 | 4 | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 | 4 | 5 | 7 | 6 | 118 |
| D | 18 | 5 | 4 | 5 | 6 | 5 | 6 | 5 | 7 | 4 | 4 | 6 | 6 | 7 | 4 | 6 | 6 | 7 | 4 | 6 | 4 | 4 | 6 | 4 | 121 |
| D | 19 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 5 | 3 | 2 | 2 | 5 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 67 |
| D | 20 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 82 |
| E | 21 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 110 |
| E | 22 | 7 | 7 | 3 | 3 | 3 | 7 | 3 | 7 | 6 | 7 | 7 | 2 | 7 | 7 | 7 | 7 | 4 | 7 | 7 | 7 | 6 | 6 | 7 | 134 |
| E | 23 | 4 | 3 | 5 | 4 | 7 | 1 | 6 | 4 | 5 | 4 | 3 | 7 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 95 |
| E | 24 | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 1 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 153 |
| F | 25 | 6 | 5 | 6 | 6 | 7 | 7 | 5 | 7 | 5 | 5 | 7 | 6 | 5 | 5 | 7 | 6 | 7 | 5 | 6 | 5 | 7 | 7 | 5 | 137 |
| F | 26 | 5 | 6 | 4 | 5 | 5 | 6 | 4 | 7 | 5 | 5 | 3 | 6 | 5 | 5 | 6 | 5 | 4 | 5 | 7 | 6 | 5 | 5 | 5 | 119 |
| F | 27 | 5 | 6 | 4 | 6 | 7 | 4 | 5 | 7 | 4 | 6 | 7 | 7 | 4 | 6 | 7 | 7 | 4 | 4 | 7 | 4 | 3 | 4 | 7 | 125 |
| F | 28 | 6 | 5 | 6 | 4 | 4 | 7 | 6 | 7 | 1 | 5 | 5 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 4 | 4 | 2 | 2 | 5 | 90 |
| F | 29 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 6 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 6 | 5 | 4 | 6 | 6 | 6 | 118 |
| F | 30 | 2 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 6 | 2 | 3 | 6 | 5 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 2 | 7 | 6 | 2 | 3 | 1 | 86 |
| F | 31 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 6 | 5 | 7 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 7 | 4 | 4 | 6 | 7 | 108 |
| F | 32 | 5 | 6 | 4 | 4 | 5 | 6 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 6 | 7 | 2 | 5 | 5 | 4 | 103 |
| F | 33 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 115 |
| F | 34 | 7 | 6 | 7 | 5 | 5 | 1 | 4 | 2 | 2 | 5 | 4 | 7 | 1 | 4 | 2 | 7 | 7 | 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 7 | 96 |
| F | 35 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 113 |
| F | 36 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 6 | 5 | 5 | 5 | 6 | 4 | 4 | 5 | 5 | 108 |
| F | 36 | 7 | 6 | 5 | 5 | 5 | 6 | 4 | 7 | 3 | 4 | 4 | 7 | 6 | 7 | 7 | 6 | 6 | 6 | 7 | 5 | 6 | 6 | 7 | 132 |
| F | 38 | 7 | 6 | 4 | 5 | 6 | 7 | 4 | 5 | 6 | 3 | 4 | 5 | 4 | 7 | 7 | 6 | 5 | 4 | 7 | 4 | 4 | 5 | 7 | 122 |
| F | 39 | 4 | 2 | 4 | 2 | 1 | 5 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 7 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 7 | 58 |
| G | 40 | 2 | 3 | 5 | 6 | 3 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 6 | 5 | 111 |
| G | 41 | 3 | 3 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 91 |
| G | 42 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 3 | 5 | 5 | 5 | 6 | 115 |
| G | 43 | 5 | 5 | 7 | 7 | 7 | 5 | 5 | 7 | 4 | 7 | 4 | 7 | 1 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 4 | 7 | 7 | 138 |
| G | 44 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 7 | 7 | 6 | 5 | 5 | 4 | 4 | 6 | 6 | 116 |
| G | 45 | 7 | 7 | 5 | 5 | 6 | 7 | 5 | 5 | 4 | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 6 | 7 | 7 | 7 | 1 | 7 | 7 | 140 |

Tabela 25 – Avaliação da Resiliência dos Alunos

Fonte: Autor

L.3 Autoestima

| Escola | Aluno | Q1.A | Q2.A | Q3.A | Q4.A | Q5.A | Q6.A | Q7.A | Q8.A | Q9.A | Q10.A | Autoestima |
|--------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------------|
| A | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 0 | 3 | 0 | 3 | 3 | 21 |
| A | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 0 | 0 | 3 | 1 | 1 | 2 | 17 |
| B | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 0 | 3 | 0 | 21 |
| B | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 19 |
| B | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 18 |
| B | 6 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 3 | 17 |
| B | 7 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 24 |
| C | 8 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 20 |
| C | 9 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 27 |
| C | 10 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 19 |
| C | 11 | 3 | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 | 3 | 17 |
| C | 12 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 18 |
| C | 13 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 27 |
| C | 14 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 25 |
| C | 15 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 16 |
| D | 16 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 22 |
| D | 17 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 19 |
| D | 18 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 16 |
| D | 19 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 14 |
| D | 20 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 15 |
| E | 21 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 21 |
| E | 22 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 30 |
| E | 23 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 14 |
| E | 24 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 30 |
| F | 25 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 0 | 3 | 2 | 19 |
| F | 26 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 24 |
| F | 27 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 3 | 3 | 20 |
| F | 28 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 20 |
| F | 29 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 19 |
| F | 30 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 19 |
| F | 31 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 17 |
| F | 32 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 19 |
| F | 33 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 19 |
| F | 34 | 2 | 1 | 3 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 16 |
| F | 35 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 19 |
| F | 36 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 19 |
| F | 36 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 22 |
| F | 38 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 25 |
| F | 39 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 15 |
| G | 40 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 17 |
| G | 41 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 20 |
| G | 42 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 17 |
| G | 43 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 19 |
| G | 44 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 17 |
| G | 45 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 23 |

Tabela 26 – Avaliação da Autoestima dos Alunos.

Fonte: Autor

Anexo M. Análise da Normalidade

Para decidir qual o coeficiente de correlação a utilizar (*Pearson* ou *Spearman*), procede-se ao estudo da normalidade.

O primeiro passo, na validação da normalidade da variável Resiliência (Global) e Autoestima (Global) foi analisar os seus itens, de forma a verificar a existência de eventuais desvios grosseiros de normalidade, através da análise dos valores dos coeficientes de assimetria e curtose (achatamento).

| Itens | Assimetria | | | Curtose (achatamento) | | |
|-------|------------|------------|--------------|-----------------------|------------|--------------|
| | Statistic | Std. Error | Coefficiente | Statistic | Std. Error | Coefficiente |
| Q1.R | -0,521 | 0,354 | -1,47 | 0,572 | 0,695 | 0,82 |
| Q2.R | -0,296 | 0,354 | -0,84 | -0,447 | 0,695 | -0,64 |
| Q3.R | -0,15 | 0,354 | -0,42 | 1,024 | 0,695 | 1,47 |
| Q4.R | -0,299 | 0,354 | -0,85 | 1,097 | 0,695 | 1,58 |
| Q5.R | -0,273 | 0,354 | -0,77 | -0,303 | 0,695 | -0,44 |
| Q6.R | -1,044 | 0,354 | -2,95 | 2,055 | 0,695 | 2,96 |
| Q7.R | -0,385 | 0,354 | -1,09 | 0,338 | 0,695 | 0,49 |
| Q8.R | -0,983 | 0,354 | -2,78 | 0,365 | 0,695 | 0,53 |
| Q9.R | -0,049 | 0,354 | -0,14 | -0,362 | 0,695 | -0,52 |
| Q10.R | -0,36 | 0,354 | -1,02 | 0,433 | 0,695 | 0,62 |
| Q11.R | -0,42 | 0,354 | -1,19 | -0,078 | 0,695 | -0,11 |
| Q12.R | -0,801 | 0,354 | -2,26 | 0,152 | 0,695 | 0,22 |
| Q13.R | -0,363 | 0,354 | -1,03 | 0,03 | 0,695 | 0,04 |
| Q14.R | -0,222 | 0,354 | -0,63 | -0,653 | 0,695 | -0,94 |
| Q15.R | -0,982 | 0,354 | -2,78 | 1,112 | 0,695 | 1,6 |
| Q16.R | -0,76 | 0,354 | -2,15 | -0,209 | 0,695 | -0,3 |
| Q17.R | -0,329 | 0,354 | -0,93 | -0,657 | 0,695 | -0,95 |
| Q18.R | -0,514 | 0,354 | -1,45 | 0,125 | 0,695 | 0,18 |
| Q19.R | -0,74 | 0,354 | -2,09 | -0,115 | 0,695 | -0,17 |
| Q20.R | -0,369 | 0,354 | -1,04 | -0,634 | 0,695 | -0,91 |
| Q21.R | -0,307 | 0,354 | -0,87 | -0,35 | 0,695 | -0,5 |
| Q22.R | -1,053 | 0,354 | -2,98 | 1,045 | 0,695 | 1,5 |
| Q23.R | -0,585 | 0,354 | -1,65 | -0,279 | 0,695 | -0,4 |

Tabela 27 – Coeficientes de assimetria e curtose - itens da variável Resiliência (Global)

Fonte: Autor

| Itens | Assimetria | | | Curtose (achatamento) | | |
|-------|------------|------------|--------------|-----------------------|------------|--------------|
| | Statistic | Std. Error | Coefficiente | Statistic | Std. Error | Coefficiente |
| Q1.A | 0,211 | 0,354 | 0,6 | -0,175 | 0,695 | -0,25 |
| Q2.A | -0,239 | 0,354 | -0,68 | -0,445 | 0,695 | -0,64 |
| Q3.A | 0,262 | 0,354 | 0,74 | 0,819 | 0,695 | 1,18 |
| Q4.A | -0,14 | 0,354 | -0,4 | -0,493 | 0,695 | -0,71 |
| Q5.A | -0,245 | 0,354 | -0,69 | -0,585 | 0,695 | -0,84 |
| Q6.A | -0,755 | 0,354 | -2,13 | 0,195 | 0,695 | 0,28 |
| Q7.A | 0,016 | 0,354 | 0,04 | 0,136 | 0,695 | 0,2 |
| Q8.A | 0,464 | 0,354 | 1,31 | -0,042 | 0,695 | -0,06 |
| Q9.A | -0,328 | 0,354 | -0,93 | -1,006 | 0,695 | -1,45 |
| Q10.A | -0,733 | 0,354 | -2,07 | 1,63 | 0,695 | 2,35 |

Tabela 28 – Coeficientes de assimetria e curtose – itens da variável Autoestima (Global)

Fonte: Autor

Para os itens das variáveis Residência (Global) e Autoestima (Global), não foram encontrados desvios de normalidade dado que o coeficiente de assimetria como o coeficiente de curtose (achatamento) se mantiveram em intervalos aceitáveis. Segundo Kline (1998, *cit. in Marôco, 2014*) “os modelos paramétricos são robustos para valores absolutos de assimetria (*sk*) inferior a 3 e valores absolutos de achatamento (*ku*) inferior a 8-10” (p.189).

O segundo passo, para testar a normalidade da distribuição das variáveis Resiliência (Global), Autoestima (Global) e Sucesso Escolar (dos alunos) foi utilizado o teste estatístico *Kolmogorov-Smirnov* (K-S), que nos permite aceitar a hipótese de normalidade, se o nível de significância (p) de K-S for superior a 0,05.

| Variáveis | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | |
|-------------------------------------|---------------------------------|--------------------|-------|-------------------------------------------------------|
| | Statistic | Df (nº de amostra) | Sig. | Conclusão |
| Resiliência (Global) | 0,079 | 45 | ,200* | Sig. > 0.05, Não se rejeita a hipótese de normalidade |
| Autoestima (Global) | 0,185 | 45 | 0,001 | Sig. < 0.05, Rejeita-se a hipótese de normalidade |
| Sucesso Escolar (dos alunos) | 0,160 | 45 | 0,005 | Sig. < 0.05, Rejeita-se a hipótese de normalidade |

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tabela 29 – Teste de *Kolmogorov-Smirnov* - Resiliência (Global), Autoestima (Global) e Sucesso Escolar (dos alunos)

Fonte: Autor

O teste estatístico *Kolmogorov-Smirnov* (K-S) que **permite confirmar a normalidade para a variável Resiliência (Global)**, dado que o nível de significância é superior $p > 0.05$.

Por fim, tendo em conta que o teste estatístico *Kolmogorov-Smirnov* (K-S) que **não permite confirmar a normalidade para as variáveis Autoestima (Global) e Sucesso Escolar (dos**

alunos), dado que o nível de significância é inferior a $p < 0.05$. Neste caso, deve-se ter em atenção os coeficientes de assimetria e curtose (achatamento).

| <i>Variaveis</i> | <i>Assimetria</i> | | | <i>Curtose (achatamento)</i> | | |
|-------------------------------------|-------------------|-------------------|--------------------|------------------------------|-------------------|--------------------|
| | <i>Statistic</i> | <i>Std. Error</i> | Coeficiente | <i>Statistic</i> | <i>Std. Error</i> | Coeficiente |
| Resiliência (Global) | -0,529 | 0,354 | -1,5 | 0,461 | 0,695 | 0,66 |
| Autoestima (Global) | 0,99 | 0,354 | 2,8 | 0,771 | 0,695 | 1,11 |
| Sucesso Escolar (dos alunos) | 1,93 | 0,354 | 5,46 | 5,439 | 0,695 | 7,83 |

Tabela 30 – Coeficientes de assimetria e curtose – Resiliência (Global), Autoestima (Global) e Sucesso Escolar (dos alunos)

Fonte: Autor

Em síntese, pode-se utilizar testes paramétricos (*Person*) para a variável **Resiliência (Global)**, dado que o nível de significância (p) de K-S é superior a 0,05, e para a variável **Autoestima (Global)**, dado que os valores absolutos dos coeficientes de assimetria e curtose é inferior a 3 e 8-10, respetivamente (Marôco, 2014).

Deve optar-se por testes não paramétricos (Spearman) para a variável **Sucesso Escolar** (dos alunos), dado que o nível de significância (p) de K-S é inferior a 0,05 e o valor absoluto de assimetria é superior a 3.