

Resiliência académica: Narrativas de pessoas provenientes de bairros de habitação social

Fátima Vigário¹, Paulo Jorge Santos² e Susana Coimbra³

Resumo

A pobreza e a acumulação de fatores de risco associados à vivência em bairros de habitação social fazem com que estes constituam contextos que desafiam o desenvolvimento e o ajustamento psicológicos, em particular do ponto de vista académico e profissional. De facto, o insucesso e/ou abandono escolares são desfechos menos positivos que frequentemente pautam o percurso académico de crianças e jovens provenientes destes contextos sociais. Contudo, existe um grupo reduzido de pessoas que conclui a sua formação no ensino superior. O presente estudo analisa sete narrativas de pessoas com este perfil adotando para o efeito uma perspetiva ecológico-desenvolvimental e com recurso à análise de conteúdo temática reflexiva. Teve como objetivo estudar os mecanismos de risco e de proteção que contribuíram para a sua trajetória de resiliência académica. Os resultados da investigação sugerem que as experiências de sucesso, a interação positiva com outros contextos, a presença de figuras de apoio e a valorização dos/as professores/as ao longo do percurso foram variáveis fundamentais para o amortecimento do efeito do risco decorrente da residência em bairros de habitação social e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de resiliência académica. O estudo fornece pistas para a intervenção junto de populações em situação de vulnerabilidade, em particular de residentes em bairros de habitação social, no sentido de incrementar trajetórias que permitam quebrar os ciclos de reprodução social de pobreza.

Palavras-chave: resiliência; bairros de habitação social; histórias de vida

1 Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal. Email: favigario@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5654-0976>.

2 Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto, Portugal. Email: pjsantos@sapo.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9957-7966>.

3 Universidade do Porto, CPUP - Centro de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal.
Email: susana@fpce.up.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7738-4757>.

Academic resilience: Narratives of people from social housing neighbourhoods

Resumo

Poverty and the accumulation of risk factors associated with living in social housing neighbourhoods make them contexts that challenge development and psychological adjustment, particularly from an academic and professional point of view. In fact, failure and/or dropping out of school are fewer positive outcomes that often characterize the academic careers of children and young people from these social backgrounds. However, there is a small group of people who graduate from higher education courses. This study analyses seven narratives of people with this profile, using an ecological-developmental perspective and reflective thematic content analysis. It aimed to study the risk and protective mechanisms that contributed to their academic resilience. The results of the research suggest that successful experiences, positive interaction with other contexts, the presence of supportive figures, and the appreciation of teachers along the way were fundamental variables in buffering the effect of risk resulting from living in social housing neighbourhoods and, consequently, in the development of academic resilience. The study provides clues for intervention with vulnerable populations, particularly those living in social housing neighbourhoods, to increase trajectories that break the cycles of social reproduction of poverty.

Palavras-chave: resilience; social housing neighbourhoods; life stories

INTRODUÇÃO

A residência em bairros de habitação social implica muitas vezes a exposição a fatores de risco que compromete a obtenção de bons resultados normativos em indicadores socialmente valorizados. Esses fatores de risco são cumulativos à escassez de recursos económicos que justifica o acesso a este apoio social específico e refletem-se frequentemente na reprodução social por meio de maior insucesso e abandono escolares (Silva-Laya et al., 2020). Em Portugal, como na generalidade das sociedades, a percentagem de pessoas que residem em bairros de habitação social que concluem formação superior é muito residual. Segundo os dados facultados pela Direção de Gestão do Parque Habitacional do Porto, estima-se que o número de licenciados nos bairros de habitação da cidade do Porto não ultrapasse 1% (e.g., comunicação pessoal, 23 de outubro de 2020). Contudo, existem algumas pessoas que alcançam esse objetivo, contra todas as expectativas. A investigação acerca destes

percursos de resiliência acadêmica é ainda escassa ou mesmo nula (Theron, 2016). Este estudo adota uma abordagem narrativa de pessoas cujas trajetórias refletem esta resiliência acadêmica, pretendendo contribuir para um esclarecimento dos seus fatores de proteção, experiências e significados.

Resiliência: Fatores de risco e fatores de proteção

O conceito de resiliência tem despertado um interesse crescente da comunidade científica e não científica. Por resiliência entende-se a capacidade de obtenção de resultados positivos em termos de ajustamento e desenvolvimento psicológicos, apesar da exposição a experiências traumáticas e adversas (Anthony & Cohler, 1987; Luthar, 2006; Luthar et al., 2021; Masten, 2007; Winfield, 1994). Inicialmente, era sobretudo concebida como uma característica psicológica individual, mas, nos últimos anos, tem sido conceptualizada como um processo dinâmico e complexo (Masten, 2021; Sameroff, 2010). Deste modo, a abordagem da resiliência tem vindo a abandonar a perspetiva centrada exclusivamente nos atributos intraindividuais para enfatizar o desenvolvimento contextual e sistémico. Foca-se, por conseguinte, nos processos de interação e influência recíproca e complexa entre o indivíduo, enquanto ser holístico e ativo, biopsicologicamente em evolução, com o seu ambiente imediato (Anthony & Robbins, 2013; Bonanno et al., 2012; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Lerner, 1982; Masten, 2016, 2021). Mais especificamente, a resiliência académica pode ser definida como “a maior probabilidade de sucesso e realização na escola ou noutras atividades da vida, apesar das adversidades ambientais provocadas por características, condições e experiências” (Wang et al., 1994, p. 46). Neste contexto, importa referir que para que se possa falar de resiliência têm que estar presentes adversidades ou fatores de risco, assim como indicadores de ajustamento ou sucesso, mas também fatores de proteção que são aqueles que vão alterar a trajetória previsível do risco sobre o ajustamento, ao amortecer, proteger ou alterar o efeito dos primeiros sobre os segundos. Falamos em fatores de risco para nos referirmos a todas aquelas características que potenciam ou aumentam a probabilidade de resultados negativos em termos de desenvolvimento, para uma pessoa ou para um grupo. A pobreza constitui um exemplo paradigmático de fator de risco, surgindo muitas vezes associada cumulativamente a outros fatores de risco como baixa escolaridade parental, desemprego ou precariedade laboral e habitação sobrelotada e/ou em áreas residenciais pautadas pela insegurança (Hauser & Allen, 2006; Masten, 2021; Masten & Palmer, 2019; Schoon & Bynner, 2003; Ungar, 2008; Ungar et al., 2017). A pobreza é, por isso, não só um exemplo paradigmático de fator de risco, como também constitui terreno fértil não só para a acumulação, mas também para a transmissão intergeracional de adversidades

(Anaut 2005; Anthony & Cohler 1987; Cecconello & Koller, 2003; Coimbra, 2008; Cyrulnik, 2003a; Drapeau et al., 2007; Garmezy, 1993; Luthar et al., 2021; Masten, 2018; Masten & Palmer, 2019; Wright & Masten, 2015).

Por outro lado, os fatores de proteção são os que atuam como variáveis compensatórias, melhorando, atenuando ou reduzindo o impacto do risco sobre o ajustamento, permitindo a manutenção do mesmo ou um ressalto e retorno mais rápido a uma situação de ajustamento (Anaut 2005; Coimbra, 2008; Cyrulnik, 2003a; Hauser & Allen, 2006; Masten & Palmer, 2019; Rutter, 1985; Shepherd et al., 2010; Shoon & Bynner, 2003). São, por isso, variáveis moderadoras favoráveis que estão associadas a resultados positivos em situações de elevado risco ou adversidade. Estas podem ser internas (e.g., autoestima e autoeficácia pessoal elevadas, locus de controlo interno, competências sociais) ou externas familiares (e.g., a presença de pais afetuosos e apoiantes, bom ambiente familiar) ou extrafamiliares (e.g., apoio de professores/as e/ou mentores/as em diferentes contextos, rede de apoio social, que favoreçam o desempenho de um papel socialmente valorizado) (Anthony & Robbins, 2013; Garmezy, 1993, 1996; Hauser & Allen, 2006; Ma & Jacobs, 2010; Rutter, 1985; Shepherd et al., 2010; Shoon & Bynner, 2003; Wright & Masten, 2015).

Resiliência académica em bairros de habitação social

A literatura tem demonstrado sistematicamente o modo como a pobreza é muitas vezes reproduzida socialmente através do insucesso escolar mais prevalente em crianças e jovens provenientes de meios socioeconomicamente mais desfavorecidos (Bourdieu, 2013; Duncan & Brooks-Gunn, 1997; Masten & Cicchetti, 2010; Rutter, 2007; Schoon & Bynner, 2003). A este respeito, Portugal está longe de ser uma exceção a esta regra. A taxa de reprovação é de 52% nos alunos de comunidades desfavorecidas, sendo desta forma cinco vezes superior à de colegas que provenham de um contexto social mais favorecido (European Commission [EC], 2017). De acordo com dados da OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development* [OECD], 2023a, 2023b), 25% dos estudantes desfavorecidos e com bons desempenhos no PISA (*Programme for International Student Assessment*) não têm perspectiva de concluir um curso superior, enquanto entre os alunos mais favorecidos, este é um objetivo da quase totalidade. A diferença de desempenho no PISA entre alunos provenientes de contextos favorecidos e desfavorecidos é de 95 pontos – a média portuguesa é de 492 pontos (OECD, 2023a). Como é possível constatar, é evidente que as crianças e jovens de famílias com baixos rendimentos e baixo nível de escolaridade enfrentam eles próprios geralmente muitas barreiras à progressão da sua formação académica. Este insucesso vai provavelmente repercutir-se numa maior precariedade laboral na vida adulta, perpetuando os ciclos de pobreza. O

contexto social imediato de residência, e decorrentes recursos materiais e sociais, desempenha, por isso, um papel importante como promotor ou obstáculo de bons resultados escolares e profissionais.

No presente estudo, pretende-se identificar as potencialidades e recursos que determinadas pessoas possuem, quer em si próprias, quer mobilizadas dos seus contextos, para ultrapassarem e minimizarem o efeito da adversidade com que se deparam ao longo da vida. Como é evidente, a influência do meio não ocorre num sentido unidirecional, sendo um processo recíproco em que a pessoa também desempenha um papel ativo no seu próprio desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Deste modo, a relação “contexto desfavorecido / baixa realização académica” apesar de muito provável, não deve ser considerada uma relação de causa e efeito fatalista. Daquele que é o nosso conhecimento, ainda é muito escassa ou mesmo inexistente a investigação acerca do modo como os bairros de habitação social podem comprometer a concretização de projetos formativos, além de estigmatizarem as populações que neles habitam (Almeida et al., 1992; Koolma & van Dreven, 2022; Pimenta et al., 2001; Queiroz & Gros, 2002; Ungar 2012). Estes bairros são territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolares mais se manifestam (Anthony & Robbins, 2013; Koolma & van Dreven, 2022; Pimenta et al., 2001). Por esse motivo, os/as jovens que ali residem apresentam uma baixa probabilidade de realizarem percursos escolares de sucesso, sobretudo no que diz respeito a formações de ensino superior. Queiroz e Gros (2002) acrescentam que o enfraquecimento da função social informal nestes *habitats* e a ausência de uma rede de equipamentos sociais são dois fatores que permitem compreender porque é que estes jovens estão fortemente expostos ao insucesso e abandono escolares.

De acordo com o estudo de Pimenta et al. (2001) a percentagem de licenciados nos bairros de habitação social da cidade do Porto era, no início deste milénio, de apenas 2%. Face a esta realidade, interessa perceber os processos que estiveram presentes e que permitiram alavancar algumas pessoas que são bem-sucedidas do ponto de vista académico “contra todas as expetativas” (Werner & Smith, 1992).

Para o efeito, o presente estudo tem como objetivos específicos identificar a presença de fatores de risco e de proteção presentes na vida dos/as participantes, perceber as representações dos/as mesmos/as acerca das influências do meio no seu percurso desenvolvimental, compreender a motivação para a frequência de percursos académicos e formativos e, por fim, perceber a representação acerca dos processos que originaram e influenciaram o percurso de sucesso em contraste com o percurso de outros elementos do seu contexto social. Propusemo-nos, assim, estudar os processos de construção de resiliência académica de pessoas que residiam em bairros de habitação social e que completaram uma formação de nível superior,

através da reflexão e análise das suas narrativas de vida, tentando compreender a atribuição de significado aos acontecimentos dos seus percursos biográficos e como desenvolveram as representações das suas experiências.

MÉTODO

Atendendo aos objetivos do presente estudo, adotou-se uma abordagem de caráter qualitativo, uma vez que “a metodologia qualitativa é altamente adequada quando se pretende entender experiências completas e multifacetadas” (Shepherd et al., 2010, p. 274). Esta opção implicou a análise de narrativas de vida, que utilizamos como método que melhor se adequa à exploração em profundidade das experiências e dos significados presentes nas histórias que as próprias pessoas contam sobre si próprias, assim como das reflexões e representações que as mesmas constroem acerca das suas trajetórias e dos diversos papéis que desempenharam ao longo do seu percurso (Atkinson, 2001). Estas são altamente significativas para a compreensão do fenómeno em estudo e são particularmente apropriadas para captar o ponto de vista subjetivo dos/as entrevistados/as, identificar temas, processos e variáveis relacionados com a construção da resiliência académica. Simultaneamente, a utilização da metodologia qualitativa baseada nas narrativas de vida centra-se, à semelhança de outras investigações (e.g., Fournier et al., 2005), nas relações entre as pessoas e os seus contextos de vida e na análise retrospectiva dos percursos biográficos. Abandona, assim, a ideia de representatividade, procurando a compreensão do fenómeno e privilegiando uma análise em profundidade do material recolhido. Ideia reforçada por Fernandes (1989) quando refere que a narrativa de vida

é precisamente a opção do intensivo (a análise em profundidade de sujeitos particularmente concentrados de informação no que diz respeito ao objeto que se investiga), na busca do significativo em vez da preocupação com o representativo – partindo-se da constatação de que há fenómenos que não são captados pelas regras metodológicas da aleatoriedade e da representatividade (p. 336).

Participantes

Participou neste estudo um grupo de pessoas com idades compreendidas entre os 27 e os 51 anos ($M = 33$, $DP = 7.55$) sendo três do sexo masculino e quatro do sexo feminino (ver Tabela 1). Estes indivíduos nasceram e viveram em bairros sociais e todos eles possuem uma formação académica, no mínimo, ao nível da licenciatura. Ainda que originários de bairros sociais diferentes, todos se situam na

região Norte, designadamente na zona do Grande Porto. A totalidade das pessoas entrevistadas frequentaram escolas do ensino público.

Três dos participantes têm famílias numerosas (três ou mais irmãos); os restantes têm um irmão ou menos. Dos que têm família numerosa, um é adotado, vive com a mãe (o pai faleceu quando ele tinha 17 anos) e tem sete irmãos da família que o adotou (não tem conhecimento da família biológica); outro tem seis irmãos e viveu com os pais. Ainda neste grupo, uma tem três irmãos. Dos restantes participantes, dois são filhos únicos e duas têm apenas um irmão.

À exceção de uma das participantes, todos desempenharam uma atividade profissional enquanto estudantes e todos se percecionam como tendo pertencido a uma família com baixos recursos económicos. Percecionam também o bairro social como um espaço social adverso, onde havia uma grande exposição ao risco (drogas, álcool, violência, etc.)

Os participantes do estudo foram reunidos através de contactos informais realizados pela primeira investigadora que seguiu alguns critérios para reunir a sua amostra. Procuravam-se indivíduos: (1) residentes em bairros sociais desfavorecidos; (2) cujas famílias apresentavam dificuldades económicas; (3) que tivessem obtido grau académico de nível superior

Tivemos, por conseguinte, como critérios de inclusão ter nascido/vivido em bairros de habitação social (no caso destes participantes, só saíram do bairro após concluírem o ensino superior), que tenham vivido no contexto de uma família que apresentasse dificuldades económicas e tivessem concluído uma formação académica, no mínimo, ao nível da licenciatura.

Tabela 1

Dados dos participantes do estudo

Participante N = 7	Idade	Género	Habilitações Literárias	Escolaridade dos pais
P1	31	Masculino	Lic. História Ensino	Pai - Não sabia ler, nem escrever/ Mãe - 2ª classe
P2	30	Masculino	Lic. Engenharia	4ª classe, ambos
P3	51	Feminino	Lic. Serviço Social	Pai - 9º ano do Curso Industrial/ Mãe - 2ª classe
P4	28	Masculino	Mestre em Biologia Molecular	4ª classe, ambos
P5	32	Feminino	Lic. Serviço Social	Pai - 4ª classe/ Mãe - 6º ano
P6	32	Feminino	Lic. em Engenharia Eletrotécnica	4ª classe, ambos
P7	27	Feminino	Lic. em História da arte	Pai - 4ª classe/ Mãe - 6º ano

Procedimento de recolha de dados

Os/as participantes do estudo foram recolhidos/as através dos designados “métodos em cadeia” onde se encontram integrados o método *snowball* (ou método da bola de neve). Diz-se método *snowball* “quando a um indivíduo previamente localizado é solicitado que, através de um processo nominativo, nomeie outros indivíduos que integrem os critérios estabelecidos, de modo a assegurar a progressão das cadeias de referência” (Fernandes & Carvalho, 2000, p. 34). O início das cadeias de referência ficou, pois, dependente, das redes pessoais e de contactos informais da primeira investigadora.

Este método considera-se particularmente apropriado quando o objetivo é ter acesso, precisamente, a pessoas que habitualmente estão subrepresentadas ou mesmo aparentemente ausentes num determinado meio-social (Watters & Biernacki, 1989). Deste modo, o seu uso é adequado quando há o objetivo de localização de membros de uma população especial (Fernandes & Carvalho, 2000).

Se, por um lado, é importante respeitar a complexidade da realidade e possibilitar a flexibilidade necessária para ir reconstruindo o projeto de investigação qualitativa, por outro lado, é imprescindível haver um mínimo de estruturação que nos oriente na abordagem da realidade em estudo (Alves-Mazzotti & Gewandszajder, 1999). A escolha das entrevistas de narrativas de vida implicou a construção de um guião de entrevista semiestruturado enquanto instrumento de recolha de dados, com a função de guiar e orientar a entrevistadora. Este instrumento possibilitou que a entrevista fosse iniciada com questões de opinião geral sobre os assuntos que se pretendiam abordar, avançando progressivamente para questões mais do foro pessoal e íntimo. Permitiu ainda que cada participante pudesse contar a sua narrativa, assumindo o papel de protagonista da sua história. O guião estruturou-se com o propósito de responder aos objetivos da presente investigação: 1) caracterização do contexto social onde o/a entrevistado/a viveu; 2) vivências e representações associadas ao trajeto escolar; 3) figuras significativas associadas ao percurso de vida do indivíduo; 4) características pessoais que os/as entrevistados/as identificam em si como estando associadas à obtenção de um título académico do ensino superior por comparação com as de outras pessoas do mesmo contexto que não atingiram esse objetivo. Previamente à realização das entrevistas, e como forma de salvaguardar os aspetos éticos da investigação, foram explicados os objetivos do estudo e foi apresentada toda a informação acerca do mesmo (instituição de ensino, dados sobre a investigadora, etc.). O contexto em que as entrevistas foram realizadas foi escolhido pelas pessoas entrevistadas, tendo sempre sido realizadas em locais calmos e reservados que garantissem a sua privacidade e um registo áudio de qualidade. Com a devida autorização, as mesmas foram gravadas em registo áudio,

com consentimento informado previamente assinado por cada interveniente. As mesmas foram realizadas durante um período de 10 meses e tiveram uma duração variável (de 40 minutos até às 2h50m). Posteriormente à recolha dos dados, o conteúdo das entrevistas foi integralmente transcrito pela primeira investigadora, respeitando a linguagem, os silêncios e expressões dos participantes. As transcrições foram devolvidas e aprovadas pelos participantes do estudo.

Procedimento de análise de dados

Os dados recolhidos foram analisados através da Análise de Conteúdo Temática, de Braun e Clarke (2006), em particular Análise Temática Reflexiva (Braun & Clarke, 2022). Este método menos estandardizado e mais flexível parece adequar-se particularmente aos objetivos do presente estudo na medida em que permite aceder ao significado das narrativas, suscitando também a subjetividade e reflexividade do/a investigador/a na interpretação das mesmas, sem que com isso se comprometa a história dita na primeira pessoa e a análise científica da mesma (Braun & Clarke, 2022).

A definição dos temas implicou as seguintes fases: 1) leitura integral do conteúdo das entrevistas; 2) verificação e confrontação desse conteúdo com os objetivos da investigação e com a revisão da literatura; 3) organização do material por temas significativos; 4) criação dos temas e subtemas iniciais; 5) revisão de natureza recursiva destes temas e subtemas. Para apoiar a análise de dados foi utilizado o software QSR NVivo (versão 8.0).

RESULTADOS

Concluído o processo de análise de conteúdo, foram identificados oito temas principais conforme indicado na Tabela 2.

Tabela 2
Categorias de análise

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
Presença de fatores de risco	Inclui experiências, sentimentos e vivências negativas que poderiam contribuir para a vulnerabilização do indivíduo e aumentar a probabilidade de ocorrência de um efeito indesejável na trajetória individual.
Presença de fatores de proteção	Compreende experiências, sentimentos e vivências que serviram de moderadores do risco e que podem ter influenciado positivamente o percurso do indivíduo.
Características de personalidade	Engloba as referências do indivíduo a traços mais estáveis de personalidade e a aspetos do contexto que serviram de influência na construção da personalidade.

Tabela 2 (continuação)*Categorias de análise*

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
Valorização da licenciatura	Importância atribuída pelos indivíduos à resiliência entretanto construída, traduzida através da conclusão da licenciatura.
Perceção do indivíduo acerca dos motivos que originaram o seu percurso de sucesso em contraste com os elementos do seu contexto	Engloba referências do indivíduo acerca das razões pelas quais ele conseguiu a licenciatura e os outros elementos do seu contexto não conseguiram.
Perceção da influência do contexto no percurso	Engloba as perceções positivas e negativas que os indivíduos possuem acerca da influência do seu contexto no percurso desenvolvimental.
Representação do indivíduo quanto às características do seu contexto	Engloba as perceções positivas e negativas que os indivíduos possuem acerca do seu contexto habitacional.
Sentimentos associados ao contexto social.	Engloba a referência a sentimentos de pertença ou não pertença ao bairro de habitação social.

Relativamente ao tema Presença de fatores de risco, de modo geral, os participantes deste estudo relatam experiências que evidenciam o confronto com várias adversidades ao longo dos seus percursos de vida, tais como, por exemplo, a presença de tráfico e consumo de drogas no seu bairro de habitação social, o falecimento de um dos pais, a vulnerabilidade económica ou a necessidade precoce de desempenhar uma atividade profissional. Um dos entrevistados descreveu assim o local onde viveu:

“O bairro era muito pobre, muito pobre mesmo... é composto por aglomerados de ilhas, barracas de madeira (construídas pelos habitantes, dentro do bairro). É assim, na maioria das casas não havia eletricidade, na minha tinha, mas havia algumas que não tinha... estava ao abandono, não havia qualquer apoio nem da parte da Câmara nem da Junta, nem de ninguém. Portanto, aquilo era uma espécie de favela”. (P2)

Contudo, é também visível nas narrativas das pessoas entrevistadas o amortecimento dessa adversidade proporcionado pela presença de fatores protetores e o modo como esses fatores possibilitaram que fossem obtidos bons resultados académicos. É frequente a referência a figuras de apoio, nomeadamente por parte de professores, mas também de elementos da família alargada, entre outros elementos que serviram de suporte. Uma das pessoas do estudo referiu:

“No meio em que eu estava inserida não se falava muito em ir para a Faculdade... e então aquelas pessoas que eu conhecia, aquele casal e a minha amiga inclusive, incutiram-me isso, e mostraram-me um mundo diferente. E então a partir daí eu disse “Vou para a Faculdade!”, e falei com os meus pais, e eles ficaram superconten-

tes, e disseram que sim e apoiaram-me sempre. Pronto... e realmente ao conhecer essas pessoas eu vi esse mundo diferente e isso ajudou-me”. (P6)

Outra pessoa afirmou:

“Tive uma professora, eu acho que tenho de falar dela, porque... não posso deixar de falar dela, a nossa professora de Português, que foi a única professora que nos acompanhou nos três anos, mas que sempre, talvez até por ser professora de Português, sempre nos empurrou muito”. (P1)

As experiências de sucesso escolar também são igualmente referidas pelas pessoas entrevistadas como importantes para o percurso de vida e para a alteração de uma trajetória de insucesso que seria previsível. No excerto seguinte é inclusive possível observar a interação dinâmica entre a experiência de bons resultados escolares e o incentivo providenciado por professores. Percebe-se, deste modo, a construção de autoeficácia e sentido de propósito conseguidos através do apoio extrafamiliar. Um dos entrevistados, atualmente professor do ensino básico, relatou:

“Decidi entrar [numa escola de ensino secundário]... experimentar. Depois as notas foram boas, no Recorrente muito boas, e os professores começaram a dizer que... era um desperdício... e acabei por ir”. (P3)

Quando tiveram a possibilidade de reviver a sua história de vida, os/as entrevistados/as começaram a descrever as suas representações acerca da influência do contexto nos seus percursos. As narrativas permitem concluir que existem sentimentos ambivalentes quanto à influência do bairro de habitação social no seu desenvolvimento. Por um lado, consideram que o facto de terem vivido situações de risco e adversidade potenciou o seu desenvolvimento, construindo algumas características fundamentais na sua personalidade que lhes permitem atualmente enfrentar com maior facilidade as situações difíceis pelas quais possam passar. Por outro lado, referem que tamanha exposição ao risco origina sentimentos frequentes de stress, ansiedade, falta de sentimento de pertença e restrição de oportunidades. Um dos relatos vai neste sentido:

“O teu destino não, a tua vida ... eu vivo bem com isso de ter que fazer escolhas, não lido é muito bem com... é como diz Fernando Pessoa “A família é o lugar onde mais por acaso se está...” por vezes não vivo bem com esse facto, de ter nascido onde nasci... na família em que nasci, pobre e penso “Ok” e muitas vezes sinto que não pertença ali.... Sinto muitas vezes isso, eu não pertença ali, nasci ali porquê?

Se calhar até fui trocado na maternidade... sei lá, às vezes penso isso, mas vivo muito bem com o facto de ter que fazer escolhas ao longo da vida porque sei que tem que ser. Sempre teve que ser”. (P8)

Outro testemunho segue no mesmo sentido:

“Influenciou de forma positiva e de forma negativa. De forma negativa pelo simples facto de eu ter pensado que não era aquele o caminho que queria seguir, porque há uma determinada altura em que nós somos obrigados a fazer as nossas próprias decisões, uns mais cedo do que outros, eu acho que até fui cedo demais, mas... tinha que, das duas uma, ou seguia o modelo que me era apresentado ou então procurava uma coisa diferente (...) De certa forma ter-me-á feito mais sensível para questões sociais, do que se calhar se vivesse noutra universo, se calhar se eu tivesse vindo desde logo de um apartamento comprado, num determinado local ou num condomínio privado, se calhar não ia estar tão aberto aos problemas das pessoas como estou, e isso é uma questão que a mim me é importante.” (P1)

Encontramos também evidências nas narrativas das pessoas entrevistadas da sua forte motivação, desde cedo, para a frequência de percursos académicos e formativos:

“A escola...eu adorava... para mim eu digo-te que ainda hoje o cheiro que eu mais adoro é o cheiro do lápis a afiar, porque me recorda setembro, quando voltava às aulas... era a compra do material escolar, eu adorava a escola”. (P4)

As pessoas que participaram neste estudo explicam o facto de terem concluído o ensino superior em contraste com o percurso de outros elementos do seu contexto social, alegando uma atitude mais ativa, empenhada e determinada da sua parte. Referem também que o afastamento daquele contexto é fundamental para a realização de objetivos:

“Porque eu quis!... Acho que é isso... porque eu quis e os outros nunca quiseram nada! Os outros contentaram-se...” (P1)

Outros entrevistados recordam:

“O meu objetivo principal era “Eu quero ser diferente, eu não quero seguir isto, eu não quero seguir este padrão, eu não quero seguir este modelo”... afastei-me e por isso, procurei sempre qualquer coisa que me ajudasse a ser diferente, e nisso o curso superior foi fundamental”. (P7)

“Chegou a um determinado momento da minha vida em que eu saí dali. Ponto. Porque percebi que tinha de sair. Caso contrário não ia conseguir fazer nada da vida”. (P4)

DISCUSSÃO

O presente estudo procurou aprofundar a partir de um ponto de vista psicológico como algumas pessoas conseguem desenvolver estratégias que contrariam a adversidade do contexto social imediato em que se desenvolveram, no caso em análise, os bairros de habitação social onde habitavam. Como é referido por Cyrulnik (2003a), “só podem ser considerados resilientes aqueles que passaram por adversidades significativas” (p. 23), e os resultados deste estudo confirmaram que os/as entrevistados/as estiveram expostos/as a fatores de risco de diversa natureza, fatores esses mencionados na literatura, nomeadamente o falecimento de um familiar, a presença de drogas no seu bairro social, situações de violência, de fragilidade económica e consequente entrada precoce no mundo do trabalho (Rutter, 1985, 1987; Schoon & Bynner, 2003; Tavares, 2001). O facto de terem conseguido superar essas adversidades e ter sucesso académico, permite que os/as classifiquemos como resilientes (Luthar et al., 2021; Ungar et al., 2007, 2013; Wright & Masten, 2015). A construção de trajetórias de resiliência que as entrevistas realizadas permitiram delinear e mapear, evidencia o papel desempenhado por fatores e processos a partir dos quais algumas pessoas conseguem mobilizar recursos e ultrapassar obstáculos para atingir objetivos que, à partida, não seriam expectáveis (Werner & Smith, 1992).

À semelhança de outros estudos acerca deste constructo, a presente investigação tornou evidente a importância da existência de fatores protetores nas trajetórias dos sujeitos em estudo, ou seja, fatores que amortecem o efeito do risco, em particular do risco em cadeia (Masten, 2021; Rutter, 2007; Ungar, 2012). Parece-nos então fundamental e necessário identificar os que podem ser reforçados através de intervenções psicológicas que possam ser implementadas em contextos reais. Deste modo, o estudo permitiu salientar a ação positiva que figuras significativas, particularmente pais e professores, assumiram nos processos de construção da resiliência das pessoas entrevistadas. Esta constatação, que corrobora investigações anteriores (Cyrulnik, 2003b; Luthar et al., 2021; Masten & Cicchetti, 2010; Rutter, 1987, 2007; Schoon & Bynner, 2003, Wright & Masten, 2015; Yunes, 2003), vem, mais uma vez, demonstrar a importância para o desenvolvimento humano das interações recíprocas entre as pessoas e o seu meio, e salientar a perspectiva holística do desenvolvimento dado que este não é unidirecional nem ocorre num vácuo social. A relevância assumida pelo apoio extrafamiliar, em particular o encontrado

no contexto escolar, é recorrente na investigação no domínio da resiliência (e.g., Masten & Tellegen, 2012; Rutter, 1985; Ungar et al., 2007; Werner, 1996). Este apoio oferece oportunidades de desenvolver a autoeficácia e competências pró-sociais, ajuda a proporcionar sentimento de coerência e de propósito e sustenta uma planificação realista do futuro educacional e profissional, reduzindo, assim, o efeito em cadeia de eventos negativos e possibilitando percursos desenvolvimentais de sucesso. Nalgumas narrativas é também visível o papel desempenhado por essas fontes de suporte e/ou pelas experiências de sucesso nos designados momentos de viragem, que fizeram a diferença na mudança de curso de vida, no afastamento do risco e no encetar de trajetórias de resiliência (Anthony & Robbins, 2013; Rutter et al., 1990; Wright & Masten, 2015).

Como descrevemos, os bairros de habitação social oferecem desafios específicos para o desenvolvimento dos/as jovens que neles habitam. No entanto, também são perceptíveis oportunidades e influências positivas percebidas por estes jovens.

Curiosamente, foi muitas vezes possível detetar que as pessoas entrevistadas manifestaram sentimentos ambivalentes quanto à ação do bairro de habitação social nas suas trajetórias de vida e na formação da sua personalidade. Por um lado, referem que as privações pelas quais passaram e os riscos com os quais tiveram de conviver potenciaram o seu desenvolvimento, especialmente em termos sociais, e tornaram-nos mais sensíveis à realidade. Por outro lado, é notória a expressão emocional negativa pelo facto de terem tido que suportar o esforço e as dificuldades, tendo que abdicar de várias coisas pelas quais se interessavam (e.g. desporto, saídas com amigos, etc.) para conseguirem desempenhar uma atividade profissional e frequentarem o ensino superior, condição que sentiram como essencial e obrigatória para o seu desenvolvimento.

Será importante sublinhar que, não obstante a importância do sucesso académico como indicador de ajustamento, em particular numa amostra em que o mesmo é alcançado contra todas as expectativas, também será relevante sublinhar que a ênfase dada apenas a critérios normativos para definir alguém como bem-sucedido/a apesar da exposição a níveis consideráveis de risco desde há muito que tem sido questionado (Sameroff, 2006). A investigação sugere que muitas vezes esse sucesso normativo só é conseguido à custa do sacrifício de algum bem-estar, que deveria ser também um critério de ajustamento importante (Luthar, 1991, 2006).

As referências positivas à escola e a manifestação de gosto pela mesma são uma constante nos discursos das pessoas entrevistadas. Elas atribuem a responsabilidade pela falta de sucesso escolar dos restantes elementos do seu contexto à ausência de apoio da família, ausência de determinação ou de vontade dos/as próprios/as e à ação negativa exercida pelo meio. Este é, assim, encarado como limitador, sendo

frequente a alusão à necessidade de abandonar o bairro para se conseguir a realização pessoal e de objetivos de vida.

O estudo sobre resiliência acadêmica que aqui conduzimos destaca o papel das características únicas das pessoas no processo de desenvolvimento e privilegia a forma como estas constroem significados e atribuem sentido à sua existência no mundo. Este estudo pode ter implicações junto de populações em situação de vulnerabilidade, nomeadamente populações residentes em bairros de habitação social, no sentido de incrementar trajetórias positivas e promover processos de resiliência. Os resultados sugerem que será mais importante focalizar o esforço na melhoria dos recursos pessoais e dos mecanismos de proteção, ao invés de se tentar remover a adversidade (Coimbra, 2008; Ungar, 2008; Werner, 1996). Grunspun (2002) indica que uma das formas de promover a construção de resiliência é atuar na educação enfatizando os fatores protetores que o indivíduo já possui e ampliando as condições que estão em falta. É o exemplo do papel desempenhado pela escola. Vimos que esta é um microsistema que pode atuar diretamente na promoção de resiliência começando pela ação dos professores (Chang, 2009), que, como conseguimos perceber, podem ter um papel determinante nestas trajetórias e podem funcionar, eles/as mesmos/as, como elementos protetores, ao apoiar e incentivar crianças e jovens em risco nos seus percursos académicos. Assim, seria importante maximizar as oportunidades de encontrar mentores/as na escola e noutros contextos de atividades no bairro de habitação social. Igualmente importante é fomentar a participação ativa das famílias nas trajetórias escolares dos estudantes através de programas de desenvolvimento de competências parentais. Tais programas podem promover o envolvimento dos pais/cuidadores com a escola, permitindo o apoio nos processos de ensino – aprendizagem dos/as filhos/as (Martins-Delgado, 2008). Outro aspeto que pareceu particularmente importante na intervenção junto das famílias foi a necessidade de apoio direto às famílias/ mães/ cuidadores no sentido de proporcionar-lhes apoio e bem-estar e, conseqüentemente, aumentar a qualidade e a intencionalidade na forma como auxiliam os filhos. Esta perspetiva encontra-se alinhada com as atuais perspetivas conceptuais sobre resiliência (Luthar & Eisenberg, 2017).

Destacamos também os papéis das autarquias locais (e.g., juntas de freguesia), das Organizações da Sociedade Civil, das IPSS, entre outros. É de salientar a importância de uma atitude concertada de investigação-ação continuada e alocada em estratégias de educação social capazes de fomentar processos de desenvolvimento numa perspetiva individual e comunitária. A atuação das estruturas da sociedade civil deve ser pensada, estruturada e executada, na medida em que os bairros de habitação social possuem, como vimos, especificidades contextuais e culturais que devem ser tomadas em consideração no desenvolvimento de programas de

intervenção com a finalidade de aumentar a sua eficácia. Todavia, é igualmente necessária a intervenção ao nível do envolvimento destes jovens na comunidade, da promoção da comunicação entre os diferentes microssistemas e do estímulo e consciencialização da importância da escola no percurso de vida, sendo para isto fulcral uma abordagem focalizada no desenvolvimento da pessoa em interação com o seu contexto enfatizando as qualidades do ambiente que contribuem para o bem-estar do indivíduo (Ungar et al., 2007, 2013).

Assente nesta perspetiva, acreditamos que apesar de não ser possível prever o desenvolvimento dos indivíduos, poderá contribuir-se para que estes consigam delinear e concretizar objetivos de vida positivos, com percursos de vida satisfatórios, mesmo quando colocados perante situações desfavoráveis para o seu desenvolvimento psicológico e social.

Importa referir, também, as principais limitações e dificuldades encontradas nesta investigação para servirem de base de reflexão para o planeamento e realização de estudos futuros nesta temática. Apesar do interesse crescente pela resiliência, continuam a ser escassos os estudos sobre temáticas como a resiliência social e resiliência académica, sobretudo quando se trata de jovens adultos (Baldwin & King, 2018; Howard & Johnson, 2000; Kwok et al., 2016). A dificuldade de acesso à amostra foi uma das maiores limitações encontradas, o que reforça a ideia de que esta é uma população com características muito específicas.

Saliente-se também que encontrámos muitas resistências à colaboração no estudo. As pessoas não se demonstravam disponíveis para a realização da entrevista, o que corrobora a descrição de Cyrulnik (2003a) de que os indivíduos resilientes utilizam o silêncio como refúgio: “basta que me cale para ficar protegido” (p. 148). Outra das justificações dadas pelos indivíduos para a sua não colaboração prendia-se com o facto de não quererem recordar a sua história de vida.

Para futuras investigações sugerimos estudos comparativos, com mais do que uma amostra, por exemplo com pessoas em situação de vulnerabilidade (ex. pobreza sem residência em bairros de habitação social), de modo a tentar compreender as semelhanças e diferenças nos seus processos de resiliência académica. Os estudos longitudinais, acompanhando a transição para o ensino superior e mercado de trabalho, permitir-nos-iam estudar mais aprofundadamente os acontecimentos de vida e o seu impacto nas trajetórias desta população nos diferentes domínios da sua vida (académica, profissional, familiar, pessoal). Seria igualmente importante a realização de entrevistas aos pais destes sujeitos, ou a outras pessoas significativas, bem como a pessoas que de alguma forma estivessem presentes nestas trajetórias, por forma a contrastar os significados e perceções dos mesmos relativamente aos percursos de vida de que falamos.

Com isto, espera-se poder contribuir para a compreensão ecológico-desenvolvimental através destas sete narrativas de vida, lançando novas pistas para futuras investigações que sirvam de bases potenciadoras dos processos de resiliência académica nestes contextos.

REFERÊNCIAS

- Almeida, J. F., Capucha, L., Costa, A. F., Machado, F. L., Nicolau, I. & Reis, E. (1992). *Exclusão social: Factores e tipos de pobreza em Portugal*. Celta.
- Alves-Mazzotti, A., & Gewandsznajder, F. (1999). *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. Editora Pioneira.
- Anaut, M. (2005). *A resiliência: Ultrapassar os traumatismos*. Climepsi.
- Anthony, E. J., & Cohler, B. J. (Eds.). (1987). *The invulnerable child*. Guilford.
- Anthony, E. K., & Robbins, D. E. (2013). A latent class analysis of resilient development among early adolescents living in public housing. *Children and Youth Services Review*, 35(1), 82–90. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.10.012>
- Atkinson, R. (2001). The life story interview. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context and method* (pp. 121–140). Sage.
- Baldwin, C., & King, R. (2018). *Social sustainability, climate resilience and community-based urban development: What about the people?* Routledge.
- Bonanno, G., Mancini, A., Horton, J., Powell, T., Leardmann, C., Boyko, E., Wells, T., Hooper, T., Gackstetter, G., Smith, T., & Millennium Cohort Study Team (2012). Trajectories of trauma symptoms and resilience in deployed US military service members: Prospective cohort study. *British Journal of Psychiatry*, 200(4), 317–323. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.111.096552>
- Bourdieu, P. (2013). *La miseria del mundo* (A. Accardo et al., Trad.). Vozes.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993–1028). John Wiley & Sons.
- Cecconello, A., & Koller, S. (2003). Avaliação da competência social em crianças em situação de risco. *Psico-USF*, 8(1), 1–9. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712003000100002>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Coimbra, S. (2008). *Estudo diferencial de autoeficácia e resiliência na antecipação da vida adulta*. [Tese de doutoramento. Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/101856>
- Cyrułnik, B. (2003a). *Resiliência: Essa inaudita capacidade de construção humana* (A. Rabaça, Trad.). Instituto Piaget.
- Cyrułnik, B. (2003b). *O murmúrio dos fantasmas* (G. Matias & S. Pereira, Trad.). Temas e Debates.

- Drapeau, S., Saint-Jacques, M.-C., Lépine, R., Bégin, G., & Bernard, M. (2007). Processes that contribute to resilience among youth in foster care. *Journal of Adolescence*, 30(6), 977–999. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.01.005>
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (Eds.). (1997). *Consequences of growing up poor*. Russell Sage Foundation.
- European Commission [EC]: European Education and Culture Executive Agency (2017). *Citizenship education at school in Europe, 2017*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/536166>.
- Fernandes, J. L. (1989). Estratégias qualitativas de investigação do uso de drogas e da toxicod dependência. *Análise Psicológica*, 7 (1-2-3), 329–338. <https://core.ac.uk/download/pdf/70651443.pdf>
- Fernandes, J. L., & Carvalho, M. C. (2000). Por onde anda o que se oculta: O acesso a mundos sociais de consumidores problemáticos de drogas através do método do snowball. *Revista Toxicod dependências*, 6(3), 17–28. https://sicad.pt/PT/RevistaToxicoddependencias/Paginas/detalhe.aspx?itemId=268&lista=SICAD_Artigos&bkUrl=http://www.sicad.pt/BK/RevistaToxicoddependencias/Lists
- Fournier, G., Lachance, L., & Bujold, C. (2005). Nonstandard career paths and profiles of commitment to life roles: A complex relation. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 321–331. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.02.001>
- Garmez, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56(1), 127–136. <https://doi.org/10.1080/00332747.1993.11024627>
- Garmez, N. (1996). Reflections and commentary on risk, resilience, and development. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmez & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 1–15). Cambridge University Press.
- Grunspan, H. (2002). Violência e resiliência: A criança resiliente na adversidade. *Bioética*, 10(1), 163–171. https://www.revistabioetica.cfm.org.br/revista_bioetica/article/view/207
- Hauser, S. T., & Allen, J. P. (2007). Overcoming adversity in adolescence: Narratives of resilience. *Psychoanalytic Inquiry*, 26(4), 549–576. <https://doi.org/10.1080/07351690701310623>
- Hooper, T., Gackstetter, G., Smith, T., & Millennium Cohort Study Team (2012). Trajectories of trauma symptoms and resilience in deployed US military service members: Prospective cohort study. *British Journal of Psychiatry*, 200(4), 317–323. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.111.096552>
- Howard, S., & Johnson, B. (2000). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children ‘at risk’. *Educational Studies*, 26(3), 321–337. <https://doi.org/10.1080/03055690050137132>
- Koolma, H. M., & Dreven, C. F. (2021). An explorative perspective on the resilience in neighborhoods in the Netherlands. In Amjad Almusaed & Asaad Almssad (Eds.), *Sustainable Housing* (Ch. 7, 1–27). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.98818>
- Kwok, A. H., Doyle, E. E. H., Becker, J., Johnston, D., & Paton, D. (2016). What is ‘social resilience’? Perspectives of disaster researchers, emergency management practitioners, and policymakers in New Zealand. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 19, 197–211. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2016.08.013>
- Lerner, R. M. (1982). Children and adolescents as producers of their own development. *Developmental Review*, 2(4), 342–370. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(82\)90018-1](https://doi.org/10.1016/0273-2297(82)90018-1)
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62(3), 600–616. <https://doi.org/10.2307/1131134>
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (Vol. 3) (2th ed., pp. 739–795). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20>

- Luthar, S. S., Cicciolla, L., & Suh, B. C. (2021). Adverse childhood experiences among youth from high-achieving schools: Appraising vulnerability processes toward fostering resilience. *American Psychologist*, 76(2), 300–313. <https://doi.org/10.1037/amp0000754>
- Luthar, S. S., & Eisenberg, N. (2017). Resilient adaptation among at-risk children: Harnessing science toward maximizing salutary environments. *Child Development*, 88(2), 337–349. <https://doi.org/10.1111/cdev.12737>
- Ma, L., & Jacobs, F. (2010). Poor but not powerless: Women workers in production chain factories in China. *Journal of Adolescent Research*, 25(6), 807–838. <https://doi.org/10.1177/0743558410371124>
- Martins-Delgado, E. (2008). *Um programa de educação parental*. [Tese de doutoramento. ISPA]. Lisboa Repositório Aberto do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/44>
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921–930. <https://doi.org/10.1017/S0954579407000442>
- Masten, A.S. (2016). Resilience in developing systems: The promise of integrated approaches. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 297–312. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1147344>
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12–31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Masten, A. S. (2021). Resilience of children in disasters: A multisystem perspective. *International Journal of Psychology*, 56(1), 1–11. <https://doi.org/10.1002/ijop.12737>
- Masten, A.S., & Cicchetti, D. (2010). Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(3), 491–495. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000222>
- Masten, A. S., & Palmer, A. R. (2019). Parenting to promote resilience in children. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: The practice of parenting* (3rd ed., pp. 156–188). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429401695-6>
- Masten, A. S., & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24(2), 345–361. <https://doi.org/10.1017/S095457941200003X>
- OECD (2023a), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD (2023b), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Pimenta, M., Ferreira, L., & Ferreira, J. (2001). *Estudo socioeconómico de habitação social*. Câmara Municipal do Porto, Pelouro de Habitação e Ação Social.
- Queiroz, M. C., & Gros, M. C. (2002). *Ser jovem num bairro de habitação social*. Campo das Letras.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598–611. <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse & Neglect*, 31(3), 205–209. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.02.001>
- Rutter, M., Quinton, D., & Hill, J. (1990). Adult outcome of institution-reared children: Males and females compared. In L. N. Robins & M. Rutter (Eds.), *Straight and devious pathways from childhood to adulthood* (pp. 135–157). Cambridge University Press.

- Sameroff, A. J. (2006). Identifying risk and protective factors for healthy child development. In A. Clarke-Stewart & J. Dunn (Eds.), *Families count: Effects on child and adolescent development* (pp. 53–76). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511616259.004>
- Sameroff, A. J. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6–22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Schoon, I., & Bynner, J. (2003). Risk and resilience in the life course: Implications for interventions and social policies. *Journal of Youth Studies*, 6(1), 21–31. <https://doi.org/10.1080/1367626032000068145>
- Shepherd, C., Reynolds, F. A., & Moran, J. (2010). ‘They’re battle scars, I wear them well’: A phenomenological exploration of young women’s experiences of building resilience following adversity in adolescence. *Journal of Youth Studies*, 13(3), 273–290. <https://doi.org/10.1080/13676260903520886>
- Silva-Laya, M., D’Angelo, N., García, E., Zúñiga, L., & Fernández, T. (2020). Urban poverty and education. A systematic literature review. *Educational Research Review*, 29, 100280. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.002>
- Tavares, J. (Org.). (2001). *Resiliência e educação*. Cortez.
- Theron, L. C. (2016). Toward a culturally and contextually sensitive understanding of resilience: Privileging the voices of Black, South African young People. *Journal of Adolescent Research*, 31(6), 635–670. <https://doi.org/10.1177/0743558415600072>.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *The British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>
- Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 13–32). Springer.
- Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Othman, R., Kwong, W. M., Armstrong, M., & Gilgun, J. (2007). Unique pathways to resilience across cultures. *Adolescence*, 42(166), 287–310.
- Ungar, M., Connelly, G., Liebenberg, L., & Theron, L. C. (2017). How schools enhance the development of young people’s resilience. *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*, 145(2), 615–627. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1728-8>
- Ungar, M., Liebenberg, L., Dudding, P., Armstrong, M., & van de Vijver, F. J. (2013). Patterns of service use, individual and contextual risk factors, and resilience among adolescents using multiple psychosocial services. *Child Abuse & Neglect*, 37(2-3), 150–159. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.05.007>
- Wang, M. C., Haertal, G. D., & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45–72). Erlbaum.
- Watters, J. K., & Biernacki, P. (1989). Targeted sampling: Options for the study of hidden populations. *Social Problems*, 36(4) 416–430. <https://doi.org/10.1525/sp.1989.36.4.03a00070>
- Werner, E. E. (1996). Vulnerable but invincible: High risk children from birth to adulthood. *European Child & Adolescent Psychiatry* 5, 47–51 <https://doi.org/10.1007/BF00538544>
- Werner, E. E., & Smith, R. S.. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Winfield, L. F. (1994). Developing resilience in urban youth. *Urban Monograph Series*. North Central Regional Educational Laboratory.
- Wright, M. O., & Masten, A. S. (2015). Pathways to resilience in context. In L. C. Theron, L. Liebenberg, & M. Ungar (Eds.), *Youth resilience and culture: Commonalities and complexities* (pp. 3–22). Springer.

Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8, 75–84. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000300010>