

O contexto escolar na promoção de processos-chave de resiliência em famílias não convencionais

The school context in promoting resilience of key processes in unconventional families

Isaias Batista de Oliveira Júnior
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
jr_oliveira1979@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9068-1983>

RESUMO

Encontramo-nos diante de uma série de formas de ser família que estão em contradição direta com as até o momento admitidas como únicas e verdadeiras. A família da pós-modernidade ou contemporânea passa a ser considerada um gênero permeado por várias espécies, eis aí a origem das famílias organizadas em modelos não convencionais. No entanto, a escola continua a difundir em seus ritos, um ideário que afasta de seu interior estas famílias. Este texto de revisão crítica da literatura de pesquisa educacional, recortado de um trabalho amplo desenvolvido para a obtenção do título de doutor em educação tem como objetivo apontar o contexto escolar como um contexto promotor ou não da resiliência de instituições familiares que se organizam em modelos não convencionais. Sustentamos nossas discussões na Ecologia do Desenvolvimento Humano para auxiliá-los na compreensão do processo de formação social do sujeito mediante a interação do contexto familiar e escolar recorrendo aos estudos de resiliência familiar para estabelecer a relação positiva entre família e escola na promoção da resiliência de famílias não convencionais. Concluímos que à escola, com vistas ao fortalecimento individual e familiar, necessita adotar estratégias que promovam os processos chave da resiliência mediante inclusão de todas as formas de família em seus ritos.

Palavras-chave: Escola. Famílias Organizadas em Modelos Não Convencionais. Resiliência Familiar.

ABSTRACT

We are facing a number of ways of being a family who are in direct contradiction to the accepted until the moment as unique and true. The family of postmodernity or contemporary is now considered a genre permeated by various species, this is the emergence of families organized in unconventional models. However, the school continues

to spread in their rites, one set of ideas that departs from within these families. This text critical review of educational research literature, cut a large work for obtaining the doctorate in education aims to point out the school environment as a context promoter or not the resilience of family institutions that are organized on models not conventional. We hold our discussions in the Human Development Ecology to assist us in understanding the social process of formation of the subject by the interaction of family and school context resorting to family resilience studies to establish a positive relationship between family and school in promoting the resilience of families unconventional. We conclude that the school, with a view to strengthening individual and family, need to adopt strategies that promote resilience of key processes by including all forms of family rites.

Keywords: School. Families Arranged Models Unconventional. Family resilience.

Introdução

Encontramo-nos diante de uma série de formas de ser família que estão em contradição direta com as até o momento admitidas como únicas e verdadeiras. Porém, para quem atua no contexto escolar, é perceptível a visão unívoca da escola em suas estratégias de integrar família em seus ritos ou discuti-la, assumindo como ideal um modelo familiar nuclear do qual grande parte dos alunos se distanciam. Torna-se inquietante perceber que mesmo educadores que configuram sua família em moldes não tradicionais difundem um modelo ideológico de família em sua atuação docente.

Essas percepções despertaram o desejo de desenvolvermos esta pesquisa, tendo em vista ser um tema pouco discutido no meio científico e por se tratar de um sério problema de exclusão de uma parcela considerável de alunos e famílias. Acreditamos que uma investigação, como a proposta neste artigo, possibilita uma melhor compreensão das implicações socioeducacionais que essa prática, por ventura, pode representar a todos os envolvidos. Portanto, discutir é de extrema relevância à medida que proporciona a ampliação dos conhecimentos sobre o tema e estimula o debate, a pesquisa, a reflexão e o olhar crítico sobre o que se passa na relação escola e famílias não convencionais.

Assim, a presente pesquisa se propõe a responder a seguinte pergunta: como os contextos escolares e familiares se integram e contribuem para o desenvolvimento dos sujeitos contribuindo para o constructo da resiliência familiar?

Partindo dessa problemática, assumimos como objetivo principal, para este estudo, caracterizar o contexto escolar como ambiente promotor da resiliência de instituições familiares que se organizam em modelos não convencionais. A partir daí, desdobram-se os objetivos específicos que visam a compreender a relação entre o contexto escolar e familiar no desenvolvimento humano; caracterizar a resiliência e os processos-chave no

desenvolvimento e na manutenção da resiliência familiar e; apontar a escola como agente promotor da resiliência familiar.

Em busca de atender aos objetivos propostos realizamos uma revisão crítica da literatura de forma a sintetizar os estudos em educação sobre o contexto escolar na promoção de processos-chave de resiliência em famílias não convencionais sustentando nossas discussões na Ecologia do Desenvolvimento Humano proposta por Bronfenbrenner (1977, 1994) e nos estudos de Walsh (2005, 2012) e Yunes (2001, 2006) para estabelecer a relação positiva entre família e escola na promoção da resiliência de famílias organizadas em modelos não convencionais.

A presente pesquisa está estruturada em cinco seções, sendo a primeira a presente introdução na qual tecemos uma breve discussão sobre a temática a ser investigada, os objetivos a serem alcançados, o problema e a justificativa para a realização desta. Na segunda seção, realizamos uma revisão bibliográfica estabelecendo um paralelo entre o contexto escolar e familiar no desenvolvimento humano. Na seção três, discorremos sobre o microsistema familiar e escolar evidenciando o hiato existente entre ambos. Nas seções quatro e cinco, apresentamos as manifestações de resiliência que contribuem para o bom funcionamento de famílias organizadas em modelos não convencionais de modo a considerar a escola como agente promotora de processos de resiliência dessas famílias. Concluímos este trabalho refletindo sobre os dados encontrados, crendo que poderemos inspirar muitas outras investigações científicas acerca de um tema tão importante e ainda tão pouco estudado, como o que aqui propomos.

O contexto escolar e familiar no desenvolvimento humano

A família contemporânea tem sido considerada um gênero permeado por várias espécies, “[...] e mesmo no que consideramos ‘nosso’ modelo mais estável e mais familiar, existem tantas subespécies! Os progressos da genética libertam ou aceleram nossa imaginação [...]” (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 53).

A família da pós-modernidade é resultante de significativas transformações, “[...] tanto internamente, no que diz respeito a sua composição e às relações estabelecidas entre seus componentes, quanto às normas de sociabilidade externas existentes, fato este que tende a demonstrar seu caráter dinâmico [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 23). Todas essas

evoluções não são passíveis de compreensão se desprezamos o prodigioso crescimento do sentimento de família que passou a sustentá-la (ÀRIES, 1981).

Destacamos, então, que a família não é mais singular, é plural, e essa multiplicidade não se refere simplesmente ao ato de nomear cada membro que a compõe, mas expressa as ideias que ultrapassam a consanguinidade próxima/distante, igual/desigual, que servem de evidência para um sistema inteiramente organizado e capaz de expressar centenas de diferentes relações de parentesco que permitem um indivíduo se organizar como família (ENGELS, 1984). Vemos nessas entidades familiares “[...] não somente um agregado mais vasto de pares biológicos, mas, sobretudo um parentesco menos conforme aos laços naturais de consanguinidade [...]” (LACAN, 1981, p. 12), que as tornam organizações complexas.

No entanto, é comum observarmos que educadores alegam que a organização familiar está por detrás do sucesso ou do fracasso escolar, acusando as famílias organizadas em modelos não convencionais¹ pelas dificuldades de seus alunos. Além disso, como corroboram os estudos de Carvalho (2000, 2004) e Oliveira e Marinho Araújo (2010), esses profissionais possuem crenças pessimistas sobre essas famílias que, aliadas a outros aspectos, acabam sendo caracterizadas como desestruturadas, desviantes e/ou instáveis.

Nesse sentido, é comum nos depararmos com apontamentos do tipo: “*basta olhar a família que a gente entende por que ele não aprende*”, “*ele é assim porque os pais são separados*”, “*quem cria é a avó, por isso ele não tem limites*”, “*ela não quis participar da apresentação do dia dos pais porque não sabe quem é o pai*”, dentre outros. Nesse sentido, pode-se pensar na criação de dois mitos escolares: um é a crença de que as famílias saudáveis são isentas de problemas e outro é que o modelo idealizado da família tradicional é a única forma possível de ser uma família saudável (WALSH, 2005).

Tal visão, em grande parte, é baseada no “[...] pressuposto de que algum dia existiu uma família estável e boa, que oferecia amparo, segurança e bons padrões de moralidade às crianças, hoje essa família estaria abalada, produzindo crianças angustiadas, crianças sintomáticas ou, ainda, crianças delinquentes, antissociais [...]”, cujos comportamentos refletem no bom ou mau desempenho escolar (KEHL, 2001, p. 31).

Bronfenbrenner (1977, 1994) advoga que tanto a família como a escola ocupam lugares distintos e cumprem funções diferentes, sendo assim é necessário considerar que a

¹ Assumimos o termo famílias organizadas em modelos não convencionais, como forma de referenciar as famílias não compreendidas no modelo familiar nuclear, tradicional ou patriarcal (constituída por um pai, uma mãe e seus filhos).

interação entre elas e a complementaridade de suas funções na educação de crianças é algo que deve ser equacionado. Nesse sentido, para Dessen e Polonia (2007) tornou-se um desafio conhecer as condições específicas e a relação estabelecida em cada um dos ambientes como importante fonte de informação na orientação e identificação de aspectos ou condições que afetam o fortalecimento ou enfraquecimento de ambas as instituições.

Para Bronfenbrenner (1977, 1994), proponente da Ecologia do Desenvolvimento Humano, os contextos que sustentam sua teoria são como uma porção de estruturas encaixadas, umas às outras, como se imageticamente o sujeito estivesse centrado nessa relação e partindo dele emergem círculos concêntricos se diferenciando em quatro níveis distintos, mas sobrepostos: micro, meso, exo e macrossistema. Esses contextos moldam, mudam, criam e recriam o meio no qual o indivíduo em desenvolvimento se encontra, em um processo de reciprocidade ou de interação mútua.

O nível mais interno e próximo ao sujeito é conhecido como microssistema e pode ser representado pela família, escola e pelos grupos de pares, pode ser considerado um complexo de relações estabelecidas entre uma pessoa em desenvolvimento e o meio ambiente em que está inserida, como, por exemplo, a casa, a escola, o local de trabalho, etc. Esses espaços são definidos por dinâmicas especiais nos quais os participantes se envolvem particularmente em determinadas atividades e desempenham funções específicas, por exemplo, filha, pai, professor, aluno, etc., por certo período de tempo (BRONFENBRENNER, 1977, 1994).

O segundo nível, caracterizado como mesossistema, está atrelado às interações ou inter-relações entre dois ou mais contextos proximais (microssistemas), em que o indivíduo tem participação ativa direta, como no caso das relações estabelecidas entre o microssistema familiar e o escolar (BRONFENBRENNER, 1977, 1994).

O terceiro contexto do desenvolvimento é definido como exossistema. Ele contribui para a interconexão de vínculos entre ambiente imediato, em que o sujeito desempenha seu papel ativamente, e outros ambientes que não tem participação direta, mas que apresentam peculiaridades que influenciam seu cotidiano, tais como: sistema escolar, instituições médicas, meios de comunicação, comunidade, etc. (BRONFENBRENNER, 1977, 1994).

O contexto externo é o macrossistema, caracterizado por um sistema de ideias, valores, crenças e ideologias compartilhadas por um conjunto de pessoas, subjacentes aos contextos micro, meso e exossistema, por exemplo: as condições sociais, os valores culturais, os costumes, os ideais, entre outros (BRONFENBRENNER, 1977, 1994).

Essa breve aproximação com a teoria bioecológica nos possibilita ressaltar que as relações estabelecidas entre escola-família, família-resiliência, escola-resiliência, a serem discutidas a seguir, perpassam por uma perspectiva mesossistêmica, estabelecida mediante a interação família e escola. Porém, para compreendê-las é necessário direcionar nossos esforços tanto para o entendimento do microsistema, composto por contextos isoladamente, como para o macrosistema, enfatizando a cultura escolar e familiar, as ideologias vigentes, as estratégias educacionais e promotoras da resiliência familiar.

O microsistema familiar e escolar

Componente do microsistema, a família é referenciada por autores como produtiva Bronfenbrenner (1977) e Carvalho (2004), como um local de maior relevância para a criança, acima de tudo, por ser a instituição responsável pela transmissão de genes, bem como porque possui forte influência emocional sobre seu comportamento, sendo incumbida a essa unidade a regulação de aspectos cognitivos, psíquicos e físicos cotidianos, atrelados aos cuidados com o corpo, a higiene, a alimentação, o descanso e o afeto, os constituintes básicos para a promoção e manutenção das condições social e produtiva.

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações permeadas pelas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Com características, práticas e significados culturais próprios, a família é o berço da aprendizagem humana, pois as experiências propiciadas por ela contribuem para a formação de um arcabouço comportamental (DESSEN; POLONIA, 2007).

É na família que se formam as bases psicológicas, dinâmicas que subsidiam a constituição da personalidade de seus entes, pois ela é palco para o aprendizado cultural e social. Os responsáveis pelas crianças são como “mestres naturais” dos filhos, estruturando sua personalidade. Sendo um importante elemento na determinação das trajetórias pessoais e sociais, é preciso nos atentar à “[...] heterogeneidade das configurações familiares, a diversidade de recursos e posicionamentos sociais, bem como a diversidade de comportamentos e relações que podem estabelecer com as outras instâncias socializadoras [...]” como a escola, por exemplo (SETTON, 2002, p. 112).

A família, ao estabelecer relações com os outros contextos, promove a construção de aspectos individuais e coletivos que estruturam as formas de subjetivação e interação social, em um processo caracterizado por Setton (2002) e Dessen e Polonia, (2007) como

bidirecional, pois ao mesmo tempo em que as vivências familiares incidem nas sociedades, transformando-as, estas, por sua vez, influenciam as dinâmicas familiares futuras. Sendo assim, os diferentes contextos que compõem os sistemas sociais, como no caso da escola, ao estabelecer contato com as organizações familiares, constituem-se em fatores preponderantes para o desenvolvimento saudável da pessoa, quando este ocorre de maneira positiva.

A escola, por sua vez é considerada como o espaço onde se cuida das novas gerações; uma instância mantenedora das aprendizagens e um lugar de direcionamento da juventude em prol da preparação para o futuro. Portanto, ela tem dupla injunção: social – efetivada por meio da transmissão de determinada herança cultural às novas gerações por intermédio do trabalho de várias instituições; e individual – concretizada na aquisição de conhecimentos, formação de disposições, visões, habilidades e valores (CARVALHO, 2004; CRUZ; SANTOS, 2008).

Integrante da sociedade moderna, a escola não apenas reflete as transformações de determinada cultura, como também lança estratégias para lidar com as diferentes demandas do mundo globalizado. Um dos desafios mais importantes, embora difícil de ser implementado, “[...] é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo [...]” (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 25).

Diante do exposto e não sendo apropriado conceber isoladamente a família e a escola no processo educacional, “[...] é possível considerar que cada uma dessas instituições pauta-se por propósitos e princípios distintos. Ou seja, por possuírem naturezas específicas, são responsáveis pela produção e difusão de patrimônios culturais diferenciados entre si [...]” (SETTON, 2002, p. 110).

Sendo assim, estudiosos do processo educacional, como Silveira e Wagner (2009), têm reiterado constantemente a importância da comunicação e da participação entre esses contextos como uma fonte substancial de retroalimentação (ou *feedback*) permanente, promovendo a transição da criança entre um sistema e outro e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Além disso, outros pesquisadores, como Polonia e Dessen (2005, p. 305), alegam que por meio dos “[...] benefícios de uma boa integração entre a família e a escola é que se relacionam as possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos [...]”.

A promoção desse paradigma tem se voltado para a tentativa de integrar o contexto familiar com o escolar, de tal forma que “[...] temos assistido, nos últimos anos, a formulação de políticas públicas educacionais visando ao desenvolvimento de participação e da cooperação entre famílias e escola [...]” (NOGUEIRA, 2006, p. 156).

No âmbito das políticas educacionais, a família tem sido constantemente apontada como fonte e solução de problemas educacionais e partindo dessa premissa, frequentemente observamos em documentos legais e projetos pedagógicos a inclusão da gestão democrática nas decisões escolares, incluindo a família como agentes importantes do processo, cuja participação é fundamental para o enfrentamento de problemas, como, por exemplo, o fracasso escolar. Em suma, essas políticas atribuem à relação família-escola a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar dos estudantes (DAL’IGNA, 2011).

Está posto, a partir dessas práticas, o maior ponto de incongruência entre a escola e família, pois ao mesmo tempo em que educadores reiteram a importância da participação familiar na educação escolar, estabelecem prescrições visando a regular essa participação, o que torna seus anseios contraditórios, pois “[...] os mesmos discursos que possibilitam a escola responsabilizar a família pelo desempenho escolar contribuem para posicionar algumas famílias como desqualificadas, *a priori*, para fazê-lo [...]” (DAL’IGNA, 2011, p. 26).

Cruz e Santos (2008) apontam em seus estudos que parte considerável de educadoras manifestam uma visão de que os pais são alvo de um vasto repertório que passou a compor os jargões pedagógicos, quando os professores fazem referências a crise do sistema educacional, ao afirmar que as famílias se isentam da responsabilidade de educar as crianças, não impõem limites aos filhos, são distantes da escola e não participam do acompanhamento das aprendizagens, ou que atribuem a responsabilidade de formar a criança exclusivamente para a escola, dentre outros.

Em síntese, no discurso escolar, parece estar naturalizada a ideia de ausência da família atual no acompanhamento dos filhos, o que repercute no processo de escolarização e, de certo modo, na dimensão cognitiva e socioafetiva dessas novas gerações e, como decorrência do encaminhamento destas, o fracasso escolar (CRUZ; SANTOS, 2008).

Ao investigar a relação família-escola por meio de discussões com docentes sobre as características de crianças narradas como repetentes, Dal’Igna (2011) aponta que frequentemente o conceito de família desestruturada é mobilizado no discurso docente para responsabilizar as dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho escolar dos alunos. Mesmo que os/as docentes não explicitavam no debate a noção de família nuclear, esta acabava servindo como referencial por meio do qual as demais famílias passam a ser

avaliadas, atribuindo o sucesso ou o fracasso escolar a partir da organização familiar: a criança que não tem pai ou mãe, cuja mãe nem sabe quem é o pai, que é criada pela avó, que mora com a tia, cuja mãe é lésbica, cuja mãe abandonou, cujos pais são catadores de lixo ou são analfabetos, dentre outras.

Também podemos mencionar, pautados em estudos de Schwertner, Horn e Giongo (2013, p. 78), que é frequente as práticas discursivas que “[...] ocupam grande fôlego pedagógico nas reuniões entre corpo docente, conselhos de classe, diálogos informais nos diversos ambientes escolares e nos meios de comunicação [...]”, ao afirmar que os genitores estão terceirizando a educação de seus filhos à escola, uma vez que trabalham demais e não têm tempo para cuidarem de suas crianças. Ainda, quando determinados comportamentos considerados desviantes são apresentados por algum aluno na escola ou quando uma criança ou um adolescente manifesta problemas de aprendizagem, logo se torna alvo do pensamento dirigido dos educadores para os possíveis desajustes de suas famílias (YUNES, 2001).

Mesmo diante dessas discrepâncias, famílias e escolas comumente difundem um discurso de colaboração que prega a necessidade do diálogo e da parceria entre os dois contextos, em função de um maior ajustamento e de um estreitamento entre as ações educativas produzidas por essas duas agências socializadoras. Assim, é crescente o número de iniciativas que abrem aos pais a possibilidade de intervir, em certa medida, nas decisões e no funcionamento das escolas (NOGUEIRA, 2006).

Pensando no estreitamento dessa relação, a escola tem tentado introduzir a família no âmbito escolar, por meio de “[...] palestras, cursos, jornadas, ‘festas da família’, agenda escolar do aluno, bilhetes, contatos telefônicos, conversas na entrada e na saída das aulas [...]” (NOGUEIRA, 2006, p. 164), convidando as famílias a integrar o cotidiano escolar.

Entretanto, observamos que as representações de família, perpetuadas por essas estratégias, estão coladas a uma determinada configuração ideal: um pai, uma mãe e seus filhos, formando um arranjo de proteção e cuidados, garantido por essa estrutura – típico daqueles arranjos familiares de comerciais que vendem margarina, residenciais, eletrodomésticos, alimentos; que fazem compras no supermercado; entre outros, que acabam criando um imaginário de perfeita harmonia, como apontam Oliveira Jr, Moraes e Coimbra (2015). A disseminação do ideário da “família margarina” é um chamariz midiático para vender a ideia de felicidade, de estabilidade e harmonia familiar, sendo que o desvio de padrões, pelas famílias organizadas em modelos não convencionais é frequentemente

visto pela comunidade escolar como sintoma de inferioridade, desestruturação, desorganização social, ou atraso (KEHL, 2001; SCHWERTNER; HORN; GIONGO, 2013).

Os resultados dos estudos de Marcondes e Sigolo (2012, p. 98) apontam que ainda há um hiato no que tange às interconexões desenvolvidas entre a família e a escola. Suas pesquisas revelaram a presença de uma relação de poder entre escola e família. A escola detém o poder e a família se mostra dependente dela. “As comunicações entre as duas instâncias evidenciaram-se precárias, centradas em reuniões bimestrais entre pais e mestres, nas quais prevalece uma postura hierárquica na regência dos encontros e adultocêntrica [...]”.

Fica evidente, nas estratégias de integração família-escola, que os conceitos de “família” têm sido pouco trabalhados, uma vez que ao se estabelecer essa parceria, torna-se necessário conhecer a fundo os contextos nesse processo, pois, como defende Carvalho (2004, p. 149), “[...] essa forma de política impõe tensões. Em primeiro lugar, ela adota um modelo único de família: afluyente, do qual se distancia um grande número de famílias [...]”. Além disso, porque “[...] permanecem implícitas as relações de classe e, sobretudo de gênero, que compõem os modelos de família e que conduzem ao sucesso ou fracasso escolar [...]” (CARVALHO, 2000, p. 144).

Podemos, então, estabelecer alguns questionamentos a partir desses apontamentos, no seguinte aspecto: quais famílias encontramos com maior frequência em nossas escolas? Seguimos de encontro ou ao encontro delas? Estamos lidando com sabedoria com as transformações da família contemporânea? Por que a escola ainda localiza na chamada “configuração familiar” um ponto nevrálgico ou uma possível solução para resolver os problemas de (in)disciplina na escola?

Muitas das respostas a tais questionamentos apontam para a ineficiência da implementação de estratégias educacionais que objetivam integrar a família no contexto escolar, uma vez que tende a afastar do seu interior as famílias organizadas por modelos não convencionais, que por ela são consideradas desordenadas. Conseqüentemente, o processo de desenvolvimento dos membros dessas instituições se torna comprometido, devido a sua dissociação (CARVALHO, 2004).

Nestes tempos da globalização, é necessário que a escola compreenda as variáveis que compõem as famílias na contemporaneidade e que possibilitaria a efetivação de estratégias apropriadas de participação conjunta, bem como poderia nos fornecer orientações específicas, respeitando as particularidades dessa instituição, observando suas características culturais, os papéis e sua disponibilidade efetiva para concretizar atividades

escolares que visem promover a resiliência de famílias organizadas em modelos não convencionais (CRUZ; SANTOS, 2008, OLIVEIRA; MARINHO ARAÚJO, 2010; POLONIA; DESSEN, 2005).

A resiliência no desenvolvimento de famílias organizadas em modelos não convencionais

O uso do termo resiliência nas ciências humanas pode ser considerado relativamente novo, datado das últimas décadas, sendo importado das ciências exatas, como a Física e a Engenharia, que descrevia como determinadas estruturas e/ou materiais se mantinham inabalados, mesmo diante das intempéries, e de seu uso nas diferentes atividades sociais, consideradas como resilientes (LIBÓRIO, 2011).

Libório (2011) e Yunes (2001, 2006) apontam que a incorporação do conceito de resiliência nos estudos da área da Psicologia datam do início dos anos setenta, embora seja mais recente ainda a inclusão de debates sobre o tema em congressos científicos a partir do final dos anos noventa, em que pesquisadores começaram a observar e estudar indivíduos e grupos que mesmo expostos às situações traumáticas, pessoais, familiares e sociais conseguiram se desenvolver bem e continuar crescendo de forma saudável e adaptada.

Da mesma maneira que nosso organismo físico se reorganiza funcionalmente, ou desenvolve uma flexibilidade permitindo que ele mude ou se adapte em determinadas situações, chamado de potencial de plasticidade, o nosso comportamento também possui essa capacidade de rearranjo – definido como resiliência. Ela é uma espécie de recurso protetor que possuímos e que nos permite “[...] manter e recuperar o nível de adaptação normal, isto é, uma plasticidade comportamental que nos permite responder aos diferentes eventos da vida. É a nossa capacidade de resiliência que garante o equilíbrio entre ganhos e perdas ao longo da vida [...]” (SIMÃO; SALDANHA, 2012, p. 292).

Os estudos sobre essa “capacidade” foram incorporados pelas Ciências Humanas, que passaram a empregar o termo resiliência ou resilientes às pessoas, às famílias, aos grupos, às culturas e às sociedades que, diante das distintas formas, recursos, limitações e desafios psicossociais alçados em seu cotidiano, fazem emergir elementos restauradores que potencializam o desenvolvimento saudável do indivíduo ou do grupo (YUNES, 2001, 2003).

No entanto, não há um consenso entre os pesquisadores se a resiliência pode ser considerada como um processo ou um traço, se ela se manifesta em determinadas situações ou se é uma característica permanente, se pode ser inata ou aprendida. Libório e Ungar (2010, p. 478) questionam os limites impostos por uma abordagem individualizante de resiliência que “[...] desconsidera os problemas estruturais da sociedade e a ausência de políticas públicas que famílias necessitam para se fortalecer e conseqüentemente nutrir processos de resiliência em suas crianças e adolescentes enfrentando adversidades [...]”.

Partindo desses pressupostos, percebemos que poucos estudos sobre resiliência têm levado em conta a família como um recurso necessário no desenvolvimento e manutenção das possibilidades de resiliência em crianças e adultos e em seus ambientes, caracterizando-se como um campo fértil para futuras pesquisas. Dentre os estudos que debruçaram seus objetos na resiliência individual, poucos têm considerado explicitamente as contribuições da família, dando ênfase, em sua quase totalidade, aos aspectos deficitários e negativos da convivência familiar, como doenças, sintomas, carências (YUNES, 2001, 2006).

Para Libório e Ungar (2010), a resiliência não está atrelada unicamente a traços individuais, pelo contrário, está associada às características do lugar social e político ocupado pelos sujeitos. Essa forma de conceber resiliência, associada a fatores outros e não como um aspecto individual, minimiza a tendência de atribuir ao indivíduo, de forma singular, a responsabilidade por seu insucesso.

Walsh (2005, 2012) – uma das diretoras e fundadora do Chicago Center for Family Health da Universidade de Chicago – tem sido apontada como uma das precursoras nos estudos que estabelecem que o ambiente familiar desempenha um papel sumamente importante dentro do desenvolvimento individual e coletivo, pois é nesse espaço onde se transmite os princípios, os valores, o respeito, a responsabilidade e a capacidade para desenvolver sua identidade e os processos de resiliência da melhor forma possível.

Walsh (2005, 2012) aponta como domínios necessários para o fortalecimento familiar: a transposição de experiências perturbadoras, o enfrentamento ao stress interno ou externo à família e a maneira como efetivamente se reorganiza e avança. Tais aspectos influenciam na adaptação imediata e de longo prazo de todos os membros da família e na sobrevivência e no bem-estar da unidade familiar, possibilitando a resiliência em todos os seus membros.

Portanto, nas famílias com bom funcionamento, alguns valores se organizam e se expressam de formas e graus variados, dependendo dos ajustes necessários nas normas,

nos valores e nos desafios. Nesse sentido, “três domínios do funcionamento familiar – de crenças familiares (valor da união, perspectiva positiva e transcendência e espiritualidade), padrões organizacionais (flexibilidade e conexão) e processos de comunicação (clareza, expressão emocional aberta e resolução colaborativa dos problemas) protegidos e em bom funcionamento – são fundamentais para proporcionar uma estrutura útil à identificação das potencialidades da família” (WALSH, 2005, p. 128).

Destarte, os vínculos afetivos consistentes entre as pessoas da família ou amigos colaboram efetivamente no enfrentamento de situações adversas, bem como na recuperação de eventos estressores. Pessoas com redes sociais ampliadas e com qualidade de interações têm maior suporte em tempos de sofrimentos, perdas e mudanças. As famílias com esse tipo de suporte social tendem a enfrentar melhor as crises, o estresse e os demais fatores desagradáveis que se levantam em seu cotidiano.

Sobre essas abordagens, comungando com Walsh (2005), assumimos o conceito de resiliência familiar como sendo uma trajetória constituída gradativamente desde o início da vida, sob a influência de processos proximais complexos e crescentes, em que as famílias mesmo vivenciando um ambiente de risco potencial, conseguem administrar as adversidades, suprir suas necessidades e resolver seus problemas.

A resiliência familiar, portanto, é um fenômeno permeado por resultados positivos diante de uma série de processos negativos à adaptação ou ao desenvolvimento da pessoa ou do grupo familiar, o que resulta em uma adaptação humana por intermédio da operação de sistemas básicos, cujo contexto escolar é essencial na constituição de aspectos promotores da resiliência em famílias organizadas em modelos não convencionais.

A escola promotora da resiliência em famílias organizadas em modelos não convencionais

Do ponto de vista da abordagem bioecológica, proposta por Bronfenbrenner (1977, 1994), o desenvolvimento do sujeito se manifesta em distintos contextos em que os processos adaptativos aos ambientes ocorrem por meio das transições ecológicas quando o indivíduo começa a expandir suas relações, passando a integrar outros sistemas ecológicos, além do microsistema familiar, tais como o “[...] contexto social e geográfico, o contexto cultural e histórico, os sistemas educacionais (pré-escola e escola), sistemas de relacionamento com seus pares [...]” (LINDSTRÖM, 2001, p. 136).

Sendo assim, o papel da escola surge como inquestionável no contexto do desenvolvimento, ao participar da regulação da atenção, de emoções, da aprendizagem, dos comportamentos e das oportunidades de crescimento cognitivo, emocional e social para os educandos (CECONNELLO, 2003).

A escola, para Fajardo, Minayo e Moreira (2010, p. 766), é um dos espaços promotores de resiliência mais potentes que a sociedade pode implementar, por apresentar duas condições importantes: “A primeira, porque agrupa distintos sistemas humanos; a segunda, porque articula a pessoa do professor ao aluno dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano, de proteção [...]”, já que ela é fundamental para a socialização e é nela que as crianças passam a maior parte do seu tempo, “[...] portanto, saber lidar com as formas de promover a resiliência é a chave para a educação cumprir objetivos fundamentais tais como formar pessoas livres e indivíduos responsáveis [...]”.

Porém, conforme descrito anteriormente, a escola nem sempre se mostra receptiva aos membros de famílias organizadas em modelos não convencionais, o que, por inúmeras vezes, traduz-se como um fator de risco para o desenvolvimento saudável dos membros dessas famílias. Uma criança em idade escolar, por exemplo, pode perceber a escola como um ambiente hostil por ser oriunda de uma família organizada em modelos não convencionais e não ver o contexto escolar como acolhedor a sua organização familiar em datas comemorativas ou ritos escolares. No entanto, outra criança pode se sentir bem quando advinda de um modelo familiar tradicional, nuclear, pois é constantemente estimulada a participar das atividades oferecidas (POLETTTO; KOLLER, 2008).

No entanto, Poletto e Koller (2008, p. 412) apontam que é possível “[...] apostar que crianças e jovens possam ter a escola como um espaço para a promoção de processos de resiliência, por meio de projetos e atividades que estimulem as potencialidades individuais e a cooperação [...]”. Nesse sentido, os recursos voltados ao desenvolvimento na escola não devem se consumir apenas nos aspectos de ordem acadêmica, mas devem abranger distintos domínios da esfera humana, partilhados com o papel da família, tais como as dimensões da qualidade da relação, da realização ou competência pessoal ou da construção da identidade.

A escola voltada para uma “[...] educação resiliente permite dar coragem ao aluno para que sinta sua competência, desta forma, pode ajudá-lo a adquirir maior autoconfiança, autonomia, tendo assim uma visão otimista do futuro [...]” (ROSA, 2009, p. 16). Esses fatores protetivos atuam como amortecedores entre o aluno e a situação estressante, sendo o

contexto escolar agente desejado no processo de complementariedade com a família. Nesse ínterim,

A família e a escola têm, assim, um projeto comum a cumprir, embora com papéis e funções diferenciadas. Sem a concretização desse projeto não haverá provavelmente nem vida familiar nem vida escolar de qualidade e a crescente eficácia desse projeto dependerá da forma como enfrentamos e encaramos as dificuldades como oportunidades especiais de desenvolvimento (SOUSA, 2006, p. 47).

Assim, podemos considerar que as escolas que promovem a resiliência são aquelas que agenciam um sentimento de pertencimento e proporcionam à comunidade escolar – alunos, professores, famílias, etc. – a sensação de fazer parte de um lugar onde normalmente não existe intimidação e alienação. Além disso, essas escolas trazem em todos seus estratos as ferramentas necessárias para que o alunado consiga enfrentar, superar, fortalecer e, inclusive, adaptar-se a partir de acontecimentos diversos, melhorando e desenvolvendo ao máximo suas capacidades acadêmicas, físicas e sociais (FORES; GRANÉ, 2008).

Nesse sentido, a educação escolar voltada ao desenvolvimento precisa dispor de uma estrutura fundamentada na “[...] ética, num currículo desafiador e em programas direcionados aos interesses dos estudantes, para que se sintam engajados e sintam, também pertencentes aquela comunidade escolar, propiciando oportunidades a todos os seus membros [...]” (ROSA, 2009, p. 16).

Promover a resiliência por meio da escola é pensar na reorientação do ser humano no mundo, na reconfiguração do espaço e do tempo de aprender e ensinar e reelaborar a cultura pessoal e profissional. É necessário que toda a comunidade escolar seja instada a compreender a relevância do desenvolvimento de estratégias de fortalecimento das pessoas e preparada para lidar com situações não convencionais (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010).

De encontro a uma perspectiva ecológica, o desenvolvimento dos jovens no contexto escolar se estabelece com o maior número de ligações constituídas entre os integrantes da comunidade escolar – os pares, os professores, os funcionários da escola e outros membros significativos –, bem como a qualidade dessas ligações como fatores protetivos. Os professores desempenham papel relevante no relacionamento com os jovens, permitindo-lhes aprender e expor valores, crenças, ideias próprias e coletivas que influenciam suas relações sociais e, portanto, podem ser uma figura de eleição enquanto suporte e apoio do aluno, tanto no meio acadêmico quanto na perspectiva emocional (MOTA, 2008).

Paralelamente à função dos professores, existem outras figuras de referência no âmbito escolar para a promoção da resiliência dos educandos, que não podem ser secundarizadas, que são os funcionários da escola. Assim como os professores, esses profissionais

[...] constituem para alguns jovens um verdadeiro porto seguro com o qual estabelecem uma relação de proximidade. Por outras palavras, a entrada e permanência no contexto escolar remete os jovens para vários desafios, não só académicos, mas principalmente relacionais [...] (MOTA, 2008, p. 35).

Nesse sentido, a comunidade escolar pode proporcionar aos seus membros um ambiente caloroso, estruturado e previsível, com a sensação de segurança e estabilidade, estabelecendo vínculos de sociabilidade, atitudes e comportamentos positivos, reafirmando valores e evitando outros problemas graves, como violência e a discriminação, especialmente em circunstâncias em que o ambiente familiar de seu alunado não se organize em modelos convencionais. Nessa medida, a presença do grupo de pares, bem como de professores e funcionários da escola disponíveis, pode ser relevante, pois potencializa a autoestima, o desenvolvimento das competências sociais e o autocontrole dos sujeitos (MOTA, 2008; FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010).

Creemos que a escola, em seus ritos, é o meio fundamental e essencial para que as crianças, adquiram as competências necessárias para ter sucesso na vida, por meio da superação das adversidades. “Portanto, saber lidar com as formas de promover a resiliência é a chave para a educação cumprir objetivos fundamentais tais como formar pessoas livres e indivíduos responsáveis [...]” (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010, p. 766).

Pensando nessas considerações, Henderson e Milstein (2010) acreditam ser imprescindível que a escola desdobre todo seu potencial e recursos em busca de uma comunidade educativa inclusiva e resiliente, recorrendo a alguns passos necessários à superação dos obstáculos para a promoção da resiliência ou a manutenção dela.

Os passos internos que se referem aos fatores de risco fazem referência a: enriquecer os vínculos – a falta de dedicação do pessoal à formação dos alunos, as estratégias de ensino limitadas e a escassa oferta de atividades são obstáculos para a construção da resiliência. Fixar limites claros e firmes – as políticas escolares inexistentes ou confusas e a escassa intervenção dos alunos nessas políticas são fatores impeditivos para a promoção da resiliência e; estimular as habilidades para viver em sociedade – a resolução de conflitos, a cooperação e as habilidades comunicativas são impedidas pela ausência de

ensino regular de habilidades para a vida e pela falta de planejamento dessas habilidades envolvendo os alunos e seus familiares (HENDERSON; MILSTEIN, 2010).

Os passos internos que têm a ver com a promoção da resiliência apontam para manifestar afeto e apoio – considera-se um elemento fundamental que pode ser limitado diante de uma esfera negativa, da falta de apoio, do excesso de competitividade e da falta de incentivo e gratificações; estabelecer e transmitir expectativas elevadas – trata-se de proporcionar uma esperança de futuro factível, que possui como obstáculo a rotulação/catalogação dos alunos e seus familiares, a falta de reconhecimento do potencial de resiliência desses alunos e familiares e preposições baseadas em gênero, etnia, opção sexual, etc. e; dar oportunidades de participação significativa – a desvalorização dos alunos e de suas famílias ao serem percebidos como objetos/problemas/rótulos, a condução da escola por adultos e para adultos e a escassa oferta de atividade que contemple os alunos e suas respectivas famílias são barreiras para promoção da resiliência (HENDERSON; MILSTEIN, 2010).

Podemos inferir que, independentemente da organização familiar, a qualidade da relação escola-família é um fator determinante no bem-estar dos filhos e que a promoção da resiliência no âmbito escolar pode contribuir para o desenvolvimento dos membros de famílias organizadas em modelos não convencionais, por meio da redução dos fatores de risco e da promoção dos fatores de proteção.

Amazonas (2006, p. 179) defende que não importa o ideário e nem a configuração que assuma, “[...] a família continuará a existir, pois é ela que pode assegurar às crianças, aos novos sujeitos que se apresentam ao mundo, o direito ao amor, ao acolhimento no mundo humano e à palavra [...]”. É exatamente por isso que nós, enquanto escola, “[...] devemos incluí-las no ‘um de nós’ (humanos), abolindo a discriminação quanto às ‘mínimas diferenças’, reconhecendo que elas existem, respeitando-as tais como são e dando-lhes os mesmos direitos [...]” (AMAZONAS, 2006, p. 182).

Resta à escola, ao estabelecer vínculos de sociabilidade, atitudes e comportamentos positivos entre professores e alunos, minimizar os fatores de risco e evitar o isolamento social, que pode gerar a violência e a discriminação, por meio da criação de estratégias que valorizem uma atuação dialógica e de negociação de conflitos. Nesse sentido, o respeito às famílias organizadas em modelos não convencionais nos ritos escolares, de modo a incluir toda e qualquer forma de ser família – o que é altamente significativo – fortalece as conexões entre as pessoas presentes na vida cotidiana da escola e estabelece limites sólidos em

relação ao respeito e à prevenção da violência interpessoal (HENDERSON; MILSTEIN, 2010; MOTA, 2008; FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010).

Para além da conclusão

Como ocorre com grande parte dos bens sujeitos à escassez, parece que hoje o ideário de família tem suas raízes, mais valorizadas e idealizadas do que nunca, propagando uma suposta dívida impagável que pesa sobre os membros das famílias organizadas em modelos não convencionais. Isso ocorre com grande frequência no contexto escolar que tende a esquecer a que custo – psíquico, sexual, emocional – aquelas famílias se mantiveram e quão curto foi seu período de vida útil como célula mãe da sociedade.

Sendo assim, encontramos-nos diante de uma dupla injunção impraticável: o desejo do rompimento com a forma de ser e de agir como um modelo ideal de família e a propagação da cultura geral instituída pela escola de que o ideal seria segui-lo. Contudo, a adaptação a essas novas estruturas familiares está em curso e, inevitavelmente, prosseguirá e, mesmo que nos confrontemos com nossas verdades absolutas, estamos diante de um processo, provavelmente, irreversível.

Portanto, a escola ao convocar pais e mães, termo genérico empregado para caracterizar as famílias, deve precaver-se de cuidados, pois estamos diante de um cenário de mudanças constantes de como ser família na contemporaneidade, e por mais que nos recusemos a assumir as múltiplas configurações familiares como verdadeiras, cada vez mais nos deparamos com alunos advindos de famílias organizadas em modelos não convencionais.

Se tomarmos como base o referencial do modelo ecológico, que concebe o desenvolvimento humano ora como produtor, ora como produto dos processos de interação recíproca entre o sujeito ativo e os distintos contextos, percebemos que a relação estabelecida entre família e escola deve ser de continuidade e constituída na intersecção entre os distintos contextos, com os quais o sujeito estabelece relações direta ou indiretamente e cuja presença é mais clarividente quando se vivencia uma situação adversa de caráter temporário ou efetivo, sendo capaz de sobressair-se ao advento estressor, mediante uma rede de apoio, do qual a escola é elo indispensável.

Tomando Henderson e Milstein (2010) como referencial, defendemos que cabe à escola, com vistas ao fortalecimento individual, e promoção da resiliência de famílias

organizadas em modelos não convencionais, adotar estratégias para sua promoção, tais como: acentuar as relações afetivas, promover atividades e formas de aprendizagem dos alunos, priorizar conexões positivas entre família não tradicional-escola, ofertar capacitação à comunidade escolar sobre estratégias e políticas escolares, promover a participação da comunidade escolar, incluindo alunos e suas famílias, nessas políticas, atender às expectativas dos alunos, explorar conexões entre habilidades para a vida e sucesso acadêmico, oferecer capacitação em serviços/incentivos para ensinar habilidades para a vida e fazer com que os alunos participem desse ensino, criar um clima escolar de afeto, implementar um processo de intervenção eficaz para alunos com problemas sem buscar explicações em sua configuração familiar, dar destaque para a cooperação, proporcionar reconhecimento/incentivo ao alcance de todos os alunos, erradicar a rotulação de alunos e famílias, capacitar a comunidade escolar e os alunos a encontrar a resiliência em si mesmo e nos próximos – na família por exemplo –, adotar uma filosofia de que todos os alunos podem ter êxito, considerar os alunos como recursos, desenvolver atividades de aprendizagem e programas de serviços entre os pares e ofertar atividades e um currículo participativo para os alunos e para suas famílias organizadas em modelos não convencionais.

Considerando as conclusões a que chegamos com este artigo, entendemos ser de extrema importância e urgência que novas investigações sejam realizadas acerca da promoção de processos chave de resiliência de famílias organizadas em modelos não convencionais a partir do contexto escolar, pois, só assim, o debate sobre a interação família e escola poderá ocupar os espaços vazios no meio científico.

Referências

AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida; BRAGA, Maria da Graça Reis. Reflexões acerca das novas formas de parentalidade e suas possíveis vicissitudes culturais e subjetivas. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. IX, n. 2, p. 177-191, jul./dez. 2006.

ÀRIES, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BRONFENBRENNER, Urie. Ecological models of human development. In: *International Encyclopedia of Education*, 2. ed. Oxford: Elsevier, v. 3. Reprinted In: GAUVANIAN, M. & COLE, M. (Eds.), *Readings on the development of children*, 2. ed. NY: Frreman, 1994. p. 37-43.

_____. Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, Washington, v. 32, n. 7, p. 513-531, July, 1977.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre a família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p. 143-155, jul. 2000.

_____. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58. jan./abr. 2004.

CECCONELLO, Alessandra Marques. *Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco*. 2003. 317 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CRUZ, Fátima Maria Leite; SANTOS, Maria de Fátima Souza. A relação família-escola: fronteiras e possibilidades. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 443-454, set./dez. 2008.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. *Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola*. 2011. 182 f. Tese (Doutorado em 2011) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2011.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã...* Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, jan./abr. 2007.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Tradução Leandro Korder. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FAJARDO, Indinalva Nepomuceno; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-774, out./dez. 2010.

FORÉS, Anna; GRANÉ, Jordi. *La resiliência: Crecer desde la adversidade*. Espanha: Plataforma Editorial, 2008.

HENDERSON, Nan; MILSTEIN, Mike. *Resiliencia en la escuela*. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2010.

KEHL, Maria Rita. Lugares do feminino e do masculino na família. In: COMPARATO, Maria Cecília Mazzilli; MONTEIRO, Denise de Sousa Feliciano (Orgs.). *A criança na contemporaneidade e a psicanálise: família e sociedade: diálogos interdisciplinares*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. v. 1. p. 29-38.

LACAN, Jacques. *A família*. Tradução de: Brigitte Cardoso e Cunha, Ana Paula dos Santos e Graça Lamas Graça Lapa. 2. ed. Lisboa: Assirio & Alvim, 1981.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; UNGAR, Michael. Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Rio Grande do Sul, v. 23, n. 3, p. 476-484, 2010.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. *Construindo resiliência através da participação em práticas culturais*: a articulação entre os indivíduos e processos inter-relacionais e comunitários na facilitação do protagonismo. Relatório de pesquisa apresentado à FAPESP. Presidente Prudente, 2011. Texto não publicado.

LINDSTRÖM, Bengt. O significado de resiliência. *Adolescência Latinoamericana*, 1414-7130/2, p. 133-137, 2001.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato; SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato. Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 22, n. 51, p. 91-99, jan./abr. 2012.

MOTA, Catarina Pinheiro. *Dimensões relacionais no processo de adaptação psicossocial de adolescentes*: vulnerabilidade e resiliência em institucionalização, no divórcio e em famílias intactas. 2008. 468f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade do Porto, Portugal, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; COIMBRA, Renata Maria. Família "margarina": as estereotípias de famílias na indústria cultural e a des/re/construção de conceitos docentes. *HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 64, p. 266-279, set. 2015.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010.

OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra. *Recomeçar*: família, filhos e desafios. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

POLETTI, Michele; KOLLER, Sílvia Helena. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 405-416, jul./set. 2008.

POLÔNIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca da compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*. v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

ROSA, Juciane Rodrigues Pereira da. *As relações entre uma prática pedagógica resiliente e a aprendizagem escolar*. 2009. 55 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; HORN, Cláudia Inês; GIONGO, Ieda Maria. Escola, família e as novas configurações da contemporaneidade: apontamentos de uma pesquisa. *Caderno pedagógico*, Lajeado, v. 10, n. 2, p. 77-92, 2013.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

SIMÃO, Manoel José Pereira; SALDANHA, Vera. Resiliência e Psicologia Transpessoal: fortalecimento de valores, ações e espiritualidade. *O Mundo da Saúde*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 291-302, 2012.

SOUSA, Júlio Emílio Pereira de. As famílias como projectos de vida: o desenvolvimento de competências resilientes na conjugalidade e na parentalidade. *Saber (e) Educar*, n. 11, p. 41-47, 2006b.

WALSH, Froma. *Fortalecendo a resiliência familiar*. Tradução Magda França Flores. Revisão Científica Cláudia Bruscatin. São Paulo: Roca, 2005.

_____. *Normal family processes: growing diversity and complexity*. 4. ed. New York, London: The Guilford Press, 2012.

YUNES, Maria Ângela Mattar. *A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda*. 2001. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

_____. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. In: DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Silvia Helena; YUNES, Maria Ângela Mattar (Orgs.). *Resiliência e psicologia no indivíduo: interfaces do risco à proteção*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 45-68.

Submetido em 06-09-2016

Aprovado em 29-04-2019

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)