



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS e
MATEMÁTICA

CÍNTIA RAFAELA OLIVEIRA SANTOS

**ASPECTOS DE RESILIÊNCIA APRESENTADOS POR LICENCIANDOS NO
ÂMBITO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A RELAÇÃO COM O PROFESSOR
COMO FORTALECEDOR DESTE PROCESSO**

Caruaru
2017

CÍNTIA RAFAELA OLIVEIRA SANTOS

**ASPECTOS DE RESILIÊNCIA APRESENTADOS POR LICENCIANDOS NO
ÂMBITO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A RELAÇÃO COM O PROFESSOR
COMO FORTALECEDOR DESTE PROCESSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - PPGECEM do Centro acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Área de concentração: Ensino

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Leal

Caruaru
2017

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva CRB/4 - 1223

- S237a Santos, Cintia Rafaela Oliveira.
Aspectos de resiliência apresentados por licenciandos no âmbito do estágio supervisionado e a relação com o professor como fortalecedor deste processo. / Cintia Rafaela Oliveira Santos. – 2017.
112 f.; il.: 30 cm.
- Orientadora: Ana Lúcia Leal.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, 2017.
Inclui referências.
1. Resiliência (Traço da personalidade) (Pernambuco). 2. Programas de estágio (Pernambuco). 3. Professor e alunos (Pernambuco). 4. Professores – Formação (Pernambuco). 5. Educação (Pernambuco). 6. Currículos (Pernambuco). I. Leal, Ana Lúcia (Orientadora). II. Título.
- 371.12 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2017-495)

CÍNTIA RAFAELA OLIVEIRA SANTOS

**ASPECTOS DE RESILIÊNCIA APRESENTADOS POR LICENCIANDOS NO
ÂMBITO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A RELAÇÃO COM O PROFESSOR
COMO FORTALECEDOR DESTE PROCESSO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação em
Ciências e Matemática - PPGECM do
Centro acadêmico do Agreste da
Universidade Federal de Pernambuco.

Aprovada em: 18/10/2017.

Banca examinadora

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Leal, UFPE/CAA – Orientadora.

Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Goretti Donato Bazante , UFPE/CAA – Examinador Interno.

Prof.^a Dr.^a Anna Luiza Araújo Ramos Martins De Oliveira, UFPE/CAA – Examinador
Externo.

Ao meu esposo, Abraão, que nunca me deixa desistir dos bons objetivos. Aos meus filhos, Marina Flor e Joaquim Pedro, que me fazem todos os dias ressignificar a vida. Às pessoas queridas que são apoio constante.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que sempre está perto, cuidando de mim, mesmo nos momentos mais difíceis da minha trajetória de vida até aqui, nunca me abandonou. Ao meu marido por sempre acreditar que eu poderia ir mais além até quando eu mesma não acreditei. A você meu amor, Abraão Santos, sempre serei grata por todo empenho, amor, respeito, apoio e consolo que eu sempre pude encontrar em você.

Agradeço também a Marina Flor Oliveira Santos e Joaquim Pedro Oliveira Santos, meus filhos, que chegaram em minha vida em meio a um temporal, mas que dia-a-dia vêm me fazendo compreender muita coisa e refazer meus laços com a vida. A vocês, agradeço a nova oportunidade de ver a vida com esperança.

Agradeço imensamente a minha orientadora, Dr.^a Ana Lúcia Leal que não desistiu de mim, mesmo que por muitas vezes, eu tenha dificultado o meu próprio progresso, intelectual e profissional. Um dia, quando esse furacão passar de vez, espero que você me conheça melhor. Reconheço a tamanha importância que você tem não só para a realização desse trabalho, mas também na formação da minha resiliência, meu eterno vir a ser. Obrigada por todos os momentos que você dedicou a ler meu trabalho, a me orientar e a todas as segundas e terceiras chances que me deste.

A meu eterno e querido professor Dr. Pedro Henrique de Barros Falcão por todo carinho e credibilidade a mim sempre conferida. Desde a graduação eu fui incentivada a querer sempre mais e quando soube que minha história de vida lhe fazia lembrar a sua, minha responsabilidade de lutar aumentou significativamente. Este mestrado foi fruto também de seu empenho em mim, quando mesmo tendo tantas coisas agendadas para fazer, tirou um tempinho para avaliar meu projeto para a seleção. Obrigada por ser um professor competente, mesmo tendo milhões de atribuições, você me inspira.

Agradeço à professora Dr.^a Rosângela Alves Falcão, minha professora, orientadora de projetos e querida madrinha de casamento, por sempre abrir caminhos para minha realização pessoal e profissional. Foi dela a ideia que eu participasse da seleção do programa. Você é meu segundo referencial profissional. Sempre assertiva, sempre competente.

Agradeço aos meus professores da graduação e aos meus alunos por subsidiarem e darem sentido a minha escolha profissional, todos os dias me dão motivos para fazer sempre mais e melhor. A Educação para mim sempre foi permeada de esperança.

Agradeço imensamente à minha amiga Anne Rafaelle Soares Monteiro Rolim por sempre me ajudar, ser apoio constante, me compreender e me repreender quando necessário. Contigo eu aprendi o que significa amizade. Partilhamos muitos momentos maravilhosos e outros nem tão bons assim, juntas e se apoiando mutuamente, creio que assim sempre será. Quero você sempre na minha vida. Te amo.

Agradeço ao doutor, Rafael David Souto de Azevedo, meu amigo e também meu ídolo. Nossa amizade já teve altos e baixos, normal em pessoas com personalidades tão fortes e com amizade semelhante a de irmãos. Contigo aprendi, participando dos mesmos projetos na graduação, a ser mais dedicada, mais esperta e ver além das quatro paredes da faculdade. Ah meu amigo, temos tantas histórias.

Agradeço também aos meus colegas e amigos da primeira turma do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática -PPGECM, turma de 2015, em especial a Eliemerson Sales e Rosivânia Andrade- nossos primeiros mestres; Débora Karyna, Cristiane Felix e Thathawana Aires com quem dividi tantas aflições, um tanto de boas risadas e meio mundo de amizade. Débora e Sales, começamos juntos e mesmo que eu na prorrogação, encerro este ciclo com vocês.

Agradeço também aos meus valiosos professores do PPGECM, por me proporcionarem um grande lastro de conhecimento e me fazerem resgatar a cada texto lido, a cada aula assistida e discussão empreitada o amor pela minha profissão e propiciarem uma constante ressignificação constantemente de minha atuação docente para novos rumos.

Agradeço à minha família por fazer parte do meu lastro de ser humana.

Agradeço à banca examinadora deste trabalho, nas pessoas de Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Goretti Donato Bazante e Prof.^a Dr.^a Anna Luiza Araújo Ramos Martins De Oliveira, por toda contribuição.

Agradeço, por fim, a todos que direta ou indiretamente me ajudaram a chegar até aqui, aos trancos e barrancos, às vezes em pé, por outras rastejante, mas sempre em frente. Muito obrigada.

[...]

Se choro, quando choro, e minha lágrima cai

É pra regar o capim que alimenta a vida

Chorando eu refaço as nascentes que você secou

Se desejo, o meu desejo faz subir marés de sal e

sortilégio

Vivo de cara pra o vento na chuva, e quero me

molhar

O terço de Fátima e o cordão de Gandhi cruzam o

meu peito

Sou como a haste fina, que qualquer brisa verga, mas

nenhuma espada corta.

[...]

(PINHEIRO, 2013, faixa 9)

[...]

Não é sobre chegar no topo do mundo

E saber que venceu

É sobre escalar e sentir

Que o caminho te fortaleceu

É sobre ser abrigo

E também ter morada em outros corações

E assim ter amigos contigo

Em todas as situações

[...]

(COSTA, 2017, faixa 4)

RESUMO

Neste estudo, pesquisamos sobre aspectos de resiliência apresentados por licenciandos no âmbito do estágio supervisionado e a relação com o professor como fortalecedor deste processo, foi desenvolvido em um curso superior de licenciatura do agreste pernambucano, com estudantes de Estágio supervisionado I e a professora titular da disciplina. Investigamos aspectos de resiliência apresentadas pelos estagiários e conhecemos a percepção dos pares da relação professor-aluno no fortalecimento da resiliência. Consideramos a resiliência como capacidade humana desenvolvida através de processos dinâmicos, de superar adversidades de forma positiva, sendo atingido por elas, mas não se deixando sucumbir. Para fomentar o caminho de nosso estudo, realizamos uma caracterização do Estágio Supervisionado e buscamos as concepções acerca da resiliência: origens e aplicações do conceito, a distinção entre resiliência e a invulnerabilidade, adentramos na discussão sobre a resiliência como traço inato ou processo dinâmico, discutimos os mecanismos de risco, de proteção, as características de resiliência e por fim, a resiliência educação: discutindo os papéis da relação do estudante com o professor. A pesquisa se enquadra em uma investigação mista, de implementação sequencial explanatória, assim, optamos pelos instrumentos: questionário estruturado, tipo escala Likert para conhecer o grau de resiliência, respondido pelos estudantes e um questionário aberto para conhecer as percepções dos estudantes e de sua professora, sobre a relação suas relações. Participaram 37 estudantes na primeira etapa da coleta de dados e na segunda etapa, permaneceram 32 estudantes (Dos trinta e sete iniciais) e 1 professora. A análise, foi baseada no corpo de conhecimentos da área de resiliência, buscando perceber as características resilientes expressas nas respostas dos estudantes e ainda se a relação com a professora, atuava como fortalecedora da resiliência de seus estudantes. Os aspectos de resiliência identificados nos estudantes foram: capacidade de estabelecer vínculos, capacidade de estabelecer metas futuras e motivação pessoal, sentido da vida ou da profissão, adaptabilidade e flexibilidade, autoestima, autodisciplina, autocontrole, real dimensão dos problemas, buscar estratégias para sua resolução. Sobre a relação professor-aluno consideramos positiva no sentido de fortalecer a resiliência dos estudantes para o desenvolvimento das atividades inerentes da profissão e o desenvolvimento pessoal dos mesmos. Por fim, nas considerações finais apresentamos visões e revisões dos achados, ressignificando os papéis da Educação, Currículo das licenciaturas, Estágio Supervisionado, Relação professor-aluno e os rumos necessários para uma educação resiliente.

PALAVRAS-CHAVE: Resiliência. Estágio supervisionado I. Fortalecimento da resiliência.

ABSTRACT

In this study, we researched aspects of resilience presented by undergraduates within the scope of the supervised internship, and the relationship with the teacher as a reinforcer of this process was developed in a undergraduate undergraduate course in Pernambuco, with supervised internship students I and the discipline. We investigate aspects of resilience presented by the trainees and we know the peer perception of the teacher-student relationship in strengthening resilience. We consider resilience as human capacity developed through dynamic processes, to overcome adversities in a positive way, being hit by them, but not allowing ourselves to succumb. To foster the path of our study, we carry out a characterization of the Supervised Stage and seek conceptions about resilience: origins and applications of the concept, the distinction between resilience and invulnerability, we enter the discussion about resilience as an innate trait or dynamic process, we discuss the mechanisms of risk, protection, resilience characteristics and finally, resilience education: discussing the roles of the student's relationship with the teacher. The research is based on a mixed investigation, with explanatory sequential implementation, so we opted for the instruments: structured questionnaire, Likert scale type to know the degree of resilience, answered by the students and an open questionnaire to know the perceptions of students and their teacher, on the relation their relations. Participated 37 students in the first stage of data collection and in the second stage, 32 students (Thirty-seven initials) and 1 teacher remained. The analysis was based on the knowledge body of the area of resilience, seeking to perceive the resilient characteristics expressed in the students' responses and still if the relation with the teacher, it acted as a reinforcer of the resilience of its students. The resilience aspects identified in the students were: ability to establish links, ability to establish future goals and personal motivation, sense of life or profession, adaptability and flexibility, self-esteem, self-discipline, self-control, real dimension of problems, strategies for resolution. About the teacher-student relationship we consider positive in order to strengthen the students' resilience to the development of the activities inherent to the profession and their personal development. Finally, in the final considerations we present visions and revisions of the findings, resignifying the roles of Education, Curriculum of the degrees, Supervised Internship, Teacher-student relationship and the necessary directions for a resilient education.

KEYWORDS: Resilience. Supervised internship I. Strengthening of resilience.

RESUMEN

En este estudio, investigamos sobre aspectos de resiliencia presentados por licenciandos en el ámbito de la pasantía y de la relación con el profesor como fortalecimiento de este proceso, fue desarrollado en un curso superior de licenciatura del agreste pernambucano, con estudiantes de Pasantía I y la profesora titular de la misma. Investigamos aspectos de resiliencia presentados por los pasantes y conocemos la percepción de los pares de la relación profesor-alumno en el fortalecimiento de la resiliencia. Consideramos la resiliência como capacidad humana desarrollada por los procesos dinámicos, de superar adversidades de manera positiva, siendo alcanzado por ellas, pero no dejándose desalentarse. Para fomentar el camino de nuestro estudio, realizamos una caracterización de la Pasantía y buscamos las concepciones acerca de la resiliencia: orígenes y aplicaciones de los conceptos, la distinción entre resiliencia y la invulnerabilidad, adentramos en la discusión sobre la resiliência como aspecto innato o proceso dinámico, discutimos los mecanismos de riesgo, de protección, las características de resiliencia y por fin, la resiliência en la educación: discutiendo los papeles de la relación del estudiante con el profesor. La investigación se encuadra en una investigación mixta, de implementación secuencial explicativa, así, optamos por los instrumentos: cuestionario estructurado, tipo escala Likert para conocer el grado de resiliencia, respondido por los estudiantes y un cuestionario abierto para conocer las percepciones de los estudiantes y de su profesora, sobre la relación de sus relaciones. Participaron 37 estudiantes en la primera etapa de la recolección de datos y en la segunda etapa, permanecieron 32 estudiantes (De los treinta y siete iniciales) y 1 profesora. El análisis, fue basado en el cuerpo de conocimientos del área de resiliencia, buscando percibir las características resilientes expresadas en las respuestas de los estudiantes y aún si la relación con la profesora, actuaba como fortalecedora de la resiliência de sus estudiantes. Los aspectos de resiliencia identificados en los estudiantes fueron: capacidad para establecer vínculos, capacidad para establecer metas futuras y motivación personal, sentido de la vida o de la profesión, adaptabilidad y flexibilidad, autoestima, autodisciplina, autocontrol, real dimensión de los problemas, buscar estrategias para su resolución. Sobre la relación profesor-alumno consideramos positiva en el sentido de fortalecer la resiliencia de los estudiantes para el desarrollo de las actividades inherentes de la profesión y el desarrollo personal de los mismos. Por último, en las consideraciones finales presentamos visiones y revisiones de los hallazgos, resignificando los papeles de la Educación, Currículo de las licenciaturas, Pasantía, Relación profesor-alumno y las direcciones necesarias para una educación resiliente.

PALABRAS CLAVE: Resiliencia. Pasantía I. Fortalecimiento de la resiliência.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-	Padrões de resiliência com base nos estudos de Polk (1997) e Leal (2011)	54
Quadro 1-	Demonstrativo geral do grau de resiliência para o período pesquisado.....	67
Gráfico 1-	Grau de Resiliência apresentado pelos participantes.....	68
Gráfico 2-	Representação gráfica da tabulação de respostas acerca da relação professor-aluno, no que concerne às alternativas de tratamento quantitativo.....	70
Quadro 2-	Perguntas utilizadas no questionário da relação professor-aluno, respondida pelos estudantes.....	70
Gráfico 3-	Representação gráfica das respostas obtidas na questão 2 do questionário de avaliação da relação professor-aluno, respondido pelos estudantes.....	72
Gráfico 4-	Representação da confiança dos participantes em outros professores do curso.....	74
Gráfico 5-	Respostas dos estudantes à pergunta VI (6ª pergunta)	75
Gráfico 6-	Tabulação das respostas à 7ª questão.....	77
Quadro 3-	Dificuldades encontradas (E.E) e estratégia de <i>coping</i> (E.C) em destaque, no âmbito do Estágio.....	78
Gráfico 7-	Características pessoais da autoavaliação dos licenciandos.....	82
Gráfico 8-	Representação dos resultados da pergunta IX.....	83
Gráfico 9-	Representação gráfica acerca do sentimento de esperança no futuro da profissão, presentes nas concepções dos estudantes.....	86
Gráfico 10-	Opinião dos estudantes sobre a interferência do professor no grau de resiliência de seus alunos.....	87

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS: MOBILIZANDO SABERES	28
3	CONCEPÇÕES ACERCA DA RESILIÊNCIA: ORIGENS E APLICAÇÕES DO CONCEITO.....	39
3.1	Invulnerabilidade.....	44
3.2	Traço inato ou Processo dinâmico?.....	46
3.3	Mecanismos de risco	47
3.4	Mecanismos de proteção.....	50
3.5	Características resilientes.....	52
3.6	Resiliência na Educação: Discutindo os papéis das instituições educacionais e do professor.....	54
4	METODOLOGIA.....	58
4.1	Pesquisa de Métodos Mistos: Tese da Unidade	59
4.2	Local, Período e Público participante.....	61
4.3	Instrumentos e Procedimentos	63
4.3.1	Questionário de Resiliência.....	63
4.3.2	Questionário de avaliação da relação professor-aluno	65
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	66
5.1	Grau de resiliência - em abril/2016.....	66
5.2	Questionários de avaliação da relação professor-aluno.....	68
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
	REFERÊNCIAS.....	95
	APÊNDICE A-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	104
	APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO DE RESILIÊNCIA, BASEADO EM POLK (1997) E LEAL (2011)	105
	APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO PROFESSOR- ALUNO, RESPONDIDO PELA PROFESSORA	

TITULAR	DO	ESTÁGIO	
SUPERVISIONADO.....			107
APÊNDICE D- QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO PROFESSOR-			
ALUNO, RESPONDIDO PELOS ESTUDANTES DE			
ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....			110

1 INTRODUÇÃO

Nunca tinha ouvido falar em resiliência, e me assustou entrar em um campo teórico tão desconhecido para mim. Aos poucos fui estudando e percebendo quão importante e necessários são os estudos e aplicações dessa teoria para uma formação mais humana, em uma sociedade que a cada dia parece estar perdendo as características valorativas do ser humano.

Surgiram muitas dificuldades perante as decisões que necessitei tomar, mas me lancei ao novo por acreditar que tudo que vivemos traz algum ensinamento oportuno, sobre nós mesmos e sobre o mundo. Devemos estar despertos às situações da vida, e mesmo vivenciando momentos difíceis, não podemos perder a esperança.

Este estudo para mim, como uma pesquisadora e sobretudo como pessoa humana, foi e sempre será uma oportunidade de autoconhecimento e fortalecimento.

A resiliência se manifesta no percurso de vida do sujeito, e é inerente à sua condição de existência o enfrentamento de situações de crise. Percebemos que a resiliência sempre existiu e que é fundamental para o desenvolvimento positivo da pessoa. Iniciada com o movimento da Psicologia Positiva, a resiliência como comportamento humano, vem sendo estudada há cerca de 40 anos (YUNES, 2001). A designação do conceito é nova na compreensão das Ciências Humanas, no entanto o fenômeno que ele representa é antigo.

Dificuldades confrontam o homem o tempo todo com sua condição frágil e inconclusa, forçando a tomada de decisões. Essas decisões, podem ou não nos fortalecer. Quando refletimos a respeito do contexto adverso da humanidade, percebemos a necessidade de sermos mais resilientes e mais preparados emocionalmente para enfrentar as situações cotidianas.

Levamos em consideração nesta reflexão, que a resiliência como processo psicológico é fortalecida em um processo dinâmico, podendo ser potencializada através das relações entre as pessoas, grupos e organizações. A resiliência educacional, que buscamos perceber em nosso estudo, é uma proposta formativa que fortalece o estudante no enfrentamento e superação de adversidades, propiciando uma educação mais humana, contextualizada e formativa.

Refletimos sobre a situação do professor na realidade escolar que, por muitos aspectos que discutiremos ainda ao longo deste estudo, está imerso em situações

adversas e, por isso, em sua formação não se pode ignorar a essencialidade de se contemplar os aspectos de fortalecimento da resiliência.

Uma formação mais humana e resiliente fortalece o docente, dentre tantos aspectos, em sua inteligência emocional. Neste sentido, o docente estará mais apto para lidar com adversidades com criatividade e esperança na busca de soluções de problemas, fortalecendo de sua identidade profissional, na busca de sentido em sua profissão. Acreditamos que a formação resiliente deverá ser, em um currículo, transversal e em especial nas disciplinas que exigem um contato maior com a *práxis* escolar, como acontece no Estágio Supervisionado.

A questão norteadora deste trabalho surgiu como fruto das leituras iniciais sobre a resiliência e das reflexões acerca destas. Essas questões motrizes que vem nos fortalecendo e nos motivando. Podemos dizer que dentre tantas indagações surgidas no processo de aproximação com os estudos de resiliência, a que mais nos toca é tentar compreender se é possível ocorrer o fortalecimento da resiliência nas relações professor da graduação e os estudantes licenciandos no âmbito da disciplina de estágio supervisionado e de que forma ela se materializa. Ou seja, será que a formação de professores na disciplina de Estágio Supervisionado, vem contemplando a formação para à resiliência? Se sim, como podemos perceber esta construção?

Para que possamos nos entranhar no contexto em que se insere a necessária renovação na educação, alguns pontos merecem ser destacados por nós antes do aprofundamento da teoria da resiliência propriamente dita. Levamos em consideração que é inerente à existência do homem, como transformador de si e do ambiente, a evolução social, científica e tecnológica. Os ambientes de ensino e aprendizagens formal, como meios educativos tipicamente humano, deveriam trazer em si esta característica inovadora, estando preocupada com as novas demandas da sociedade.

Caberia às instituições de ensino realizar uma constante ressignificação em suas propostas pedagógicas a fim de obter uma educação que melhor cumprisse o seu papel social. Infelizmente não se percebem muitas mudanças e as instituições de ensino acabam por se descontextualizarem do tempo histórico e espaço existencial dos sujeitos. Essas mudanças, embora necessárias, acontecem muitas vezes de forma tardia nas *práxis* educacionais ou as vezes nem se percebem.

Como afirmam Klein e Pátaro (2008), o cenário mundial do século XX e continuando neste século, cobra que a escola se reestruture, mudando a sua atuação. No entanto, se percebe que pouco se alteram nos currículos e os paradigmas que

orientam suas práticas, acarretando um caráter de ensino minimalista, no sentido de se ensinar apenas o que seria o mínimo na preparação do sujeito, além de propedêutico, apenas introdutório dos conhecimentos que o sujeito necessita para o convívio social e profissional.

Construímos um modelo de ser de sociedade e de meio ambiente e reproduzimos estes nas escolas, mas, na atualidade, muitos indivíduos que saem da escola estão cada vez mais vivendo sem sentido de ser, de conviver e de criar. Esta percepção só nos faz acreditar que algum, ou alguns pontos, deste ciclo está precisando, imprescindivelmente, de reforma.

A educação carrega em si um conjunto de conhecimentos, culturas e procedimentos historicamente elaborados pela humanidade e estes são transmitidos de geração em geração. É válido ressaltar que este processo não ocorre apenas através dos ambientes formais de educação. Fora de desses também se dá, através do convívio com o outro e consigo mesmo. Embora os ambientes formais de educação, carregarem a função de transposição de conhecimentos historicamente construídos, possibilitando uma abertura para novas construções, e seja esta uma função pilar da educação, é essencial se questionar até que ponto os conhecimentos tidos como válidos, efetivamente contribuem com a formação humana, nossa incompletude num eterno vir a ser.

A função da educação não se encerra na transposição de conhecimentos, mas também constitui e transmite valores, não sendo de forma alguma neutra em relação ao modelo de sociedade vigente. Quando o ambiente educacional se comporta meramente como caráter informativo, ele se apresenta insuficiente para estimular em seus estudantes a consciência, atitude críticas, tolerância, autonomia e valores sociais, deixando de lado a verdadeira formação integral dos indivíduos (KLEIN; PÁTARO, 2008).

Pensando em mudanças, percebemos que desde a segunda metade do século XX, com destaque para revolução das tecnologias da informação e comunicação, entre tantas outras contribuições tecnológicas que vem sendo desenvolvidas, se encurtaram distâncias e vem sendo possível uma maior globalização da informação, tornando o mundo no que alguns autores chamam de aldeia global. No entanto, não podemos deixar de levar em conta que uma grande massa de pessoas, ainda não tem acesso a esta informatização digital e se põem à margem desta difusão de informações e conhecimentos (HALL, 2005).

Discute-se, ainda, que não é difundido necessariamente o conhecimento e sim um grande volume de informações, o que nos leva desde o último século, à revolução da informação, e não do conhecimento (KANEHIDE; TELLAROLI, 2008; GADOTTI, 2000; MORIN, 2011; TIMM *et al.* 2008).

Em relação ao século XX, mas que também podemos trazer para a atualidade, Timm *et al.* (2008, p. 39) afirmam que

o ser humano, com o progresso científico e tecnológico poderia, enfim, viver em paz e feliz. O que se viu, no entanto, foi o aumento da miséria, da exclusão social, da banalização da crueldade e do medo, a despeito de tanto progresso no mundo científico, tecnológico e do capital.

Somos capazes de saber quase que instantaneamente de fatos que ocorrem do outro lado planeta. Como sinaliza Morin (2011, p.58), “o mundo torna-se cada vez mais um todo”, em que cada parte do mundo, faz cada vez mais parte do mundo e o mundo está cada vez mais presente em cada parte.

Conseguimos armazenar uma gama de informações em minúsculos dispositivos, podemos programar máquinas a realizarem funções que antes somente os seres humanos eram capazes. E não pára por aí. Temos diversos avanços em diagnóstico e tratamento de doenças e, graças aos benefícios da tecnologia e da *internet*, podemos reinventar as formas de lidar com diversas atividades humanas. Esta revolução tecnológica continua no século XXI e traz a cada dia, novos desafios.

Toda esta revolução científica e tecnológica contribuiu para criar um novo perfil de homem e das relações entre si e com seu ambiente. A grande valorização pelo virtual e pelo material, a busca por padrões efêmeros e a imagem padronizada como guia de vida imaginária, substituindo muitas vezes a consciência, trazem adversidades que se contrastam com a realidade e transparecem os seres deste século, como “zumbis tecnológicos” ou “zumbis midiáticos”, como trata Deuze (2013, p.114),

[...] já vivemos em uma sociedade zumbi, em simbiose com tecnologias que se fundiram com a experiência vivida até o ponto em que as distinções entre vida orgânica e tecnológica desapareceram (ou tornaram-se sem sentido).

Nesta nova realidade, em que tudo passa mais rápido, estar na escola parece ser perda de tempo, ler um livro é cansativo, fazer exercícios só tem sentido se for pela busca do corpo perfeito, não se tem coragem de expressar um sentimento

diretamente ao outro, embora nas redes sociais todos os tipos de sentimentos sejam expressos e tornados públicos. A mídia é tida como inseparável da esfera doméstica de operações cotidianas, tornando-se parte integrante do dia a dia, tanto da família quanto da vida pessoal (DEUZE, 2013).

Timm *et al* (2008) chamam atenção para o fato de que, embora vivamos uma era de progresso tecnológico e científico onde vemos uma maior exploração da condição humana e do planeta para o fortalecimento do capital e da civilidade, vivemos também em um “mal-estar generalizado”. Parece que se está perdendo cada vez mais a razão do olho-no-olho e do abraço, resultando na extrema valorização das relações virtuais da *internet*, ocasionando uma dissolução nos vínculos sociais, com o homem perdendo a sua identidade de sujeito social.

Sobre a vulnerabilidade das relações pessoais enfraquecidas pelo forte apelo ao virtual, os autores afirmam ainda que esse distanciamento se dá

porque as relações se dão cada vez mais virtualmente e nos percebemos cada vez mais sós diante de uma tela de computador, ansiando por um contato e temendo que nos desconectem. (TIMM *et al*, 2008, p.41).

Nas redes sociais, as pessoas se comportam como personagens, muitas delas expondo bens materiais de forma ostentativa (mesmo que não condiga com sua realidade financeira), outros expõem seus sentimentos como se a rede social fosse um diário eletrônico e secreto, outros relatam cada passo da sua atividade diária e outros ainda usam a *internet* para banalizar o mal, compartilhando imagens, vídeos e mensagens trágicas e violentas.

Não podemos negar, por outro lado, que muitos utilizam a *internet* em prol de causas diversas, para aprimorar o seu conhecimento e, entre tantas outras coisas, utilizam-na como veículo de denúncia e para expor a sua opinião a respeito de tudo.

Muitos desses comportamentos contemporâneos do novo homem é fruto do capitalismo e sua lógica neoliberal que influenciam a educação por meio das políticas públicas e, em suas entrelinhas, incentivam o consumismo, que instiga as pessoas a quererem tudo cada vez mais, valorizando o ter mais que o ser. Além disso, aumentam indiretamente a competitividade entre as pessoas (PACIEVITCH *et al*, 2009).

A imagem de ser humano criada pelo capitalismo é alimentada pelo sentimento de dominação, exacerbando a competição entre os mesmos, com o intuito de ser o

detentor de um maior capital, gerando conflitos e estimulando a coisificação das pessoas e a valorização dos objetos. (ENRIQUEZ, 2006).

O homem do século XXI, graças ao forte apelo consumista bancado por esta ideologia capitalista vem, desde o surgimento do regime, reduzindo o valor das pessoas a valores monetários. As relações mercantilistas parecem descartáveis e a educação aponta para o consumo de seus produtos. O indivíduo se resume ao quanto ele adquire, aumentando a competição e o individualismo. Tudo se vende e se compra com o dinheiro, esta ideologia fundamenta o consumismo e, em tantos casos, a corrupção (ENRIQUEZ, 2006). Como escreve o autor (p.120), “valores de mérito, trabalho, honra e prestígio, e tantos outros construídos historicamente, hoje valem menos que o dinheiro”. (ENRIQUEZ, 2006).

O sentimento de necessidade de superioridade e de dominação faz com que os valores do bem comum sejam perdidos e que o individual seja muito mais importante que o coletivo, daí se tem as relações de poder e de subordinação, que dividem as pessoas pelo seu poder de aquisição.

Os ambientes de ensino e aprendizagem do século XX e XXI, em seus diversos níveis, também se encontram ligados ao capitalismo como projeto de sociedade, por meio das políticas educacionais. Veiculam por meio dos seus indivíduos e políticas educacionais, ideais capitalistas que, com a diversidade cultural e desigualdade social, intensificam em seus interiores os conflitos e as violências entre os sujeitos nela inseridos.

Além das adversidades causadas pela luta por hegemonia, que parece ter invadido as escolas, contamos ainda com o despreparo dos professores para tratar e lidar com as situações adversas e tratar destes temas (PACIEVITCH *et al*, 2009).

Imersa existencialmente neste cenário de tantas transformações, a educação, assim como as outras áreas de conhecimento, precisa se atualizar e se reestruturar para o enfrentamento desta nova realidade e suas constantes mudanças.

Neste âmbito, questionamentos do tipo: “Quem são as pessoas que estamos formando nas escolas?”; “os conhecimentos veiculados em nossos currículos estão levando em conta os aspectos da inteireza das pessoas?” Deveriam ser mais frequentes no âmbito educacional. Estamos nos preocupando com a formação de pessoas que pensem no bem comum, na preservação da vida, na cultura de paz e que estejam preparadas para enfrentar as adversidades em que somos postos?

As perguntas lançadas anteriormente são, no mínimo, intrigantes para quem tenta respondê-las à luz das novas tendências humanísticas da educação e dos grandes desafios sociais em que nos encontramos.

As questões que permeiam a discussão da formação da pessoa dizem respeito a algo muito maior que a mera apreensão de conhecimentos acumulados pela humanidade e veiculados nas salas de aula. Trata-se muito mais sobre o sentido que se dá a este conhecimento para a conscientização do homem e também sobre si mesmo, sobre o sentido de sua própria existência e a importância do seu lugar no mundo.

Como Klein e Pátaro (2008, p.1) bem colocam,

O acesso à escola foi democratizado, mas o acesso aos conhecimentos por ela veiculados ainda é restrito, uma vez que muitos alunos e alunas não conseguem aprender, e parecem não encontrar sentido nos conteúdos ensinados. Assim, podemos nos questionar: até que ponto a escola tem se mostrado sensível à realidade, à cultura aos problemas e conflitos de seus alunos e alunas? Em quais momentos nós, professores, preocupamo-nos em trazer a vida para dentro de nossas salas de aula? (KLEIN; PÁTARO, 2008, p.1).

A escola deve desfragmentar os processos educacionais e se importar com a integralidade das pessoas. Pelas demandas do século XXI ocasionadas pela aceleração de mudanças, precisamos de uma escola que, além de considerar os avanços na ciência, considere também importante as potencialidades e fragilidades do homem enquanto ser sociocultural que é.

Para conseguir isso, as instituições de ensino precisam realizar uma maior reflexão e terem atitudes críticas de inteligência, para a construção dos valores morais e sociais, sem perder a individualidade de seus sujeitos (KLEIN; PÁTARO, 2008).

Quando o ensino não leva em consideração as dimensões da natureza humana, nem tampouco o contexto sociocultural em que o estudante está inserido, a aprendizagem fica comprometida. Não queremos aqui considerar que a escola deva ser a única responsável por todos os aspectos da formação humana, mas também não podemos eximi-la da responsabilidade de fortalecer as múltiplas potencialidades de seus educandos.

Edgar Morin, em seu livro: "Os sete saberes necessários à educação do futuro", escrito em 1999 e revisada em 2011, nos chamava a atenção para a importância de não invisibilizar o que é realmente pertinente do conhecimento humano. Lembra-

nos que o conhecimento pertinente é aquele capaz de apreender os objetos, levando em conta seu contexto, sua complexidade e seu conjunto.

Precisamos ensinar a identidade e a consciência terrena, que para Edgar Morin (2011) pressupõe o sentimento de pertencimento à nossa Terra, inscrevendo em nós a consciência antropológica, ecológica, cívica e espiritual. É válido ressaltar que a consciência espiritual remete ao aprender a estar aqui e não necessariamente tem relação com a religiosidade.

Em relação à consciência espiritual da condição humana, Morin refere-se ao exercício de criticar-nos mutuamente e nos compreender mutuamente.

O autor lembra, ainda, da imprescindibilidade de se ensinar neste novo século, a compreensão como meio e fim da comunicação humana para que as relações saiam do estado de incompreensão e os homens possam se compreender mutuamente.

Morin, no capítulo VII de sua obra (2011), nos traz que ensinar a ética do gênero humano, contribui para a tomada de consciência de uma cidadania terrena. A base para ensinar a ética do futuro, deve estar centrada em três termos: indivíduo, sociedade e espécie, de forma interligada, havendo um controle mútuo do indivíduo pela sociedade e da sociedade pelo indivíduo através da democracia. Da mesma forma deve-se aprimorar o circuito indivíduo espécie, que se trata da solidariedade entre a humanidade.

Sinaliza ainda, para a responsabilidade de se ensinar o conhecimento pertinente que leve em consideração a condição humana, a ensinar que o homem é multidimensional, chamando a atenção para o fato de que a educação pode desintegrar esta unidade complexa por meio de suas disciplinas, quando perde a ideia do todo, da inteireza do ser humano.

Morin (2011) fala na multidimensionalidade do homem ao tratar dos princípios do conhecimento pertinente. A multidimensionalidade trazida no contexto desse livro refere-se ao sentido do homem ser, há um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Afirma, ainda, que a vida do homem é dividida em esferas, a individual e social, gerando uma diversidade cultural e pluralidade dos indivíduos. Ele trata desse aspecto ao considerar que a divisão do conhecimento por disciplina, torna impossível a compreensão do homem e do conhecimento em si. Neste sentido, é preciso restaurar esta inteireza nos processos educacionais.

O homem precisa tomar consciência do que o faz ser humano e do que constitui sua própria identidade. Para o autor, “todo desenvolvimento verdadeiramente humano

significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2011, p 49).

Embora os conhecimentos das ciências naturais, da tecnologia, tenham evoluído, o conhecimento acerca do homem continua partido. E, como afirma Morin (2011), mesmo que esses novos saberes estejam sendo integrados à gama de conhecimento da humanidade, o homem permanece como rastro de areia e agrava-se a ignorância do todo, enquanto avança o conhecimento das partes.

Neste sentido, para uma educação de qualidade, é preciso que haja uma valorização da multidimensionalidade do homem e que ele seja visto como um ser complexo, social, cultural, histórico e individual.

O resultado de uma Educação que fragmenta o homem em suas multidimensões é torná-lo inconsciente de sua condição humana e do sentimento de pertencimento ao mundo, junto a sua corresponsabilidade com o social, com sua própria vida e com o planeta. É o que chamamos de perda de sentido e significado na vida. Esta descontextualização do mundo ocasiona diversas transformações nas relações consigo e com o outro e nos expressa o porquê de estarmos vivendo um desgaste nas relações sociais e no respeito com o planeta.

A cada dia temos alarmantes notícias de violência na escola, não apenas pela frequência, mas também pela gravidade dos fatos. Os conflitos que podem gerar violência afetam as relações aluno-aluno, professor-aluno, professor-professor e chamam a atenção pela complexidade de tomadas de decisões que amenizariam estas dificuldades. A escola, enquanto instituição social, é um espaço onde as diferenças se encontram e, portanto, local permanente de potenciais conflitos (ALVES, 2009).

Para os autores acima, ensinar a lidar com situações de conflito para não gerar violência, ensinar a conviver em grupo e a respeitar as diferenças é também uma função da escola, no entanto, ela tem se tornado um ambiente gerador de conflitos violentos onde se percebe cada vez mais o desinteresse dos alunos por aprender, a desesperança dos professores com a aprendizagem daqueles, bem como a insatisfação com sua profissão.

O desinteresse pela carreira de professor é multifatorial, pois além de questões que perpassam pela antiga, porém contemporânea crise de desvalorização da profissão frente a outras profissões, se relaciona também às dificuldades encontradas em seu próprio exercício. Fica evidente também, pela baixa atratividade da carreira

entre jovens ingressantes na área acadêmica, que ser professor se torna cada vez mais uma profissão de última opção. A frustração é nítida e gera muitas vezes o abandono da atividade ou um estado de conformidade imobilizante que implica diretamente na qualidade do seu trabalho.

De fato, não é fácil lidar com salas de aulas lotadas em ambientes desfavoráveis, baixos salários, sobrecarga de trabalho, horários extensos, obstáculos epistemológicos do ensinar-aprender e ainda com suas próprias questões pessoais. Tampouco presumimos responsabilizar unicamente o professor pela grande tarefa de atentar à formação humana em sua atividade docente, visto que, como um projeto existencial, o professor também tem suas crises e autoafirmações como pessoa.

Embora seja consenso que a qualidade da formação dos professores é um fator relevante para uma educação de qualidade, se tem investido pouco nisto e na valorização da profissão. É preciso investir em um novo caminho para a educação e gerar um novo projeto existencial em perspectivas humanísticas, que vê a condição humana como um meio e um fim em si mesmo para uma formação integral.

Faz-se essencial a existência de uma pedagogia que fortaleça as pessoas em suas potencialidades, que valorize a vida em sua multidimensionalidade e que tenham a escola não somente como transmissora de conhecimentos barganhados por uma política educacional, mas sim que influa valores que rechaçam a violência e a perda de sentido da existência, dando às pessoas uma maior possibilidade de crescimento pessoal e enfrentamento de dificuldades de forma positiva.

Seguindo esta direção, esta pesquisa tenta contribuir para uma melhor compreensão e aplicação dos estudos da resiliência, no Estágio Supervisionado. Nos trabalhos de Yunes (2001, 2003, 2006, YUNES; GARCIA, 2007, entre outros), referência brasileira em estudos acerca de resiliência, é atribuído à Física e às Ciências Exatas a origem do conceito. No entanto, Brandão; Mahfoud e Gianordoli-Nascimento (2011) discute que os primeiros estudiosos da teoria da resiliência, como Michael Rutter, não atribuíam à Física a origem do termo como acontece nos estudos latinos.

Apesar disto, a maioria dos autores considera que o conceito de resiliência é originário da Física e muito usado pela Engenharia, e significa a capacidade de um material retornar a seu estado inicial, após cessada a pressão deformadora submetida sobre ele.

Leal (2011) aponta que nestas áreas, representa a capacidade máxima de energia de absorção dos materiais em altas pressões e, após o relaxamento, se recompoem ao estado inicial sem danos irreversíveis. Podemos quantificar este limite a partir do módulo de Resiliência, utilizando uma equação matemática.

Aplicado às ciências sociais, ajuda a elucidar a capacidade humana de superação positiva frente às adversidades, redimensionando as possibilidades da vida (YUNES, 2003; PESCE; AVANCI, 2006; FAJARDO, MINAYO; MOREIRA, 2010;).

A resiliência é um conceito que promove contribuições em várias abordagens do estudo dos fenômenos humanos, em especial para uma proposta de Educação que respeite às características do ser humano, e compreenda melhores maneiras de cumprir o seu papel neste desenvolvimento. As adversidades enfrentadas por professores muitas vezes desestimulam o interesse pela carreira, no entanto, existem aqueles que, frente a essas mesmas adversidades, as enfrentam e tentam superá-las de forma corajosa e positiva.

Como proposta educativa, a resiliência propõe uma nova forma de ser e agir. Consideramos imprescindível fomentar a formação de professores a partir de uma perspectiva de fortalecimento da resiliência frente às grandes mudanças que enfrentamos contemporaneamente. Sua proposta formativa prima por despertar as potencialidades positivas da pessoa, através de uma visão integral (LEAL, 2011).

Neste sentido, professores fortemente resilientes seriam os que

apresentam maior resistência aos fatores agressores encontrados na prática, criando alternativas para controlar os desafios e responder às dificuldades, reagindo às adversidades e mostrando-se capazes de recuperação das agressões sofridas, e por isso, têm seu *stress* diminuído (SILVA; ALVES; MOTTA, 2005. p.1).

No âmbito da disciplina de Estágio supervisionado, o estudante de licenciatura começa a ter, enquanto processo de formação, um maior contato com seu campo de atuação profissional, porque é nesta disciplina que ele tem a experiência de lecionar, mesmo que de forma supervisionada por outro professor. Vale ressaltar que este contato não é necessariamente o primeiro porque muitas vezes o licenciando já estar em atividade docente.

É neste momento também que o estudante se depara com dificuldades e desafios típicos da profissão que, de forma positiva, contribuirá para sua formação. Na atividade prática do estágio, o estudante mobiliza os conhecimentos adquiridos

durante seu percurso acadêmico e aprende tantos outros novos conhecimentos, com as trocas entre os indivíduos na escola.

O critério de escolha para a disciplina de Estágio Supervisionado I foi por acreditarmos que nela, poderíamos conhecer as primeiras impressões acerca do trabalho docente, contato com as atividades de uma escola, ou seja, um contato inicial com seu campo de trabalho. Mesmo já desempenhando a docência como professor anteriormente, acreditamos que a partir do momento que estamos em formação, novos comportamentos podem ser observados. Tendo isso como referência a inexperiência na área, talvez seria neste momento o licenciando estaria em situação de maior vulnerabilidade no sentido de estar exposto a situações novas que exigiriam um maior grau de resiliência para responder às demandas situacionais de sala de aula. Além disso, por encarar os desafios propostos pelas próprias situações didáticas, seria um momento rico para se observar a expressão da mobilização das características fortemente resilientes ou não.

Para um licenciando que não tenha tido um contato maior com a sala de aula e com a logística de uma escola, quando inicia a disciplina de Estágio Supervisionado, é compreensível que se sinta inseguro. Além da responsabilidade com o ensino que vai ser aplicado, do desafio de planejar uma boa aula para ter um maior controle do tempo e das atividades que vão ser desenvolvidas, o estagiário ainda tem que saber lidar com indisciplina dos alunos, e ser avaliado pelo professor que o supervisiona na sala de aula. Estas situações favorecem o estresse, e em pessoas com baixo grau de resiliência, ocasionam muita aflição.

Em relação aos cursos de licenciaturas, o Estágio supervisionado é uma disciplina que faz parte da matriz curricular obrigatória. A LDBEN nº 9.394/96, em seu artigo 82º, afirma que ela não se caracteriza com vínculo empregatício e, além de outras informações, se destina aos sistemas de ensino, as normas para sua realização.

Outro dispositivo legal que traz recomendações e normatiza o Estágio supervisionado, e faz isso de forma mais específica, é a lei nº 11.788, DE 25 de setembro de 2008. A lei Nº 11.788, em seu artigo 1º, define o Estágio como ato educativo, visa a preparação para o trabalho produtivo e deve acontecer no espaço onde a profissão acontece. No caso da docência, nas instituições de ensino (BRASIL, 2008).

Assim, percebe-se que a legislação pertinente traz a concepção que o Estágio é uma forma de preparação para o trabalho produtivo. E intenta a integração do itinerário formativo do educando, favorecendo o aprendizado de competências próprias da atividade, contextualizando as aprendizagens. De certo, o Estágio é imprescindível na formação inicial dos professores, e acredita-se que contribui para um fortalecimento da identidade docente.

O Estágio supervisionado com carga horária mínima de 400 horas, durante o curso de licenciatura, é vivenciado em quatro etapas, cada etapa em um semestre, e os estudantes começam a exercê-lo a partir do 5º período. Em nosso campo de pesquisa, os estagiários atuam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio, de acordo com o nível.

Sobre a concepção de Estágio supervisionado, Pimenta e Lima (2006) discorrem,

que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa (p.6).

Partindo desta perspectiva, o estágio se constitui, por sua natureza dialética entre teoria e prática, um espaço e tempo propício para o desenvolvimento de pesquisas que buscam compreender um pouco mais sobre a realidade de experiências formativas. Neste sentido, evidenciamos, mais uma vez, a importância de trabalhos como este.

Buscamos nesta pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos-CEP/UFPE em 11/10/2016 com CAAE: 58188016.6.0000.5208, investigar de que forma as relações professor-aluno no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado I, de um curso de Licenciatura em uma Universidade do Agreste Pernambucano, podem influenciar no favorecimento, ou não, dos processos de resiliência.

Através da escala de Polk (1997), conhecemos o grau de resiliência dos licenciandos e esperamos, ainda, ter acesso à percepção dos mesmos sobre as relações professor-aluno presentes na disciplina de Estágio Supervisionado I, através de questionários mistos, reconhecendo também a percepção do professor da mesma disciplina sobre a importância da relação com o estudante para o fortalecimento da

resiliência deste. Identificando as características de resiliência apresentadas pelos estudantes.

Realizamos, ainda, uma análise comparativa das percepções dos licenciandos matriculados na disciplina mencionada e de seu respectivo professor, à luz dos estudos mais recentes da teoria da resiliência aplicada aos fenômenos educativos.

O nosso trabalho está estruturado da seguinte maneira: Apresentamos um breve estudo acerca do Estágio Supervisionado. Realizamos uma fundamentação teórica, sobre as concepções de resiliência: origens e aplicações do conceito, a distinção entre resiliência e a invulnerabilidade, a discussão sobre a resiliência como traço inato ou processo dinâmico, os mecanismos de risco, de proteção, as características de resiliência e por fim, a resiliência educacional: discutindo os papéis da escola e do professor.

Na metodologia, temos a compreensão de como foi desenvolvido o trabalho no que concerne aos procedimentos, instrumentos e quais os caminhos percorridos para respondermos os nossos objetivos. Temos ainda na sequência, as análises e discussão dos dados, e por conseguinte, temos nossas considerações finais e referências bibliográficas utilizadas.

Além das contribuições que esperamos proporcionar para o campo de estudos da resiliência, esta pesquisa vem contribuindo para o fortalecimento da nossa resiliência, espero que para você, leitor, seja de semelhante valia.

Então, avante! A partir de agora conheceremos em que consiste este trabalho, iniciando pelo estudo de acerca do Estágio Supervisionado.

2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS: MOBILIZANDO SABERES

O Estágio Supervisionado é regido, de forma geral, pela lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 e, em específico, pela lei nº 11.788, de 25 de setembro 2008. A lei específica, em seu primeiro artigo, considera o Estágio como um ato educativo supervisionado que visa à preparação para o trabalho produtivo de estudantes de Instituição de ensino superior, educação profissional, educação especial, ensino médio, ensino fundamental ou ensino de jovens, adultos e idosos (BRASIL, 2008).

Possui, como objetivo principal, desenvolver o educando para a vida cidadã e para o trabalho através do desenvolvimento de competências próprias da atividade profissional, além propiciar uma contextualização curricular.

Quanto às recomendações das diretrizes curriculares e do projeto pedagógico dos cursos, o estágio supervisionado existe em duas modalidades, Estágio obrigatório ou Estágio não-obrigatório. No Estágio obrigatório, o cumprimento da carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. Já o Estágio não-obrigatório tem caráter opcional e sua carga horária é complementar. Independentemente do tipo do estágio, ele não se configura como vínculo empregatício.

A lei nº 11.788 de setembro de 2008 normatiza o número de estudantes atendidos por supervisores, a emissão de documentos específicos do estágio, dentre outros aspectos importantes. O estágio é amparado, ainda, pelos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, a conhecer:

Pareceres

- Parecer CNE/CP nº 09, aprovado em 8 de maio de 2001- Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP nº 27, aprovado em 2 de outubro de 2001- Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE nº 28, aprovado em 2 de outubro de 2001- Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

- Parecer CNE/CEB nº 30/2001, aprovado em 7 de agosto de 2001-Tem como assunto Estágios Profissionais Remunerados;
- Parecer CNE/CES nº 197, aprovado em 7 de julho de 2004-Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CES nº 15, aprovado em 2 de fevereiro de 2005-Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior;
- Parecer CNE/CES nº 416/2012, aprovado em 8 de novembro de 2012- Tem como assunto: Consulta sobre estágio no exterior.

Resolução

Resolução CNE/CEB nº 2, de 4 de abril de 2005, que modifica a redação do § 3º do artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 1/2004, até nova manifestação sobre estágio supervisionado pelo Conselho Nacional de Educação nº 228 de 2004 e pelas resoluções CNE nº1 de 18 de fevereiro de 2002 e nº 2 19 de fevereiro de 2002.

Só comentaremos os dispositivos legais que julgamos pertinentes e apresentem-se como determinantes para a compreensão do Estágio Supervisionado, voltados ao nosso objeto de pesquisa.

O parecer CNE/CP nº 9, de maio de 2001 traz recomendações gerais e específicas para a formação de professores, estruturação dos cursos de formação e, dentro destas, traz aspectos importantes à concepção de estágio supervisionado. Indica, entre outras coisas, que o estágio não pode ser visto como espaço reservado à prática, e sim ver a prática como uma dimensão do conhecimento nas reflexões da atividade profissional e na execução da atividade desenvolvida nele.

O parecer nº 28, de outubro 2001, do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre duração e carga horária dos cursos de professores da formação básica considera que o Estágio Curricular Supervisionado de Ensino pode ser entendido como “o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício (BRASIL, 2001)”.

O Estágio curricular supervisionado é obrigatório nos cursos de licenciatura e supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2001).

Este aspecto também foi reforçado na lei nº 11.788, de 25 de setembro 2008.

Artigo 3º, § 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da Instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final (BRASIL, 2008).

Então, via de regra, o Estágio é acompanhado de perto por dois profissionais: o orientador de Estágio, que se refere ao professor titular da disciplina, vinculado com a universidade onde o estagiário encontra-se regularmente matriculado, e o supervisor do estágio, que pode ser um profissional externo vinculado à Instituição em que o estagiário desenvolve suas atividades.

De acordo com a Lei nº 11.788/08, artigo 7º inciso III, o professor orientador é responsável "[...] pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário". No máximo 10 orientandos por orientador. Então o professor orientador é responsável pelo acompanhamento de todas as atividades produzidas pelos estudantes, prazos e avaliação dos relatórios. No entanto o seu acompanhamento vai além disso, pois o professor orientador, junto com os estudantes e à luz da teoria, discute as experiências e ressignifica junto, para uma mobilização de aprendizagens e experiências e uma mediar novos conhecimentos entre o contexto atual da sociedade e a escola, o conhecimento produzido na universidade e aprimorar a relação entre a universidade e o cotidiano escolar (PIMENTA; LIMA, 2002).

Esta mesma lei destaca que a função do supervisor, é de acompanhar os licenciandos no campo de estágio. O artigo 9º da lei do estágio diz que o supervisor deve "orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente". Para isso, o supervisor deve ser um profissional com experiência na mesma área que o estagiário e ser indicado pela parte cedente do estágio, que configura a Instituição de educação básica, no caso das licenciaturas, em que está se efetuando o estágio.

O parecer nº 28, de 2001, institui que o estágio curricular tem carga horária total de 400 horas e como componente curricular, deve ser vivenciado a partir da segunda metade do curso, ou seja, a partir do 5º período. Deve ser um componente obrigatório

da organização curricular das licenciaturas, articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico.

O estágio pretende oferecer um conhecimento da atividade real em situação de trabalho e é também um momento de autoafirmação e desenvolvimento de competências para a docência, além de aprender outros aspectos da organização da escola como elaboração do projeto pedagógico, organização das turmas, tempo pedagógico e os ambientes acadêmicos (BRASIL, 2001).

A disciplina de Estágio Supervisionado foi escolhida para investigarmos o fenômeno da resiliência, podendo ou não, ser fortalecida na relação professor-aluno por seu caráter mobilizador de saberes teóricos, profissionais e emocionais. Acreditamos que o fenômeno é possível de ser percebido através do discurso de autorreflexão dos estagiários e que esta resiliência é produto da interação com o seu meio, podendo ser potencializada. Como dissemos brevemente em nossa introdução, a resiliência é capacidade de recuperação e superação frente às situações adversas (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA 2010). É desenvolvida através da interação dinâmica entre fatores de vulnerabilidade e de proteção.

Em consonância com a produção de novos conhecimentos gerados nas *práxis* escolares, como fonte indissociável da teoria-prática, o licenciando precisa expor sua competência emocional para lidar com situações desafiantes. E a experiência como estagiário o coloca em situação de mobilização de aprendizagens frente às vivências típicas de uma escola, que se constitui, em si, como um ambiente rico e propício à construção do conhecimento.

Chamamos de situações novas, demandas como controle do tempo de aula, situações conflituosas entre os pares, falta de material adequado para o trabalho didático (ou até mesmo a habilidade de lidar com os materiais didáticos presentes), diferenças de aprendizagem dos alunos, falta de atenção e interesse dos alunos para com a escola, dentre tantas outras situações.

É no Estágio que se fortalece e amadurece do *savoir-faire*. É o *locus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; onde acontece o desenvolvimento de uma ação vivenciada, crítica e reflexiva o exige um planejamento que prime, sistematicamente, neste sentido (BURIOLLA, 1999).

Werneck *et. al.* (2010) trata o estágio supervisionado como uma oportunidade fundamental de consolidação do espaço pedagógico, que capacita o aluno ao enfrentamento positivo de desafios lançados pelas diretrizes de um curso. Alega que

o estágio supervisionado, quando acontece no campo de trabalho do futuro profissional, proporciona uma formação bem mais impactante por ser lá, no campo de estágio, onde a urgência aparece em sua complexidade e riqueza. Isso ocorre por naturalmente mobilizar atitudes e relações entre saberes, situações de vida e organização local dos serviços.

Mesmo que o estudo de Werneck *et. al.* (2010) não discuta a formação de professores, como se propõe o nosso, ele se enquadra em dois aspectos comuns. O primeiro é que se trata, sobretudo, da experiência em Educação no sentido amplo da formação e, em segundo, por considerar o estágio supervisionado como um ambiente rico em formação, em que são mobilizados diversos saberes acadêmicos, institucionais, pessoais e relacionais.

Sobre a vivência do Estágio Supervisionado, os autores discutem ainda que,

naquele ambiente, a interação academia-mundo do trabalho torna-se real para o aluno. Sendo um local privilegiado de aprendizagem as vivências concretas com condições físicas e materiais para se trabalhar e produzir são ressignificadas. Os conflitos, disputas e as diversas hierarquias são problematizadas em um cenário de pressão constante das pessoas na busca de solução para seus problemas (WERNECK *et. al.*, 2010, p.226).

Não podemos limitar, ao Estágio ou às disciplinas de Práticas Pedagógicas, a vivência da *práxis* escolar ou mesmo as experiências práticas da profissão. Por muito tempo, como discute Pimenta (2006), o estágio supervisionado foi considerado o espaço-tempo em que se poderia praticar o que havia estudado até então no curso.

As legislações do Estágio, bem como os estudos mais fecundos da contemporaneidade, reafirmam constantemente a necessidade de ver todo o currículo do ensino superior, em cada disciplina, com recomendação de se relacionar e aproximar a teoria e prática, se é que podemos separar os dois termos.

Assim, como qualquer profissão, o professor precisa utilizar estratégias técnicas para executar as ações típicas de seu ofício, no entanto, tais habilidades não são suficientes para a resolução eficiente dos problemas, como acredita Pimenta e Lima (2010). Para elas, as situações complexas com os quais os acadêmicos se defrontam, requerem um conhecimento científico que a redução à prática, não dá conta. Então, a visão do Estágio Supervisionado como instrumentalização do professor em formação, corrobora com a dicotomia “teoria x prática”. Afirmam que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma

prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2010, p.37). Tal concepção deve ser abandonada, pois não há atitude órfã de teoria, pois, mesmo de forma ingênua, agimos de acordo com pressupostos.

O processo educativo inclui situações de treino através de oficinas pedagógicas, dinâmicas de grupo, observação, manejo de diagramas e etc., mas não podem se reduzir a elas. A habilidade necessária ao professor, que deve ser trabalhada no estágio é, sobretudo, saber usar os saberes e metodologia mais adequada para que o ensino ocorra, lançando mão de sua criatividade para o surgimento de novas técnicas que se enquadrem na situação vivenciada.

Como afirmam Marran e Lima (2011, p.5), “a *práxis* requer movimento, interação e a dialogicidade necessária para o aprofundamento do fazer reflexivo e refletido”. Isso nos diz muito sobre a indissociabilidade do binômio teoria-prática, e da pesquisa no Estágio Supervisionado como ação produtiva de conhecimento dinâmico.

Santos (2004) adverte que quando o Estágio Supervisionado é referido como uma mera instrumentalização do profissional em formação, se marginalizam as contribuições epistemológicas, fortalecendo a dicotomia trabalho material e trabalho imaterial, ou seja, contribuindo historicamente para a separação entre o teoria e prática.

Pimenta e Lima (2006) afirmam que o estágio se configura como campo de pesquisa, o que significa atribuir-lhe como superação à atividade prática instrumental. Ou seja, remete-se à possibilidade de aplicação de pesquisas, tanto pelos agentes envolvidos na disciplina de estágio, como por outros pesquisadores. Assim, “o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa” (Idem, 2006 p.6).

Encarar o Estágio como parte prática de um curso de licenciatura é bastante perigoso, pois sob este componente é lançado a responsabilidade do desenvolvimento do *savoir-faire* inerentes à profissão. Isto é, retira a responsabilidade das disciplinas ditas teóricas de aplicar o conhecimento produzido, de reconfigurá-lo e questioná-lo, o que nos faz pensar se isso não seria um grande prejuízo à aprendizagem e autonomia desse profissional que vem sendo formado desde o primeiro período.

Sabe-se que as contribuições do Estágio na formação profissional superam o conhecimento de um punhado de técnicas e metodologias de ensino do saber-fazer

pedagógico. O que se almeja é que ocorra a promoção da qualidade da intervenção no contexto pedagógico do profissional em formação, resultando no que Marran (20011, p.6) chama de “aprendizagem significativa, por conta do aprimoramento e desenvolvimento de habilidades e competências discentes á luz de uma postura crítico-reflexiva”.

A autora ainda afirma que quando o Estágio não se reduz à mera instrumentalização. Em qualquer momento de seu desenvolvimento ou execução as questões de cunho ético, epistemológico e humano, dentre outras, estarão sendo revisitadas.

Vencer a dicotomia teoria-prática no Estágio supervisionado, portanto, sempre foi um desafio nos cursos de formação de professores. A busca pela unidade, partindo do princípio de indissociabilidade entre estas “duas faces da mesma moeda”, vem fomentado as discussões de teóricos e estudiosos da área, como Pimenta e Lima, (2006, 2008), Werneck *et. al.* (2010); Buriolla (1999), dentre outros.

Pimenta (2006) nos faz refletir que os cursos de formação de professores historicamente vêm atribuindo ao estágio a responsabilidade de ensinar o fazer profissional no sentido prático, e aos outros componentes curriculares o fazer teórico, no entanto há que se pensar em um problema maior que esta mera dicotomia. Na verdade, os currículos se apresentam como aglomerados de disciplinas isoladas, longe de sua relação real com o fenômeno, desvinculados do campo de atuação profissional.

A busca é pela unidade teoria-prática, pois toda prática parte de pressupostos teóricos e toda teoria estimula a uma prática. O estágio não é, pois, livre de pressupostos teóricos em sua essência prática,

As autoras Pimenta e Lima (2008) consideram que para desenvolver a unidade teoria-prática, é necessário ter de forma clara qual significado disto, compreendendo como se dá a superação da fragmentação entres esses conceitos. Para elas, na perspectiva da prática como imitação de modelos, se aprende a ser um bom profissional através da observação dos professores, filtrando-se o que seria e o que não seria bom. Pensando assim, o estágio se reduziria a um momento de colocar em prática bons modelos aprendidos e observados dos próprios professores em sua atividade. Mas a concepção de bom e ruim implica em muitas interpretações, não é mesmo? Esta visão reducionista fomenta no aluno de licenciatura um conformismo e

conservadorismo de ideias, valores, hábitos, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura dominante.

A prática voltada à instrumentalização técnica, por outro lado, se limita a concepção do “fazer prático do professor”. Um treino para instrumentalizar a atividade desse professor em formação, deixando-o apto ao manejo de materiais didáticos, habilitado ao manejo da classe. Seria a prática pela prática, que não é o suficiente para lidar com a alta complexidade das relações humanas no interior da escola.

Neste sentido, o professor bem-sucedido seria aquele que sabe manejar os recursos e as metodologias de sala de aula, não havendo tanta necessidade de uma reflexão profunda de sua atividade. Comparando a um curso de saúde, por exemplo, a prática seria o momento de aprender a suturar um ponto, manusear equipamentos e controlar situações e técnicas.

Como afirma Pimenta e Lima (2008, p.38), “o processo educativo é mais amplo, complexo e inclui situações específicas de treino, mas não pode ser reduzido a este.” Isso quer dizer que não basta conhecer as técnicas e os instrumentos, é necessário saber aplicar adequadamente para o ensino acontecer e quando este não ocorrer, o professor necessita ter a habilidade de criar novas técnicas, com a mesma finalidade de favorecer a aprendizagem.

O estágio necessita ser vivenciado como um momento de teoria e prática, e não teoria *ou* prática (PIMENTA; LIMA, 2008 p.4, *itálico* pelas autoras). Essa simultaneidade nos faz refletir como suas atividades, sobretudo as de campo, além de mobilizarem os conhecimentos formais, aprendidos na universidade, mobilizam as características internas do sujeito, exigindo competência pessoal frente à dinâmica de sua natureza. Marran (2011) acrescenta que quando se aprende no espaço/campo de trabalho, a leitura da realidade *in locus*, favorece a apreensão de informações necessárias para intervenções mais apropriadas e coerentes com os veículos alicerçados no arcabouço teórico estudado na universidade.

No que concerne à relação do estagiário com o seu professor, que exerce a função de supervisor, percebemos que a responsabilidade desta relação não se encerra no desenvolvimento cognitivo do estagiário, perpassa para além, no desenvolvimento pessoal daquele. Neste sentido, o Estágio influencia e valoriza o desenvolvimento social e cognitivo dos envolvidos na relação de ensino-aprendizagem e, por isso, deve emancipar propiciando a autoformação, participada por meio da reflexão sobre a ação. Como afirma Freire (2001),

o estágio pedagógico como emancipação pressupõe a criação de condições que propiciem a reflexão sobre a ação, atendendo aos contextos onde esta se desenrola e às consequências das ações, quer para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, quer para a construção de uma sociedade (p. 15).

A lei nº 11.788/2008, legislação que rege Estágio Supervisionado, traz a ideia do mesmo como preparação para o “trabalho produtivo dos acadêmicos”. A respeito desta concepção, compreende-se que para este exercício, os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem atender as demandas da área/ campo de conhecimento e emancipar os sujeitos, colocando-os como protagonistas nas escolhas históricas de sua inserção, visando o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular (MARRAN, 2011; FREIRE, 2001; WERNECK *et. al.*, 2010).

O professor supervisor de Estágio Supervisionado quando orienta e intervém sobre as orientações tomadas e as atividades desenvolvidas pode ser definido como um mediador do processo por oferecer suporte teórico e, muitas vezes, psicoemocional para esse futuro profissional (MARRAN, 2011; HIGARASHI; NALE, 2006; WERNECK *et. al.*, 2010). Isso nos faz refletir sobre a essencialidade do fortalecimento da resiliência no Estágio Supervisionado.

Cyrułnik (2004) defende que os professores podem se comportar como tutores de resiliência, quando além de transmitirem conhecimentos formais/ acadêmicos, auxiliarem os estudantes a enfrentarem de forma mais positiva as dificuldades da vida.

Essa potencialização da resiliência é possível quando, entre o estudante e o professor, existe um vínculo que configura um laço ou apoio. Esta relação influencia a atividade do estudante diante das situações que se apresentarem no âmbito educacional e mais especificamente para este trabalho, nas atividades de estágio. A relação professor-aluno, quando sadia e positiva, promove o amplo desenvolvimento de seu estudante. Ainda de acordo com as palavras de Condorelli *et. al.* (2010),

somos seres globais em permanente devir, possuímos uma imensa plasticidade e necessitamos de vínculos para construir uma história coerente e sensata de nós mesmos. Os tipos de apego que construímos nas nossas interações precoces nos impregnam de determinadas sensibilidades e estilos relacionais (p.10).

O professor, através da relação positiva com estudante, se comporta como tutor de sua resiliência. Para potencializar a criação de “laços” com os alunos, os professores devem evitar o distanciamento, a “neutralidade afetiva” e o autoritarismo em suas atitudes com os estudantes, agindo de forma a convergir para uma boa relação, “relação de agrado”, caracterizada pelo diálogo, negociação e respeito Múltiplo (RIBEIRO, 1991*apud* JESUS, 2008).

Algumas estratégias para promoção de uma relação de agrado entre o professor e o estudante foram elencadas pelo autor Saul Neves de Jesus, em seu artigo ‘Estratégias para motivar os alunos’, publicado na revista Educação, em. 2008. Ele defende que esses comportamentos são potencialmente capazes de afetar favoravelmente a resiliência dos estudantes, corroborando para o fortalecimento do vínculo positivo entre os pares: Seleccionamos algumas, e elencamos a seguir (JESUS, p. 23-24),

- Manifestar-se entusiasmado pelas atividades realizadas com os alunos, constituindo um modelo ou exemplo de motivação para eles;
- Clarificar, logo no início do ano letivo, o “porquê?” da sequência dos conteúdos programáticos da disciplina que leciona, levando os alunos a perceberem a coerência interna entre as matérias a aprender e a adquirirem uma perspectiva global dessas aprendizagens;
- Explicitar o “para quê?” das matérias do programa da disciplina que leciona em termos da sua ligação à realidade fora da escola e da sua relevância para o futuro dos alunos;
- Alargar a perspectiva temporal de futuro dos alunos, levando-os a valorizar certas metas para cujo alcance a escola constitui um meio ou instrumento, contribuindo para que eles não se limitem a uma atitude imediatista e consumista face às alternativas facultadas pela sociedade atual [...];
- Criar situações em que os alunos tenham um papel ativo na construção do seu próprio saber (de acordo com o provérbio “se ouço esqueço, se vejo lembro, se faço aprendo”) [...];
- Diminuir o significado ansiógeno dos testes de avaliação, contribuindo para potencializar as qualidades dos alunos, para um maior empenho nestes noutras tarefas escolares e uma menor ansiedade face às provas de avaliação [...];
- Reconhecer o progresso escolar dos alunos, comparando os seus conhecimentos atuais com os seus conhecimentos anteriores, levando-os a perceber as melhorias ocorridas e a acreditar na possibilidade de ainda poderem melhorar os seus desempenhos se se esforçarem;
- Ter confiança e otimismo nas capacidades dos alunos para a realização das tarefas escolares, explicitando-o verbalmente;
- Contribuir para que o aluno seja bem sucedido nas tarefas escolares, aumentando a sua autoconfiança, nível de excelência e “brio” na realização escolar;

- Promover a realização de tarefas de um nível de dificuldade intermediário aos alunos, pois as tarefas demasiado fáceis ou demasiado difíceis não fomentam o envolvimento do aluno, nem a percepção de competência pessoal na sua realização;
- Levar os alunos a atribuir os seus fracassos a causas instáveis (por exemplo, falta de esforço) e não a causas estáveis (por exemplo, falta de capacidade), de forma que aumentem as expectativas de sucesso e o empenho em situações futuras.

Agindo assim, o professor motivará seu estudante a buscar sempre o desenvolvimento pessoal e acadêmico, ensinado muito mais que conhecimentos formais e fazendo valer o real sentido da responsabilidade da Educação.

Como já discutimos, serão nos valores da relação professor-aluno que, de forma mútua, dinâmica e dialógica acontece construção da pessoa como ser constituinte de um meio social. Todos os dias, no chão das escolas, se produzem de forma dialética e histórica, relações pedagógicas autoritárias, mas porque não de afeto? São vivências que deveriam desvelar os sentidos e as pertinências do ato de educar para além do cientificismo.

Buscamos observar como se dá a manifestação da resiliência de acordo com o discurso dos pares da relação professor-aluno. Como exposto, o Estágio pode configurar-se para além de um *locus* de desenvolvimento profissional, acadêmico e de unicidade entre teoria/prática, podendo representar, também, um espaço adverso e, por este motivo, faz-se necessário mobilizar potencialidades outras para seu enfrentamento, tais como a resiliência.

A seguir apresentaremos um aprofundamento sobre o conceito da resiliência e suas várias concepções e dimensões, bem como aplicação na nossa área de estudo.

3 CONCEPÇÕES ACERCA DA RESILIÊNCIA: ORIGENS E APLICAÇÕES DO CONCEITO

Conceber como acontecem os fenômenos tipicamente humanos sempre foi um desafio para a compreensão de nossa condição humana. Em toda a história da humanidade tentamos compreender como acontecem nossos pensamentos, nossos sentimentos, como se dá a aprendizagem, como se estrutura a nossa memória, qual o sentido de nossa existência, entre tantos outros aspectos da vida humana. Estas questões sempre intrigaram a todos nós e fizeram com que, em busca de respostas, o homem fosse construindo um grande arcabouço de conhecimentos ao longo do tempo.

Embora nos acompanhe desde que tomamos consciência de nossa existência, estes questionamentos ainda não foram completamente respondidos e talvez nunca sejam eficazmente esclarecidos, porque não existe uma explicação pronta e completamente irrefutável sobre o que retrate fielmente a complexidade das características humanas. A compreensão do fenômeno resiliência é mais uma dessas buscas por respostas acerca do que acontece durante a existência do homem.

O termo resiliência tem diversas dimensões de sentido e depende intimamente de onde é aplicado. De origem latina, deriva de *resiliens*, e possui significados, como: saltar, voltar, recuar, encolher-se, romper (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010), fortalecer-se, encontrar-se, romper, transformar-se (MARTINS, ARAÚJO, 2013), retornar a um estado anterior (GOLDSTEIN, 2012), no entanto, este último não representa essencialmente o conceito aplicado às Ciências humanas, pois a pessoa após passar por um evento adverso não retorna ao que era antes, mas se transforma pela situação.

É um conceito que tem ganhado destaque na aplicação em estudos que buscam compreender mais o desenvolvimento do ser humano. Embora se trate de um construto novo, ele vem sendo aplicado para compreender as atitudes humanas frente a momentos de crise. Nas Ciências Sociais, ampliam-se as pesquisas com intuito de estudar as dimensões do conceito e compreender suas implicações na Educação, com ênfase na formação de professores e estudantes.

Dentre as várias aplicações do conceito de resiliência, evidencia-se que o termo não está totalmente difundido nas áreas de Psicologia, Saúde Pública, Sociologia e Educação. Já os profissionais das áreas da Engenharia, Ecologia, Física e

Odontologia já possuem certa familiaridade com sua aplicação. Yunes (2003) revela que esta familiaridade com a palavra é mais evidente quando ela se refere à resistência de materiais, talvez pelo fato de resiliência ser um conceito primordialmente físico, como já mencionamos.

A origem Física do conceito de resiliência é um consenso na literatura brasileira (GOLDSTEIN, 2012; PINHEIRO, 2004; BRANDÃO; MAHFOUD; GIANORDOLI-NASCIMENTO, 2011; ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006; YUNES, 2003, 2006, YUNES; GARCIA, 2007; FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010). Apesar disso, ainda não há uma delimitação clara do conceito.

A utilização do conceito de resiliência aplicado à Ciência integrava os estudos de Thomas Young desde 1807 acerca de resistência dos materiais. O marco de seus estudos foi a obra *A course of lectures on natural philosophy and trhe mechanical arts* (1807), em que ele apresentava a noção de módulo de elasticidade e falava de resiliência ao tratar de situações de fraturas de corpos elásticos, produzidas por impacto (TIMOSHENKO, 1953). Para Goldstein (2012), segundo esta definição, cada material tem um diferente módulo de resiliência.

Recentemente este direcionamento pôde ser constatado no trabalho de Rooke (2015). Ele identificou nas bases de dados Scielo e Lilacs, no período de 1970 a 2014, 89 artigos da produção brasileira, com os descritores “Resiliência” e “Resiliência psicológica”. A maioria destes tinha como base objeto de estudo, a Resiliência do indivíduo.

No Brasil, a utilização do conceito de resiliência é muito recente, como indicado em Brandão; Mahfoud e Gianordoli-Nascimento (2011) em sua revisão de literatura. O termo foi difundido no fim da década de 1990, estudado pela Psicologia e teria sido veiculado principalmente por livros de autoajuda e pela mídia com seus significados ligados aos conceitos da Física. No mesmo artigo, Brandão traz indícios de que nos países de língua inglesa, há trinta anos, já se utilizava os conceitos de Resiliência com conotação voltada a fenômenos humanos.

Brandão; Mahfoud e Gianordoli-Nascimento (2011) atribui esta aquiescência sobre a origem do conceito ao fato de Yunes ser aqui no Brasil uma pesquisadora respeitada há muito tempo nos seus estudos sobre resiliência. Neste sentido, seus trabalhos amplamente divulgados acerca do tema teriam sido replicados nos países latinos e difundidos nas publicações de outros autores.

É contemporânea a discussão acerca da aplicação do termo resiliência para compreender fenômenos humanos, dada a grande complexidade de sentidos que este pode obter. Como já referido anteriormente, na própria área de exatas, o conceito ainda não está esclarecido, por isso a necessidade de intensificar as pesquisas na área que está construindo o seu corpo de conhecimento e enquadrá-la com uma nova perspectiva de ver o mundo, as pessoas e sua intersubjetividade.

Contudo, faz-se necessário tecermos algumas considerações acerca do conceito. Brandão; Mahfoud e Gianordoli-Nascimento (2001) dialoga que se fosse transpor fidedignamente o conceito de resiliência das Áreas Exatas para as Ciências Humanas, teria que se buscar perceber o quanto de estresse máximo uma pessoa poderia suportar antes de padecer psicologicamente de forma irreversível. Visto a imensa complexidade e talvez a inatingibilidade desta proposta, já que uma das características do ser humano é a superação, então seria possível definir um limite padrão e exato da capacidade humana, como é feito com materiais inanimados e regulares?

Então, o termo da forma como é utilizado pela Física, não se aplicaria à compreensão dos fenômenos humanos, porque quando se fala em resiliência nesta perspectiva, se conceitua que esse fenômeno é uma capacidade de superar uma adversidade, estresse, crise e não ser irreversivelmente influenciado negativamente por esta situação e, além disso, se reinventar positivamente. Então, ao superar esta pressão, o humano como inconcluso e flexível, não volta ao formato inicial, assim como propõe o conceito na Física.

Quando se aplica a situações e comportamentos humanos, o termo resiliência é impreciso e nos últimos anos muito se discute sobre esta transposição e suas implicações nos remete a percepção da “capacidade” de regeneração ou recuperação após uma situação adversa, e que esta recuperação na verdade é feita pelo próprio corpo resiliente. Então, parece que se quiséssemos utilizar um conceito físico que se aplicasse mais coerentemente com esta capacidade humana de se metamorfosear, esta seria a utilização do termo elasticidade ou plasticidade, como defende, por exemplo, Brandão, Mahfoud e Gianordoli-Nascimento (2011) e Goldstein (2012).

Então, em um curto período de tempo, aproximadamente 40 anos do século presente, o conceito de Resiliência passou por uma reconfiguração na aplicação às Ciências Humanas, se afastando da ideia inicial de invulnerabilidade ou invencibilidade, como era definido inicialmente.

Foi a partir dos estudos e desenvolvimento e das pesquisas empíricas de Norman Garnezy, Michael Rutter, Emily Werner, Ruth Smith, Ann S. Masten, e Suniya Luthar que a resiliência pôde ganhar uma maior explicação, potencializando-se o interesse por esta área de conhecimento, além de uma maior clareza em seus conceitos e aplicações (YUNES, 2003).

Na área da saúde o termo é atribuído à capacidade de restauração do indivíduo em situações de doença ou desequilíbrio da saúde. Para a Psicologia, no entanto, a resiliência é tida como uma capacidade de se reinventar ou superar positivamente uma adversidade, se tornando mais forte que a situação a qual enfrenta.

Nesta última definição apoia-se a pesquisa de resiliência para a aplicação na Educação, como uma nova estratégia de superação de tantos entraves que acometem nossos estudantes e profissionais da área. Faz-se essencial buscar promover o bem-estar na tríade constituição do ser humano em sua integralidade, a saber: biológico, psicológico e espiritual.

Os estudos de resiliência na Psicologia se enquadram no que hoje podemos chamar de Psicologia Positiva. Trata-se de um movimento importante que vem focando seus estudos no indivíduo humano e em suas características virtuosas. Este movimento é oriundo de uma tentativa de retorno existencial aos princípios da Psicologia, que é construir uma visão de ser humano e compreender suas potencialidades, desviando o foco excludente da Psicologia tradicional em tratamento de psicopatologias humanas.

Yunes (2003) afirma que este movimento foi culminado em 2001, com o periódico *American Psychologist*, e teve colaboração de seu presidente Martin Seligman ao escrever artigos que traziam esta proposta, que embora tenha sido evidenciado nesta edição do periódico, já havia tomado conta das discussões desde 1998.

De acordo com Barlach (2005, *apud* MARTINS, ARAUJO, 2013), a resiliência é definida como

a construção de soluções criativas diante das adversidades presentes nas condições de trabalho e dos negócios da sociedade atual, da qual resulta um duplo efeito: a resposta ao problema em questão; e a renovação das competências e do élan vital dos indivíduos (p. 108).

Yunes (2003), por sua vez, afirma que “resiliência é frequentemente referida por processos que explicam a ‘superação’ de crises e adversidades em indivíduos, grupos e organizações” (p.76).

Esta última definição assemelhasse a adotada por áreas da Administração de Empresas, como podemos ver na dissertação realizada por Santos (2011). Este autor pesquisou a associação da resiliência do gestor, ao sucesso do empreendimento no contexto das micro e pequenas empresas. Podemos perceber, então, que à medida que os estudos de resiliência aplicada ao ser humano se desenvolvem, os conceitos de sua teoria ganham aplicação em diversas situações e fenômenos, embora seja um conceito ainda em construção, como afirmam Junqueira e Deslandes (2003 *apud* LEAL, 2011).

Em seu artigo “A construção do conceito de Resiliência em Psicologia: discutindo as origens”, Brandão; Mahfoud e Gianordoli-Nascimento (2011) faz um rico levantamento bibliográfico a respeito da Resiliência, nos afirmando, entre tantas coisas, que o termo foi usado no Brasil por volta dos anos 1990, pela Psicologia e se difundiu em matérias de autoajuda veiculadas pela mídia, no entanto ainda era pouco conhecido pela maior parte da população.

Diferente do que acontecia no Brasil, nos países de língua inglesa, o termo era mais conhecido representado pelos vocábulos *resilience* e *resiliency*. Ao que tudo indica, provavelmente há mais de 30 anos elas já faziam parte do vocabulário coloquial de falantes de língua inglesa, com uma significação menos “técnica”, menos ligada à Física e mais relacionada a fenômenos humanos (BRANDÃO; MAHFOUD; GIANORDOLI-NASCIMENTO, 2011).

A autora evidencia, ainda, que o significado de resiliência varia de acordo com a corrente em que se apresenta: A norte-americana ou anglo-saxônica (como produto da interação entre sujeito-meio, com enfoque behaviorista ou ecológico transacional), a europeia (relativista e com enfoque psicanalista, tecida a partir da dinâmica psicológica) e a latino-americana (enfoque no social, como resposta aos problemas do sujeito em meio às adversidades).

E lembra, ainda, que a origem do termo pelos estudiosos brasileiros deveria ser mais esclarecida, pois quando utilizado pela corrente anglo-saxônica, que se configura historicamente mais antigo nos estudos da resiliência, não se relaciona diretamente aos significados atribuídos pela Física.

Além disso, o termo acaba por apresentar sentidos diferentes dos utilizados pelos anglo-saxões, pois no Brasil, o sentido de resiliência adotado assemelha-se muito mais à elasticidade, que propriamente à resistência. No entanto, para os anglo-saxônicos, o termo resiliência volta-se à resistência ao estresse.

De acordo com Assis, Pesce e Avanci (2006), ainda é uma tarefa difícil e complexa encontrar uma definição mais aceita acerca da resiliência, sendo mais difícil ainda estabelecer os limites entre o que é resiliência e que não seria resiliência. Os autores preferem chamar de vulneráveis, as pessoas que não apresentam um alto grau de resiliência, mas partindo do princípio que todos possuem certo grau de resiliência não fixo. Considerar como vulnerável o oposto de fortemente resiliente, parece ser uma atitude bem aceita por autores que pesquisam a área.

Presente em todos estudos acerca da resiliência, discutir o termo invulnerabilidade é pré-requisito, para se ter uma noção mais distintiva sobre o real significado de resiliência.

3.1 Invulnerabilidade

De acordo com Brandão; Mahfoud e Gianordoli-Nascimento (2011), entre os anos de 1970 e 1980, pesquisadores americanos e ingleses tiveram o interesse em pesquisar pessoas que permaneciam saudáveis, apesar de terem enfrentado grandes adversidades em suas vidas. Estas pessoas ficaram conhecidas por sua aparente invulnerabilidade e se tornaram foco de estudo. A tentativa era explicar qual o fenômeno estaria subsidiando esta alta capacidade de superação das adversidades enfrentadas. O conceito de invulnerabilidade seria precursor do conceito de resiliência aplicada às Ciências Humanas.

O termo invulnerabilidade foi introduzido em 1974 pelo psiquiatra E. J. Anthony (YUNES, 2003) e a partir daí utilizado para designar o fenômeno. Com os avanços nos estudos, a invulnerabilidade não é mais considerada sinônimo de resiliência, já que passa a ideia de que o humano não é atingido pela situação, e isto não converge com o que se defende hoje. Não é que o sujeito seja intocado pelas adversidades e sim que consegue superá-las, se reconfigurando com a experiência.

As características apresentadas por estas pessoas que pareciam ter uma capacidade maior de superação de momentos traumáticos, em que muitas outras provavelmente padeceriam, chamou a atenção de pesquisadores de várias áreas. Peltz, Moraes e Carlotto (2010) afirmam que na Biologia a explicação assemelhava-se à seleção natural que outrora havia sido defendida por Charles Darwin, e que se tornou tão aceita pela comunidade científica. A seleção natural se referia à adaptação

biológica, com intuito de preservação da espécie, acarretando o surgimento de uma grande biodiversidade evolutiva.

Então, para a Biologia, cada ser humano já nasce com uma carga genética, chamada de potencial genético, que o tornaria mais resistente que outros da mesma espécie por conseguirem se adaptar melhor. Eles teriam uma maior chance de sobreviver às situações adversas do ambiente, no entanto, quem não estivesse a mesma capacidade, provavelmente estaria mais vulnerável e teria desvantagens maiores para perpetuar-se através da reprodução e, assim, gerar descendentes. É importante afirmar que o potencial genético para preservação da vida relaciona-se, impreterivelmente, com o meio de sobrevivência do ser vivo, e esta relação constitui a expressão do fenótipo e dará as características físicas do sujeito.

Na Sociologia, este fenômeno seria construído pela influência da cultura, das tradições e assim capacitaria a pessoa a superar as adversidades. Ainda nos estudos Teológicos, a explicação para o comportamento destas pessoas é o fortalecimento pelo sofrimento, que neste contexto é fundamental para o desenvolvimento/evolução espiritual do indivíduo. Por fim, na Psicologia, estas características de superação de crises e fortalecimento pessoal, teriam início na infância e graças às relações familiares. Neste sentido, o contato com a família estaria fortalecendo o indivíduo na superação de crises (PELTZ; MORAES; CARLOTTO, 2010).

Uma das histórias que chamam a atenção pela história perversa vivida nos campos de concentração é a de Viktor Emil Frankl. Ele vivenciou durante a 2ª guerra mundial situações traumáticas e de extrema vulnerabilidade, no entanto não sucumbiu à sua trágica história, escolhendo como ato de liberdade, lutar pela vida.

Considerado o 'pai' dos estudos da resiliência por sua extraordinária história de vida, Viktor Emil Frankl, foi um professor, psicólogo, psiquiatra e escritor que sobreviveu a uma das piores atrocidades da história da humanidade, a segunda guerra mundial. Em seu livro intitulado 'Em busca de sentido: Um psicólogo no campo de concentração', ele procurou narrar, na 1ª parte do livro, a luta fisiológica e psicológica dos prisioneiros pela manutenção diária da vida.

Durante o período em que esteve preso, sofreu vários conflitos e experimentou as mais críticas e insanas adversidades e, como ele mesmo relatou, foi privado de quase todas as liberdades. Em um trecho do livro ele afirmou que em uma situação tão adversa como a guerra, "luta-se sem dó nem piedade pelos próprios interesses, sejam eles do indivíduo ou do seu grupo mais íntimo de amigos" (FRANKL, 1991 p. 2)

e esta luta não é e não poderia ser vazia, ela é guiada pelo sentido que se dá a vida e isso fortalece o desejo de continuar a viver.

Este autor foi exemplo de alto grau de resiliência, e tanto contribuiu para a compreensão dos fenômenos humanos, trazendo, através de suas obras, antes e depois dos campos de concentração nazistas, estudos acerca da Logoterapia, da multidimensionalidade do humano e da tríade da neurose de massa, a saber: a depressão, a agressão e a toxicodependência.

Mesmo que possamos ter informações fiéis, através do livro de Frankl, da tamanha atrocidade humana que ele e tantos outros viveram nos campos de concentração nazistas, e ainda com todas as histórias descritas com riqueza de detalhes, nunca teremos a dimensão real do que ele e outras milhões de pessoas sofreram ali.

3.2 Traço inato ou Processo dinâmico?

Talvez uma das maiores discussões dentro do campo da resiliência seja as duas visões vigentes a respeito da sua origem. Elas dividem opiniões que estão presentes na maioria dos artigos e trabalhos publicados a respeito.

Inicialmente a resiliência era compreendida como conjunto de características próprias da personalidade do sujeito e mesmo que levasse em conta a importância dos mecanismos protetores, o foco era dado ao indivíduo e seu desenvolvimento pessoal saudável, frente às situações. Nesta perspectiva, características de resilientes poderiam ser estimuladas em pessoas menos privilegiadas (PELTZ; MORAES; CARLOTTO, 2010; GOLDSTEIN, 2012).

Assim, as pesquisas eram direcionadas a identificar quais as características das pessoas tidas como invulneráveis frente às adversidades. Acreditar na resiliência como traço da personalidade seria permitir a compreensão de que existiriam os não-resilientes. A capacidade de resiliência estaria ligada aos traços da personalidade do indivíduo para o enfrentamento do estresse.

As pesquisas focadas no indivíduo questionavam se a resiliência seria construída com as interações do subjetivo com o meio externo através de mecanismos de proteção, como as redes de relacionamento, por exemplo, ou dependeriam exclusivamente da sua constituição singular (PELTZ; MORAES; CARLOTTO, 2010, ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006).

Assis, Pesce e Avanci, (2006) asseguram que os primeiros estudos estimularam os estudiosos da área e ainda nos influenciam a considerar a resiliência como uma capacidade inata e fruto da personalidade da pessoa. Eles concebiam a resiliência como critério de sucesso pessoal ou noção cultural de adaptação ao meio. Como os autores ainda afirmam, as fontes de incerteza são a atribuição de sucesso pessoal frente ao meio social. Por esta ótica, ser resiliente seria não ter comportamento indesejável perante a sociedade, restringindo ao critério a ser anti-social, por exemplo.

Alguns dos autores já citados por nós, como Assis, Pesce e Avanci (2006, p. 20 e 21) são enfáticos em afirmar que a resiliência não é inata e sim fruto do desenvolvimento social dos indivíduos com o seu meio. Nesta concepção, ela não se refere a um conjunto de características que nasce com o sujeito, nem tampouco é exclusivamente adquirida na sua existência, mas sim um processo de construção ao longo da vida do sujeito, através de sua interação com os desafios do meio.

Para esses autores, todos possuem um potencial de resiliência e embora uns apresentem um grau maior ou menor, esta resiliência não se configura como um traço da personalidade inato e sim como um processo construído e desenvolvido a partir da interação intrapsíquica com o social, ou meio em que vive e com o qual se relaciona, tendo em vista as adversidades proporcionadas por este meio.

Então, epistemologicamente, o conceito de resiliência é fruto de uma construção intersubjetiva e dinâmica, e se apresenta em todos os indivíduos em maior ou menor grau. Os mecanismos que fortalecem ou potencializam a resiliência, são objeto de investigação da área da Psicologia Positiva e da Saúde Pública.

3.3 Mecanismos de risco

Para Infante (2005), o termo “risco” ou “adversidade” pode significar muitos mecanismos ou uma situação de vida específica, como situações de pobreza e drogas. Angst e Amorim (2011) apontam que os mecanismos de risco são caracterizados como variáveis que aumentam a probabilidade da desadaptação. Risco ou adversidade, quando falamos em resiliência, se tratam de eventos potencialmente desfavoráveis que podem aumentar a vulnerabilidade das pessoas, podendo ou não culminar em resultados negativos para o desenvolvimento da resiliência.

Carvalho *et al* (2007) consideram que:

são os eventos de vida que, quando presentes, aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas físicos, psicológicos e sociais. Já os fatores de proteção referem-se às influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação. Já os fatores de proteção referem-se às influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação (CARVALHO et. al, 2007, p. 2025).

A definição e classificação do que seria ou não risco, exige uma análise quantitativa, qualitativa e reflexiva, pois o significado de risco não pode ser descrito fora de um contexto. Para Assis, Pesce e Avanci, (2006, p.33) defendido por uma corrente de estudiosos, “[...] o potencial lesivo de uma situação estressante estaria relacionado a quantidade de eventos enfrentados”. Então, quanto maior a quantidade de fatores estressores, ou adversos, maior o potencial lesivo para o desenvolvimento da resiliência. Não somente se leva em consideração o fator quantitativo, mas também se deve analisar a qualidade dos fatores acumulados para se considerar o potencial de risco, que pode aumentar a vulnerabilidade.

Neste sentido, o conceito de risco psicológico é dinâmico a partir da compreensão que flutua na história dos indivíduos, mudando de acordo com as circunstâncias. Sua repercussão dependerá da forma com que o indivíduo a enxerga, não se podendo inferir uma relação direta de causa-efeito (YUNES; SZYMANSKI, 2001).

Existem ainda, na complexa questão se dos estudos de configuração de risco, dois níveis distintos: O risco distal e o risco proximal. O risco distal não é diretamente experienciado, mas o proximal sim (Ibdem, p.25). O risco distal seria, por exemplo, a crise financeira do país, e o risco proximal um desajustamento familiar.

Fatores de risco relacionam-se com toda a sorte de *eventos* negativos de vida, e que, quando presentes, aumentam a probabilidade de um indivíduo apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais (TAVARES, 2002, p.24, destaque nosso).

É importante salientar, contudo, que a utilização do termo ‘fatores’ para designar os eventos negativos de vida não representa a forma mais adequada para se relacionar aos riscos ou processos de proteção. O uso do termo, tradicionalmente utilizado, remete à estatização do evento estressor ou protetivo, limitando e isolando ao momento que estes ocorrem, como se a presença de qualquer “fator de risco”, por

exemplo, fosse o suficiente para prever consequências indesejáveis, não sendo o termo mais adequado para se referir às condições adversas individuais, nem em grupo. Recomenda-se, ainda, que o que é importante é se ter em mente que risco deve ser pensado como processo e não como variável em si (YUNES; SZYMANSKI, 2001).

Nesta perspectiva é que adotamos para este estudo, a utilização de mecanismos de risco e proteção em detrimento dos termos fatores de risco e proteção. Ao considerar eventos isolados como fatores de risco, incorremos ao perigo de negar a plasticidade do conceito de risco. Não devemos, por isso, focar isoladamente em um evento de vida e atribuir-lhe o *status* de adversidade. Para se abordar esta questão, o mais adequado é realizar uma análise dos processos ou mecanismos de risco para se ter uma dimensão das diversas respostas possíveis.

Sobre o conceito de mecanismos podemos citar, ainda, o que afirma Cowan; Cowan; Schulz (1996) *apud* Tavares (2002):

Mecanismos são processos que ligam riscos às suas consequências, propiciando o entendimento na variabilidade destas consequências. Segundo os autores, os mecanismos podem operar de duas maneiras para fazer esta vinculação risco-consequência: como mediadores ou moderadores. Um mecanismo mediador é dinâmico e não diretamente observável. O mecanismo moderador amplifica, reduz ou muda a direção da correlação entre riscos e respostas (p.25).

É consenso afirmar, desde a publicação do estudo realizado por Michael Rutter, em 1979, que o acúmulo de mecanismos de risco é que representa uma vulnerabilidade do sujeito, diminuindo a possibilidade de resposta positiva (YUNES, 2003).

First, it is necessary to distinguish between risk indicators and risk mechanisms. That is to say, there are many variables which show a statistically significant association with psychopathology, not because they represent a risk process as such, but because they predispose to other experiences that actually mediate the risk (RUTTER, 1999, p.120).

É imprescindível enfatizar que a aquisição da resiliência acontece construtivamente na presença do risco e que produzir respostas positivas não eliminam o risco, mas encorajam o indivíduo a enfrentar, superar e aprender efetivamente com a situação. Já os chamados mecanismos de proteção agem

concomitantemente como moderadores do efeito do risco e fortalecem a resiliência. Será sobre eles que trataremos a seguir.

3.4 Mecanismos de proteção

Muito do que constitui o ser humano é construído em contato com as experiências vividas em particular e nas relações com os outros e desta relação dialética, no sentido de trocas entre o eu e o outro, o sujeito pode mudar e ser constantemente reelaborado, tendo o homem como inacabado.

Ainda não se tem um modelo conceitual de resiliência, mas alguns autores como Kotliarenko *et al.* (1997) afirmam em seus estudos que ela é resultado de outros mecanismos protetores, como: autoestima consistente, introspecção, independência, capacidade para relacionar-se, iniciativa, humor, criatividade, moralidade e pensamento crítico. Neste sentido, os aspectos fortalecedores da capacidade de resiliência são conhecidos como mecanismos de proteção. Esta proteção deve acontecer principalmente na infância para que, no decorrer da vida, o sujeito consiga superar com menor sofrimento as adversidades.

Os mecanismos de proteção se relacionam a eventos ou situações que fortalecem a resposta de uma pessoa frente a um evento de risco. De acordo com Rutter (1987 *apud* POLETTTO; KOLLER, 2008), a característica essencial

é a modificação catalítica da resposta da pessoa à situação de risco. [...] Podem não apresentar efeito na ausência de um estressor, pois seu papel é o de modificar a resposta em situações adversas, mais do que favorecer diretamente o desenvolvimento (p.409).

A resiliência acompanha o desenvolvimento do ser humano desde os primeiros anos de vida, com suas dificuldades de comunicação, defesa e mobilidade. Como apontam Assis, Pesce e Avanci (2006), todos os afetos e conflitos são ampliados pela necessidade de autoafirmação, necessidade de independência e autossuficiência. Este e outros eventos estressantes geram conflitos com familiares, professores, dentre outros. A presença da família e da escola pode funcionar como mecanismos protetivos, sendo fundamentais para potencializar as características resilientes.

Neste sentido, a resiliência se apresenta nos momentos de adversidade ou vulnerabilidade do indivíduo e mobiliza os mecanismos de proteção interna (potencial de resiliência) e externos (potencializadores da resiliência: Família, Escola, Relação

professor-aluno, Amigos, Religião e etc.). Estes dois polos que transitam entre a adversidade e a proteção é que causa no sujeito uma reconstrução pessoal diante do sofrimento.

O constante vir a ser do homem abre espaço e justifica a crescente aplicação do conceito de resiliência e a importância da responsabilidade com os mecanismos de proteção nas instituições educacionais, com vistas a uma maior efetividade na construção contínua da resiliência. Acreditamos que, desse modo, será possível fortalecer o desenvolvimento humano, partindo do princípio de que a escola deveria ser um dos ambientes para tal, propiciando uma educação mais humana.

Consideramos como alguns mecanismos de proteção, na formação processual da resiliência de docentes, o que foi indicado por Fajardo, Minayo e Moreira (2010):

1. Enriquecer os vínculos; 2. Determinar limites claro e fortes; 3. Ensinar habilidades para a vida; 4. Proporcionar afeto e apoio; 5. Estabelecer e transmitir expectativas elevadas e 6. Proporcionar oportunidades de participação significativa (p.763).

Assis, Pesce e Avanci (2006) construíram e aplicaram uma escala psicológica anônima em 1.923 adolescentes escolares do Rio de Janeiro, a fim de conhecer o potencial de resiliência apresentado por eles nas situações de vulnerabilidade e compreender os processos de proteção e as características pessoais mobilizadas para enfrentar os problemas do seu cotidiano. Destes estudantes, 20 com maiores e menores potenciais de resiliência, foram entrevistados e confrontados com as situações de vida que haviam enfrentado. A pesquisa evidenciou que

os mais resilientes mostraram-se significativamente mais capazes de: levarem seus planos até o fim; lidarem com os problemas; aceitarem os fatos sem maiores preocupações e desligarem-se dos problemas depois; serem autoconfiantes, disciplinados, independentes, autônomos, persistentes e determinados; serem pessoas em que se podem contar e amigos de si mesmos; serem flexíveis e criativos ao enfrentarem problemas; terem energia suficiente para fazer o que dizem fazer; sentirem orgulho de suas realizações; terem otimismo na vida e encontrarem um sentido para ela; aprenderem com experiências difíceis e insistirem menos quando se deparam com situações que não podem mudar (p.59).

3.5 Características da resiliência

É importante partirmos do princípio de que a resiliência não é sinônimo de invulnerabilidade, como já realçado anteriormente, e que também não pode ser concebida como critério de sucesso social, classificando como resilientes aqueles que não se comportam como antissociais ou que não sofrem de alguma doença psíquica.

Como afirma Assis, Pesce e Avanci (2006), quando se faz isso se restringe o seu significado. Não compreendemos resiliência apenas pela noção de adaptação bem ou malsucedida e ambiente desajustado, pois se assim o fizermos, acabaremos por classificar como resilientes as pessoas que melhor se adaptarem às regras da sociedade e que estão em situação de não exposição aos riscos e vulnerabilidades, tendo cuidado para não entrarmos numa discussão ideológica de classes ou grupos sociais.

Para as autoras,

nos últimos anos, a noção de Resiliência vem complexando-se, sendo abordada como um processo dinâmico que envolve a interação entre processos sociais e intrapsíquicos de risco e proteção. O desenvolvimento do constructo enfatiza a interação entre eventos adversos de vida e fatores de proteção internos e externos ao indivíduo (p.19).

As pessoas mais resilientes, chamam a atenção porque, mesmo vivendo adversidade, seja em situação de vulnerabilidade econômica, familiar, social ou mesmo com problemas de saúde, conseguem mobilizar dinamicamente seus constructos e não apenas se adaptam, mas também encontram uma saída para o problema e mudam a situação, se tornando mais fortes. Seria o que chamam de “fazer de um amargo limão, uma deliciosa limonada”.

Temos várias histórias contemporâneas de pessoas que conseguiram superar positivamente as dificuldades de sua existência, mas as histórias de resilientes são possíveis de identificar apenas à luz de sua trajetória de vida. Ou seja, ela não é um fenômeno que conseguimos descrever apenas por um fato isolado. Sobre isso, Kotliarenco, Cáceres e Fontecillas (1997) discorrem que,

efectivamente, los individuos “resilientes” se destacan por poseer un alto nivel de competencia en distintas áreas, ya sea intelectual, emocional, buenos estilos de enfrentamiento, motivación al logro autosugestionada, autoestima, sentimientos de esperanza, autonomía e independencia, entre otras (p.5).

Os Padrões de Resiliência foram elaborados por Laura V. Polk, em 1997, em sua tese de doutorado, com base em seu estudo acerca da resiliência psicológica, voltado para a área da saúde. Fundamentando-se no que chamou de *Concept synthesis* (Síntese conceitual ou Síntese do conceito-tradução nossa), a autora, através das etapas de sua metodologia (que consiste em seis), balizou o conceito e apreendeu as mais frequentes metodologias utilizadas nos estudos da área.

A seguir, podemos verificar as etapas fundantes do estudo de Polk (1997, p. 3) que propôs um novo modelo teórico para o conceito de resiliência, com vistas a obter uma melhor compreensão deste:

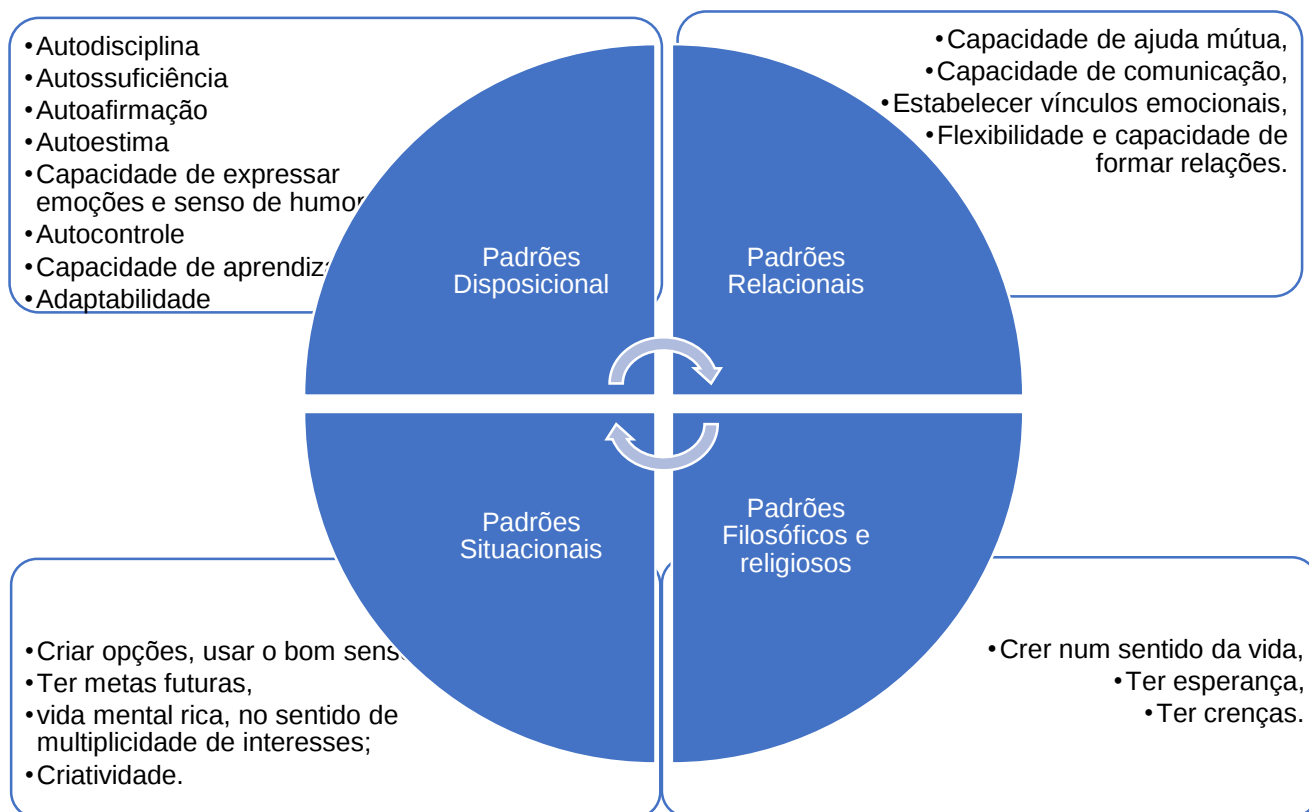
1. Imersão na área de interesse;
2. Classificação inicial dos dados;
3. Exame dos dados para agrupamento de fenômenos relacionados e estrutura hierárquica;
4. Rotulagem do conceito quando isso foi reduzido o máximo possível
5. Verificação empírica do conceito e;
6. Assimilação do conceito em teoria.

A Síntese do conceito elaborada pela autora fornece uma estratégia útil e bastante referenciada para integrar os vários aspectos do conhecimento existente em um novo conceito, como o da resiliência, colaborando para o desenvolvimento da teoria neste tipo de investigação tão complexa.

A partir da síntese conceitual, a autora realizou agrupamentos que foram afunilando-se de acordo com suas congruências sendo, por fim, sintetizados em quatro padrões, utilizados como mais uma referência em nosso estudo.

Na Figura 1 poderemos conferir os Padrões de resiliência, concernente aos estudos de Polk(1997) e Leal(2010).

Figura 1-Padrões de resiliência, com base nos estudos de Polk (1997) e Leal (2011).



Fonte: A autora, 2017.

É importante salientar que o nosso foco, para este estudo, esteve na percepção dos estudantes acerca da relação com a professora titular da disciplina, para perceber de que forma a resiliência foi ou não fortalecida.

Embora a resiliência seja caracterizada neste processo dinâmico, muito ainda temos a desvelar sobre as dimensões deste conceito no que concerne a forma pela qual as interações entre as características subjetivas e intersubjetivas se relacionam no seu processo de fortalecimento. Por isso, e por tantas outras indagações, este conceito vem ganhando espaço nas ciências humanas e instigam tantos pesquisadores em busca de respostas.

3.6 Resiliência na Educação: Discutindo os papéis das instituições educacionais e do professor

Abordando, mais especificamente, a resiliência no âmbito educacional, podemos considerar que se trata de conceito novo no âmbito das discussões aplicadas às

ciências sociais. Para Wang, Haertel e Walberg (1997, apud Silva *et al* 2014), a resiliência educacional

is defined as the heightened likelihood of educational success despite personal vulnerabilities and adversities brought about by environmental conditions and experiences (p.25).

O que podemos compreender, segundo nossa tradução, é que a resiliência educacional é definida pela possibilidade elevada do sucesso educativo, apesar das vulnerabilidades pessoais e adversidades provocadas pelas condições e experiências ambientais.

Os professores são, pela forte natureza relacional de sua função na escola, fundamentais no fortalecimento da resiliência de seus alunos. Pelo maior acesso aos estudantes, possuem uma melhor observação acerca do comportamento e atitudes dos mesmos frente às múltiplas situações. Isso nos faz refletir sobre o papel fundamental desempenhado por estes profissionais na escola, indo muito além da mera transposição de conhecimentos.

Assis, Pesce e Avanci (2006) nos abrem os olhos para a necessidade de haver uma preocupação com a formação de professores mais aptos a apoiar os estudantes em vulnerabilidade, fortalecendo ainda mais a relação de forma responsável e consciente, a superarem as adversidades. Para Patterson *et al* (2004 *apud* Assis; Pesce; Avanci 2006, p.118), a formação dos professores deveria instigar atitudes, como:

- a) Estimular valores que os apoiassem na tomada de decisões;
- b) Desenvolver continuamente formas de capacitação, mesmo fora do sistema educacional;
- c) Estimular a capacidade de liderança e monitoramento;
- d) Instigá-los a desenvolver habilidade para assumir responsabilidades e resolver problemas.

Os autores sinalizam, ainda, que a resiliência educacional é processual, não se limitando a um único evento e sim à interação contínua do indivíduo com o ambiente, podendo ser fortalecida através de intervenções que melhorem a aprendizagem dos estudantes, desenvolvendo seus talentos e competências e protegendo-os contra as adversidades ambientais. Neste sentido, eles caracterizam a escola como ambiente propício para o fortalecimento da resiliência.

A construção da capacidade de resiliência é intra e interrelacional e acontece de forma sistêmica, de forma que os aspectos genéticos precisam se desenvolver

concomitantes aos aspectos de seu entorno (MUNIST *et al.* 1998 *apud* ZWIEREWICZ; TORRE, 2009).

A capacidade de superação de adversidades é uma qualidade que existe e que pode ser incentivada em qualquer grupo social, como família, escola, comunidade ou organização profissional (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006). Por isso, acreditamos que a escola, como local essencialmente composto de relações humanas, onde se passa grande parte do tempo (seja como aluno ou como profissional da educação), se constitui como um lugar que não pode se isentar da responsabilidade com o fortalecimento pessoal de seus integrantes.

Como as instituições educacionais se constituem como espaços de desenvolvimento humano, podem ser consideradas como um espaço fundamental de fortalecimento das características resilientes para todos que estudam ou trabalham nela (ZWIEREWICZ; TORRE, 2009). Para Assis, Pesce e Avanci (2006, p.78), “o desenvolvimento dos alunos cresce quando a escola é capaz de ensinar valores e criar um ambiente de respeito que propicia a confiança para aprender”.

Sobre a responsabilidade com o desenvolvimento humano, Sousa *et al* (2014) afirmam que a atualização dos saberes para a realização de objetivos pessoais e sociais, bem como a definição de novas metas educacionais e o desenvolvimento dessas competências, são subsídios essenciais que a educação deve fortalecer para atender às necessidades contemporâneas da sociedade.

Assis, Pesce e Avanci (2006) também consideram as instituições educacionais como um laço em potencial que tece a resiliência. No entanto, destacam que se ela não promove a relação saudável entre os que dela fazem parte, se replicam a violência, não fortalecem o encorajamento frente aos momentos difíceis, não trabalham as diferenças sociais e nem valorizam a tolerância às diferenças, atuando como fator de risco, sendo um espaço “desagradável, injusto e inseguro” (p.53).

Esta responsabilidade de formação para a resiliência é também da escola em todos os níveis de seu atendimento, desde a educação infantil à pós-graduação e se insere, ainda, na necessidade do cuidado com os profissionais que nela atuam.

Sobre estratégias educacionais que podem fomentar a construção permanente da resiliência educacional, Sousa *et al.*, (2014, p.31) elencam alguns possíveis caminhos para educar para a resiliência:

Deve ser uma escola em que toda a comunidade-professores alunos, pais e auxiliares educativos esteja interessada em aumentar e promover os laços sociais dos seus alunos, definindo limites claros e consistentes, proporcionando apoio e atenção afetivo-relacional, ensinando habilidades de vida, manifestando e estabelecendo altas expectativas, proporcionando apoio adequado e oportunidades para que estes possam ter uma participação efetiva na vida escolar, sentindo-a como sua. (SOUSA *et al.*, 2014, p.31).

Para que haja uma proposta de Educação mais humanizada, o professor precisa assumir uma postura de tutor de resiliência, seja ele professor da educação básica ou universitário. Para isso, a preocupação de sua formação deve transpor o currículo formal e ganhar força nas relações interpessoais com seus alunos de forma positiva.

Acreditamos que os cursos de licenciatura devem fortalecer estas relações no seu ambiente formador, fortalecendo a resiliência. É interessante criar um “efeito cascata”, ao possibilitar que o licenciando, ao ter contato mais prático com sua profissão, como ocorre no estágio supervisionado, por exemplo, tenha uma relação dialética entre as dimensões simultâneas de aluno e professor em formação, já que atuará como aluno na universidade e professor nas escolas que estagiará.

O professor do Estágio Supervisionado, neste caso é, entre outras coisas, um pilar de equilíbrio para esta experiência teórico-prática, que traz tantas riquezas de experiência para o docente em formação.

A seguir explanaremos o caminho metodológico a ser desenvolvido no presente estudo, além de fundamentar a escolha dos instrumentos utilizados.

4 METODOLOGIA

No estudo proposto, adotamos o modelo metodológico misto com estratégia de investigação sequencial explanatória, quantitativa-qualitativa, com ênfase aos dados qualitativos. Obtemos dados suficientes para responder nossas indagações, para esta pesquisa.

No entanto, defendemos que quanto mais pragmático e multimetodológico - ou como também pode ser chamado, pluralista- o estudo for, mais consistente é o corpus de dados para serem analisados e por conseguinte, possibilitaria um melhor conhecimento do objeto. Para nossos objetivos, julgamos suficientes as opções metodológicas adotadas

Na primeira fase da coleta de dados, utilizamos um questionário fechado e adaptado ao nosso objeto de pesquisa, de acordo com os padrões de resiliência sugeridos por Polk (1997). A finalidade foi identificar, dentro das faixas, o grau de resiliência apresentado pelos estudantes, naquela ocasião.

Reiteramos que o grau de resiliência de uma pessoa não é fixo, por isso consideramos para aquele momento o grau que apresentavam, cientes de que este dado poderia sofrer alterações com as vivências. Para não perdermos este lapso temporal, aplicamos o mais breve possível as outras etapas da pesquisa, na tentativa de apreender, de modo mais fiel, a expressão do fenômeno observado.

Na segunda fase, aplicamos dois questionários abertos: um para ser respondido pelos estudantes e outro para ser respondido pela professora titular da disciplina de Estágio Supervisionado I, orientadora do Estágio. Neste momento, buscamos compreender as percepções dos estudantes acerca da relação que mantinham com sua professora, investigando como esta relação poderia influenciar na construção da resiliência dos deles. Intitulamos de questionário de avaliação da relação professor-aluno.

O outro questionário, semelhante ao respondido pelos estudantes, foi aplicado à professora titular da disciplina, o que nos permitiu obter as percepções dela acerca da mesma relação, propiciando também uma triangulação das falas. Ou seja, ouvir as vozes dos dois lados da relação e analisa-las de forma comparativa. Estes questionários foram aplicados em dias distintos, durante as aulas de Estágio Supervisionado I, em dia distinto da primeira fase.

4.1 Pesquisa de Métodos Mistos: Tese da Unidade

A proposta de uma metodologia de investigação mista, onde se utilizam tanto técnicas quantitativas, como qualitativas, vai além das discussões quantidade *versus* qualidade. Ela muito tem permeado as discussões de estudos científicos voltados às Ciências Humanas e tem o principal interesse de expandir os resultados de um método, com os resultados de outro método (CRESWELL, 2007).

Utilizando técnicas pluralistas, os pesquisadores que buscam a metodologia mista, concentram o foco no problema a ser resolvido. Eles escolhem as técnicas que melhor se adequam às necessidades para o alcance de seus objetivos, tanto para coletar os dados, como para analisá-los.

Esta forma de construir novos conhecimentos é típica de uma perspectiva pragmática. O pragmatismo é uma alegação de conhecimento e possui muitas formas de expressão, mas, para a maioria delas, “as alegações de conhecimento surgem a partir de ações, de situações e de consequências, e não de condições precedentes (como no positivismo) ” (CRESWELL, 2007, p. 29). Utiliza-se o que resolver o problema da melhor forma, não se limitando a uma ou outra técnica.

Além disso, o pragmatismo não se compromete com um único sistema filosófico, utilizando tanto suposições de conhecimentos quantitativos, como qualitativos. Não se tem uma única forma de ver o mundo e não se compromete com uma única ideia de realidade.

Creswell (2007) afirma ainda que,

os pragmáticos concordam que a pesquisa sempre ocorre em contextos sociais, históricos, políticos, entre outros. Dessa forma, estudos de métodos mistos, podem incluir um pendor pós-moderno, uma lente teórica que reflita a justiça social e os objetivos políticos (p.30).

Estas características dão total liberdade para o pesquisador procurar o quê e como pesquisar, com base aonde quer chegar, mas não deixam de lado o rigor em relação à qualidade e responsabilidade de suas técnicas de estudo (CRESWELL, 2007).

Saindo pela tangente do dualismo quantidade-qualidade, a estratégia de usar métodos mistos se insere em uma perspectiva de unir várias formas de coleta, para aprofundar o conhecimento, acreditando que assim se absorva mais sobre o

fenômeno estudado. Este debate se insere em uma discussão iniciada na década de 1970, com as críticas ao paradigma positivista.

As críticas, estimuladas pelo debate proposto por Thomas Kuhn (1962), giravam em torno da incompatibilidade de se aplicar um único método rígido que valorize, prioritariamente, a quantificação em detrimento da qualificação para se compreender fenômenos humanos. Partindo do princípio sobre a complexidade dos fenômenos humanos, não é possível criar generalizações sobre estes ou recriar fatos de maneira controlada e previsível (SANTOS FILHO, 2009).

Por sua vez, a abordagem qualitativa foi uma alternativa de pesquisa na Educação e nas Ciências Humanas, subscrita em vários outros paradigmas que foram classificados a partir dos anos 1970. Para Creswell (2007), nos métodos qualitativos, as alegações de conhecimento se baseiam numa perspectiva construtivista ou perspectivas reivindicatórias. As estratégias de pesquisa são geralmente narrativas, fenomenologias, etnográficas, entrevistas autobiográficas ou outra técnica que permita uma aproximação com o contexto real do objeto

Em 1988, discutia-se a existência de três teses: a da diversidade incompatível, da diversidade compatível e de tese da unidade. A primeira tese defendia e centrava-se em críticas à incompatibilidade entre a perspectiva qualitativa e a quantitativa, considerando as visões de mundo, a relação pesquisador-objeto pesquisada, relação entre fatos e valores, objetos de pesquisa, método e outros aspectos da pesquisa educacional, como radicalmente opostos.

A segunda, a tese da diversidade complementar, é assim chamada por criticar a distinção excludente entre os paradigmas. Ela defendia a complementariedade entre as diversas abordagens como verdadeira e mais lógica atividade na ciência, acreditando que as tradições de pesquisa são igualmente legítimas e não estão em conflito necessariamente.

A tese da unidade, terceiro movimento, defendia que não há uma distinção entre fato e valor, e o que deve ser defendido é a superação das limitações dos métodos quantitativos e qualitativos, a fim de articular e complementar os métodos.

A pesquisa de métodos mistos surgiu para dissolver, portanto, o dualismo quantidade-qualidade e vem como uma proposta de triangular as estratégias de investigação para uma melhor compreensão do objeto de estudo. Defendida a partir dos pós-positivistas, traz uma epistemologia da coerência entre os paradigmas.

Sobre isso, Santos Filho (2009) discorre:

a evidência quantitativa, mesmo nas ciências naturais, não pode ser interpretada independentemente das considerações qualitativas extra-observação e extrateoria. Em síntese, os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem cair em na contradição epistemológica (SANTOS FILHO, 2009, p. 51).

Partindo deste pressuposto, escolhemos a perspectiva de métodos mistos como abordagem metodológica para nossa pesquisa, com o intuito de aprofundar de forma mais fiel e contextualizada, o alcance de nossos objetivos.

4.2 Local, Período e Público participante

A pesquisa foi desenvolvida com estudantes de uma Instituição de Ensino Superior do Agreste Pernambucano, devidamente matriculados em um Curso de Licenciatura, na disciplina obrigatória de Estágio supervisionado I, no período de 2016.1. O curso acontece no período noturno, com estudantes em sua maioria, moradores de cidades circunvizinhas.

Os estudantes matriculados no 5º (quinto) período de 8, formavam uma turma numerosa, com 40 estudantes, mas em nosso primeiro contato só estavam presentes 36. Os participantes aparentavam ter idade entre 19 e 25 anos (este dado partiu da observação). E tendo por base as respostas do questionário, a maioria dos estudantes moravam em cidades circunvizinhas.

Dos 37 estudantes presentes na primeira fase, 29 são do sexo feminino e apenas 8 do sexo masculino. A maioria feminina neste curso, nos refletir e corrobora com a percepção de Rabelo; Martins e Aveiro (2017) de que historicamente, acontece uma feminização do magistério, como lemos a seguir:

A associação da atividade de magistério a um “dom” ou a uma “vocação” feminina baseia-se em explicações que relacionam o fato de a mulher gerar em seu ventre um bebê com a “consequente função materna” de cuidar de crianças; função esta que seria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Dessa forma, a mulher deveria seguir seu “dom” ou “vocação” para a docência. (RABELO; MARTINS; AVEIRO, 2017).

Dependendo do curso, a discrepância entre quantidade de homens e mulheres fica mais discrepante. As questões de gênero não eram objeto de nossa pesquisa. Mas não poderíamos passar despercebidos frente a este aspecto.

A professora titular da disciplina não estava presente no momento da aplicação do primeiro questionário, sobre o grau de resiliência, então tivemos o tempo de aula livre para que os estudantes respondessem com tranquilidade. Todos que estavam presentes se propuseram a responder o questionário, nos chamando a atenção para a concentração que eles demonstravam ao responder as perguntas nas duas etapas.

Tecemos breves explicações sobre a pesquisa e nos dispomos á responder eventuais dúvidas. Apenas três participantes nos requereu uma maior explanação sobre o estava sendo perguntado nas questões 3, 1 e 8, do questionário de resiliência e nenhum apresentou dúvidas a respeito do questionário de avaliação da relação professor-aluno.

Inicialmente, os únicos critérios de inclusão para seleção dos participantes da pesquisa foram: estar matriculado na disciplina do Estágio Supervisionado I, não ter pedido dispensa da carga horária regencial do estágio e aceitar participar da pesquisa. Nenhum dos estudantes afirmou já exercer a profissão, mesmo sob forma de Estágio não obrigatório. A aquiescência da participação foi registrada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (APÊNDICE A).

O TCLE é um documento legitimador da coleta de dados de uma pesquisa que apresenta informações essenciais, como matrícula, nome completo e contato da pesquisadora, nome da orientadora, Instituição e Programa de Pós-Graduação à qual a pesquisa está vinculada.

Oferecemos, também, uma breve apresentação dos objetivos gerais da pesquisa, como foi desenvolvida, forneceu uma sucinta justificativa sobre seu desenvolvimento, além de explicitar a liberdade que o participante possuía de deixar de integrá-la, por qualquer motivo que fosse. Por fim, o TCLE forneceu uma autorização de utilização dos dados obtidos na pesquisa, assinada pelo participante.

Durante todo o desenvolvimento deste trabalho, revisamos a bibliografia, a fim de obtermos uma maior fundamentação nas análises realizadas

O período de coleta de dados, com a aplicação dos questionários e entrevistas, ocorreu em 2016.1.

4.3 Instrumentos e Procedimentos

Nesta seção apresentaremos de forma detalhada, as características e pressupostos dos instrumentos elaborados e aplicados no presente estudo.

4.3.1 Questionário de Resiliência

O questionário é um instrumento conhecido nas pesquisas educacionais e sua forma de utilização varia de acordo com o tipo escolhido para o estudo. Caracteriza-se por apresentar perguntas relacionadas aos objetivos do estudo e pode apresentar uma configuração fechada (estruturado), no sentido de apresentar opções de resposta, ou de configuração aberta (não-estruturado), em que se deixa livre o discurso escrito (CARNEVALLI; MIGUEL, 2001). Pode ser ainda do tipo misto, que apresenta perguntas fechadas ou estruturadas e perguntas abertas, ou discursivas, concomitantemente.

Não necessita diretamente da presença do pesquisador para sua aplicação (CARNEVALLI; MIGUEL, 2001), no entanto, o procedimento é geralmente aplicado com a presença deste. Deste modo, será possível dar um maior esclarecimento acerca dos objetivos do estudo e também realizar observações importantes. O questionário pode ser enviado via correio, *fax*, *Internet*, dentre outros. No presente estudo, foram aplicados de forma presencial.

Na primeira fase do trabalho, adotamos o questionário estruturado, tipo escala *LIKERT* e para a segunda fase, o não-estruturado.

Em relação ao questionário na escala de *LIKERT*, são apresentadas sentenças- que representam categorias, sobre quais os respondentes expressam a concordância para cada item variam segundo o grau de intensidade, assinalando os rótulos, que variam de nada importante á muito importante. Usualmente são usados cinco níveis de respostas, no entanto alguns pesquisadores preferem usar sete ou mesmo nove níveis. Cada rótulo representa uma categoria, que variam entre menos resiliente á mais resiliente, igualmente espaçadas e com o mesmo número de categorias em todos os itens.

[...] na escala tipo *LIKERT* todos os pontos recebem rótulos específicos, como, por exemplo: 1 – Nada importante; 2 – Pouco

importante; 3 – Medianamente importante; 4 – Muito importante; 5 – Totalmente importante. Nesse caso, o enunciado do questionário poderia ser o do Modelo 2 (BRANDÃO; BAHRY, 2005, p. 187).

Em nosso estudo, adaptamos os rótulos e as categorias do questionário de escala LIKERT, para atender aos objetivos deste. Como referência, utilizamos o questionário aplicado por Leal (2011), originalmente com 28 questões. Ele foi baseado em vários estudos (POLK, 1997; JOB, 2003; BARBOSA, 2006; ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006), (APÊNDICE B).

As sentenças que os discentes puderam assinalar e que serviram como rótulos das categorias de resiliência, foram: *nunca*, *algumas vezes*, *quase sempre* e *sempre* (BARBOSA, 2006). As respostas do questionário receberam uma pontuação que variou de zero a três, onde o zero estava associado a respostas com caráter menos resiliente e três, o mais resiliente. Ressaltamos, contudo, que elas não foram distribuídas sequencialmente. Ou seja, para algumas questões, de acordo com a sua lógica, a resposta *nunca* representou pontuação zero, já em outras, o *nunca* pôde pontuar três.

A pontuação máxima foi 84 e todas as respostas foram computadas e analisadas de acordo com o nível de resiliência apresentado na ocasião em que o questionário foi respondido. Desse modo, tomamos como base quatro categorias, capazes de representar o grau de resiliência em cada participante analisado.

Estas faixas foram:

De 0 a 21 pontos: Resiliência baixa

De 22 a 42 pontos: Resiliência média baixa

De 43 a 63 pontos: Resiliência média alta

De 64 a 84 pontos: Resiliência alta

Quanto ao uso de questionário para identificação de índices de resiliência, Barbosa (2006) justifica que,

a resiliência é um traço subjetivo e ainda não se pode dispor de uma tecnologia mecânica ou computadorizada que a meça. Tem-se recorrido a instrumentos vinculados à capacidade cognitiva. Os questionários estão dentre esses recursos que viabilizam a mensuração de aspectos cognitivos (p.1)

Adotamos também o questionário não-estruturado que foi respondido pelos estudantes e pela docente, titular da disciplina.

4.3.2 Questionário de avaliação da relação professor-aluno

O questionário de avaliação professor-aluno foi não estruturado e buscou identificar, os aspectos referentes à relação entre os pares, no âmbito da disciplina de Estágio. Ele foi respondido tanto pelo professor titular da disciplina de Estágio supervisionado I (APÊNDICE C), quanto pelos licenciandos (APÊNDICE D).

A seguir, apresentaremos, a análise dos achados a partir de cada instrumento utilizado e, concomitantemente, triangularemos estas informações para uma melhor compreensão e interpretação da expressividade dos participantes em relação ao nosso tema.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir discutiremos os nossos achados a partir dos mecanismos já discutidos em nossa metodologia, tendo sempre em vista a elucidação do fenômeno que nos propomos estudar. Como já explícito, buscamos identificar aspectos de resiliência no âmbito do Estágio Supervisionado e a relação professor-aluno como fortalecedor deste processo.

Balizamos nossa análise, à luz das características de resiliência, concernentes com os achados da literatura fundantes deste trabalho.

5.1 Grau de resiliência - em abril/2016

Como mencionado anteriormente, na primeira etapa prática da pesquisa utilizamos um questionário de resiliência com a turma, objetivando traçar um perfil do grau de resiliência do grupo, a partir do questionário de POLK (1998), presente no apêndice B.

No momento inicial da coleta de dados haviam 37 alunos na sala de aula que foram convidados para participar da pesquisa. Todos se dispuseram a participar de nosso estudo e suas anuências foram dadas a partir do preenchimento de um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), exposto no anexo A.

O questionário foi aplicado após uma breve explicação acerca de como preenchê-lo e estivemos disponíveis todo o tempo para dirimir possíveis dúvidas¹. A professora titular da disciplina de Estágio Curricular não se encontrava presente no momento da aplicação do mesmo, contudo a aplicação do questionário ocorreu apenas após a sua concordância e autorização. A turma estava sentada em semicírculo, em ambiente arejado e bem iluminado.

A seguir iremos expor, no Quadro 1, o grau de resiliência apresentado por cada participante da pesquisa, estudante da disciplina de Estágio Supervisionado I, na ocasião de nossa coleta. Os valores foram obtidos através do somatório de cada valor atribuído às respostas possíveis do questionário de resiliência.

¹ Os estudantes de licenciatura participantes da pesquisa foram orientados a se identificarem através das iniciais dos seus nomes e foi assegurado a estes, o sigilo de suas informações.

Quadro 1- Demonstrativo geral do grau de resiliência para o período pesquisado

SUJEITO	GÊNERO	PONTOS	GRAU DE RESILIÊNCIA
1. ABGP	Feminino	41	Resiliência Média-baixa
2. LPA	Feminino	43	Resiliência Média-alta
3. MLL	Feminino	47	Resiliência Média-alta
4. CMMC	Feminino	48	Resiliência Média-alta
5. BSB	Feminino	50	Resiliência Média-alta
6. SMF	Masculino	50	Resiliência Média-alta
7. DDN	Masculino	51	Resiliência Média-alta
8. BSSS	Feminina	52	Resiliência Média-alta
9. DMN	Feminina	53	Resiliência Média-alta
10. THS	Feminino	53	Resiliência Média-alta
11. KFS	Masculino	54	Resiliência Média-alta
12. JFS	Feminino	54	Resiliência Média-alta
13. MRA	Masculino	55	Resiliência Média-alta
14. KMS	Feminino	55	Resiliência Média-alta
15. ESS	Feminino	55	Resiliência Média-alta
16. MGS	Feminino	56	Resiliência Média-alta
17. ACGJ	Feminino	56	Resiliência Média-alta
18. ISAS	Feminino	57	Resiliência Média-alta
19. APSM	Feminino	57	Resiliência Média-alta
20. NSN	Feminino	58	Resiliência Média-alta
21. MT	Feminino	58	Resiliência Média-alta
22. DSL	Masculino	59	Resiliência Média-alta
23. GRF	Feminino	59	Resiliência Média-alta
24. LB	Feminino	59	Resiliência Média-alta
25. DRFF	Feminino	59	Resiliência Média-alta
26. SOPB	Feminino	59	Resiliência Média-alta
27. TEDS	Feminino	60	Resiliência Média-alta
28. VGS	Feminino	60	Resiliência Média-alta
29. JISS	Feminino	61	Resiliência Média-alta
30. GFM	Feminino	62	Resiliência Média-alta
31. JCST	Masculino	63	Resiliência Média-alta
32. ATS	Feminino	63	Resiliência Média-alta
33. SMSA	Feminino	64	Resiliência Alta
34. V	Masculino	64	Resiliência Alta
35. LSM	Feminino	65	Resiliência Alta
36. EL	Masculino	66	Resiliência Alta
37. DESA	Masculino	69	Resiliência Alta

Fonte: A autora, 2017.

Como pudemos perceber a maior parte dos participantes, 31(84%), apresentou resiliência média alta, cinco (13%) exibiram resiliência alta e apenas por um deles (3%) demonstrou possuir uma resiliência considerada média-baixa.

No Gráfico 1, página seguinte, podemos conferir de forma mais ilustrativa, o resultado obtido.



Fonte: A autora, 2017.

Os participantes com maior grau de resiliência são em sua maioria, 3 de 5, são do sexo masculino e a participante com menor índice de resiliência pertencem ao sexo feminino. Reiteramos que não utilizamos o critério “Sexo ou Gênero” na seleção de nossas amostras. Não acreditamos que o gênero, interfira no grau de resiliência. Para Yunes (2003), contudo, quando se estuda a resiliência com foco no indivíduo, o gênero, temperamento e *background* genético são considerados como interferentes, mas não determinantes.

Na área pesquisada, não se encontra um grande arcabouço sobre a interação entre Resiliência e Gênero, sendo esta temática mais voltada para estudos com foco no indivíduo. No estudo de Assis, Pesce e Avanci (2006, p.97), por exemplo, afirma-se que “[...] em relação à resiliência, não se notou distinção entre os sexos”, corroborando com os achados de Fortes; Portuguese e Argimon (2009, p. 461), quando salientam que “no que se refere ao gênero e sua relação com a resiliência, observou-se que as mulheres apresentaram uma média um pouco maior na escala, quando comparado com os homens, mas não foi uma diferença importante”. No entanto, faz-se necessário um maior aprofundamento das pesquisas a respeito disso.

Como já expomos, consideramos a resiliência como produto da interação ambiental, com as características pessoais do sujeito. Sendo o gênero que a pessoa se identifica, um dado pouco relevante para nossas interpretações.

5.2 Questionários de avaliação da relação professor-aluno

Aplicamos, uma semana após a aplicação do primeiro questionário, o questionário de avaliação da relação professor-aluno com todos os estudantes licenciandos conforme o apêndice D, e também com a professora titular, responsável

pela disciplina de Estágio Supervisionado I, conforme o apêndice C. Na ocasião, a turma estava sentada em semicírculo, em ambiente arejado e bem iluminado.

O questionário foi aplicado no início da aula e durou todo o período da mesma, ou seja, aproximadamente 1h e 30min. Foi reforçado, mais uma vez, a confidencialidade das informações, além de ter sido explanado sobre o que se tratava, sempre estando disponível para dirimir eventuais dúvidas. O instrumento foi respondido por 32 estudantes (Dos 37 respondentes da primeira fase), bem como a professora titular. Cinco alunos estavam ausentes neste dia.

Cada questionário respondido pelos estudantes, possuía 11 perguntas, das quais 10 eram compostas de perguntas em que cada uma delas, apresentava opções de assinalar, seguida de evocação que suscitava uma livre exposição de ideias. As perguntas, eram compostas de quatro opções de resposta: “Nunca”, “algumas vezes”, “quase sempre” e “sempre” e a partir disto, as evocações “Por quê?” ou “Quais seriam estas características”, por exemplo.

Na questão de número dois, as opções de resposta eram diferentes das demais, sendo “não”, “dificilmente”, “provavelmente” e “sim”. Um dos questionamentos, a questão oito, era apenas de livre exposição. A pergunta de número oito não possuía alternativas de respostas, sendo de livre argumentação.

A estrutura do questionário respondido pela professora era semelhante à dos estudantes, apresentando o mesmo número de perguntas e com elementos que nos proporcionasse a visão da docente sobre sua relação com os estudantes e as percepções dela, acerca dos processos educativos e da profissão docente.

Para uma maior exposição das respostas, no Quadro 2, utilizamos numerais romanos para representar as perguntas de números um, três, quatro, cinco, seis, sete, nove, dez e onze. Todas as perguntas apresentaram a opção de dissertar livremente a partir da questão geradora, através do vocativo: “*Por que?*”

As perguntas de número dois e oito, do questionário respondido pelos estudantes, não foram incluídas no Quadro 2 e Gráfico 2, por apresentarem estruturas diferentes das demais. A questão dois possuía alternativas de resposta diferentes das demais, o que dificultaria a compreensão se tabuladas as suas respostas de forma idêntica às demais perguntas.

A pergunta de número oito também não foi tratada de forma quantitativa, por não possuir a estrutura de alternativas para este fim. Nenhuma das duas, no entanto, deixou de ser analisada ou considerada neste estudo.

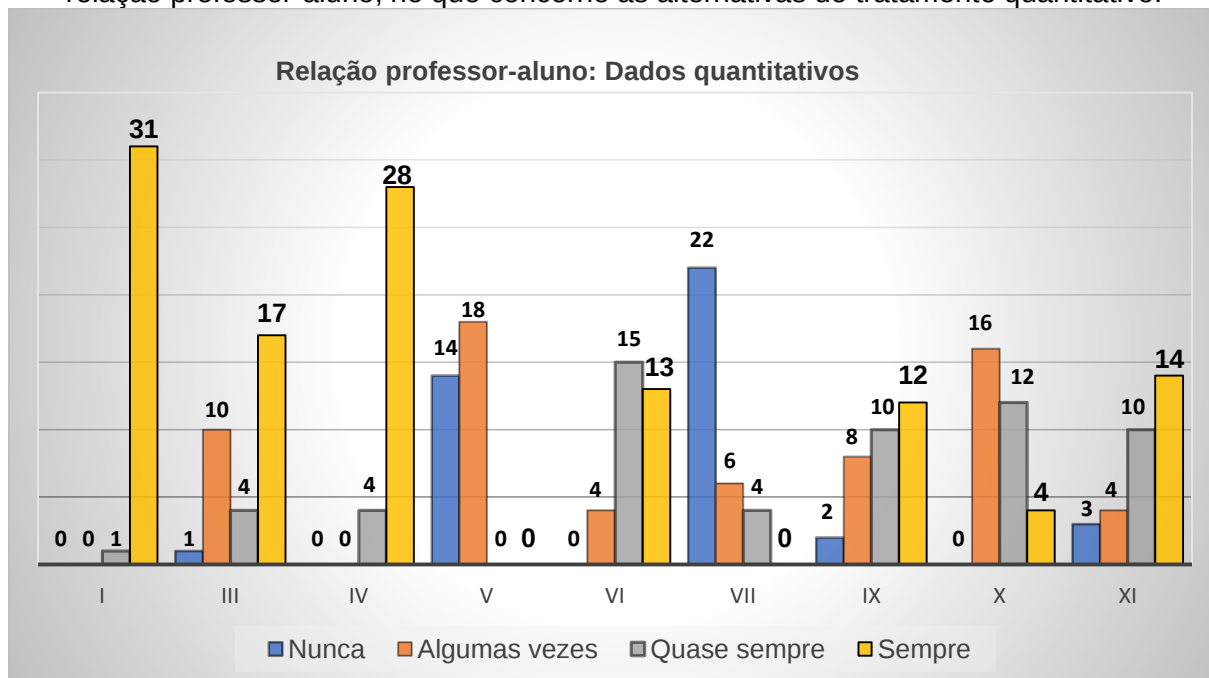
Quadro 2- Perguntas utilizadas no questionário da relação professor-aluno, respondido pelos estudantes.

Nomenclatura	Perguntas correspondentes do questionário
I	Você considera que tem uma boa relação com seu professor de Estágio Supervisionado I?
III	Quando tem dificuldade e colocar em prática as atividades propostas, na disciplina de Estágio Supervisionado I ou na escola que você realiza seu estágio, você procura seu professor (a)?
IV	Você confia em seu professor de Estágio I?
V	Quando você está passando por alguma dificuldade na vida pessoal, sente que pode contar com seus professores?
VI	Você se sente motivado a desenvolver as atividades do Estágio Supervisionado I?
VII	Você já vivenciou ou vivencia alguma situação difícil no Estágio?
IX	A relação com o professor de Estágio Supervisionado I tem influenciado, de alguma forma, o seu comportamento diante das situações práticas vivenciadas na escola?
X	Você se sente preparado para enfrentar os desafios da profissão?
XI	A resiliência representa a capacidade concreta das pessoas superarem as situações críticas

Fonte: A autora, 2017.

Podemos sintetizar o resultado do tratamento quantitativo dado às respostas realizadas a seguir (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Representação gráfica da tabulação de respostas dos estudantes acerca da relação professor-aluno, no que concerne às alternativas de tratamento quantitativo.



Fonte: A autora, 2017.

Percebemos, no Gráfico 2, que para a **1ª pergunta** (*Você considera que tem uma boa relação com seu professor de Estágio Supervisionado I ?*) Dos 32 respondentes, 31 deles (97%) consideraram que sempre desfrutaram de uma boa

relação com seu professor de Estágio. Nas justificativas acerca desta pergunta, a boa relação se dava, de acordo com os recortes 1, 2 e 3:

Recorte 1: Porque é compreensiva, procura nos ajudar da melhor forma possível, está preocupada com o nosso crescimento. A crítica diante dos erros é positiva, ela procura nos mostrar onde estamos errando, o que precisa ser melhorado, de maneira paciente, sem ser autoritária (M.T.).

Recorte 2: Pela forma com que se é estabelecida a relação professor-aluno, forma esta, clara, de apoio e que permite sempre tirar dúvidas, esclarecer o que não tá claro (JISS).

Recorte 3: [...] é participativa, interagindo sempre que possível com seus alunos (GE).

Dialogando com nossos objetivos iniciais, pudemos conhecer a percepção dos estudantes acerca do relacionamento entre eles e sua professora de Estágio Supervisionado I. Em várias respostas, os estudantes destacaram: compromisso, compreensão, flexibilidade, experiência, organização e aproximação com os estudantes, como sendo atributos fortalecedores da relação entre eles. Esses atributos foram considerados fundamentais para o desenvolvimento das atividades da disciplina, como podemos perceber nos recortes 4 e 5:

Recorte 4: [...] Ela consegue dar todo o suporte necessário para a realização do estágio. (M.G)

Recorte 5: Ela é sempre aberta para conversa, reflexiva, e sempre mostra novas habilidades para aplicarmos no estágio. (A.C.G.V.)

Sobre o discurso da professora, comparamos com a resposta e apresentada no questionário de avaliação da relação professor-aluno, Essa relação fortalece o desenvolvimento acadêmico dos seus estudantes. Vejamos sua resposta:

Em sua opinião, uma boa relação professor-aluno fortalece o desenvolvimento acadêmico do licenciando?

Recorte 6. Sim. Como se trata de um curso de licenciatura, uma boa relação aluno x professor é importante para que o futuro docente desenvolva uma postura ética com seus futuros alunos, numa relação de aprendizagem mútua (MSLCA).

Como fortalecedor do processo de resiliência, o professor deveria assumir o papel de tutor de resiliência. Como já discutido, o ser humano é completamente relacional e busca através dos vínculos os sentidos de sua existência, construindo em

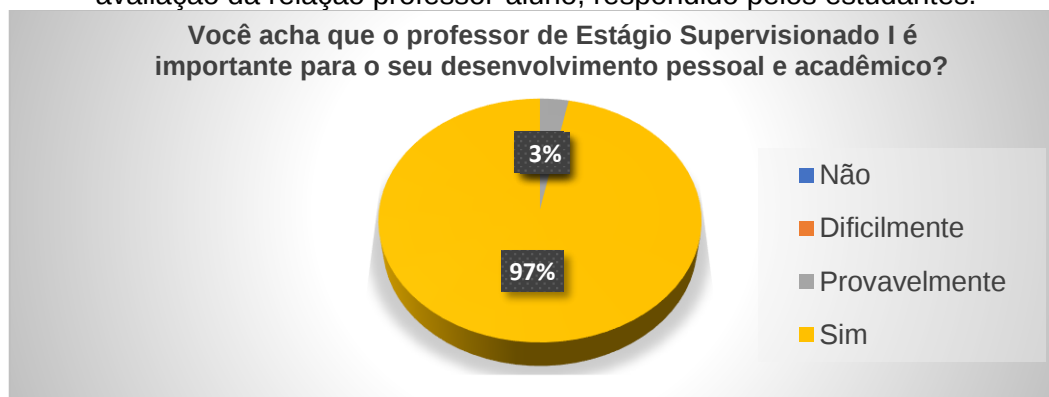
constante vir a ser, a sua resiliência. O próprio sujeito tem sua resiliência fortalecida quando encontra vínculos significativos. Neste sentido, os sujeitos com que interagem e contribuem neste processo, configuram-se como tutores de resiliência (CONDORELLI; GUIMARÃES; AZEVEDO, 2010).

O contexto de vida de cada pessoa pode se comportar como mecanismos de risco ou proteção, dependendo da qualidade das relações e da presença de afetividade em que se apresentam. Quando houver conexões positivas neste contexto de vida, ou entre eles, certamente haverá a possibilidade de se acionarem processos de resiliência que favoreçam a melhoria da qualidade de vida, da saúde e a adaptação das pessoas e da sociedade (POLLETO; KOLLER, 2008).

Neste caso, pelos relatos dos estudantes, podemos supor que a postura adotada pela professora, provavelmente, indica que fortaleceu resiliência daqueles, tanto no desenvolver das atividades do estágio, como para lidar com a profissão.

Assim como ocorreu na 1ª questão, na **2ª questão** do questionário respondido pelos licenciandos (*Você acha que o professor de Estágio Supervisionado I é importante para o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico?*), podemos perceber (Gráfico 3) que a grande maioria (97%) acredita que o professor de Estágio Supervisionado I pode contribuir de forma significativa para seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Como já discutido, defendemos que os professores, assim como as instituições, organizações e sistemas educacionais, podem atuar no fortalecimento da resiliência de seus estudantes, agindo como tutores de resiliência (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2008).

Gráfico 3- Representação gráfica das respostas obtidas na questão 2 do questionário de avaliação da relação professor-aluno, respondido pelos estudantes.



Fonte: A autora, 2017.

Acreditar que alguém é importante para sua formação acadêmica ou pessoal, é admitir um vínculo seguro no relacionamento. Esse vínculo, quando positivo, representa um fator de proteção, como uma rede de apoio. O apego constrói o sentimento de segurança, configurando um dos fatores do processo de proteção. Fatores de proteção, como já mencionado, funcionam como catalizadores de resposta positiva diante de adversidades, levando o sujeito à uma reconstrução singular diante do sofrimento causado por uma adversidade, portanto, não eliminam o risco experimentado, mas encorajam-no a lidar efetivamente com ele (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006; TAVARES, 2002; RUTTER, 1999).

Na **3ª pergunta** do questionário dos licenciandos, gostaríamos de saber se o estudante se sentia à vontade para compartilhar com o professor as dificuldades encontradas na execução das atividades propostas na disciplina (*Quando tem dificuldade de colocar em prática as atividades propostas, na disciplina de Estágio Supervisionado I ou na escola que você realiza seu estágio, você procura seu professor (a)?*). Como resposta a essa indagação percebemos que, em sua maioria 53% (17), os estudantes “sempre” procuravam a professora para dirimir dúvidas, outros 31% (10) afirmaram que só o fazem “algumas vezes”, poucos 13% (4) “quase sempre” a procuravam e um, 3% nunca a procurou.

Em relação aos que só procuram a professora “algumas vezes”, podemos destacar que as justificativas mais frequentes foram: para pedir um maior prazo para desenvolver as atividades; buscar alternativas para resolver problemas e; relatar problemas relacionados com a escola ou com o campo de estágio.

Dois estudantes afirmaram, ainda, que antes de levar o problema para a professora, analisavam se dava para ser resolvido sem a necessidade de ‘incomodá-la’ e, por isso, só a procuravam algumas vezes, mesmo considerando que se a procurassem, encontrariam apoio. Este resultado, mais uma vez nos indica o apego positivo no par professora-aluno.

Outros afirmaram que só a procuraram algumas vezes por não ter surgido, de acordo com seus relatos, grandes dificuldades no estágio. Este também foi o argumento do participante que afirmou “nunca” ter procurado a professora.

A **4ª questão**, respondida pelos estudantes, buscou perceber, nos discursos dos estudantes, se eles confiavam em sua professora (*Você confia em sua professora de Estágio I?*). 87,5% (28) afirmaram que confiavam sempre nela. Relataram que a professora demonstrava confiança, credibilidade, acolhimento, segurança, interesse

pelas dificuldades, de forma a querer ajudar. Também alegaram nunca ter ocorrido motivo para não confiar nela (recortes 7, 8 e 9).

Recorte 7: Porque ela mostra segurança em todas as atividades que realiza (J.I.S.S.).

Recorte 8: Confio tanto como pessoa quanto profissional (A.P.S.M.).

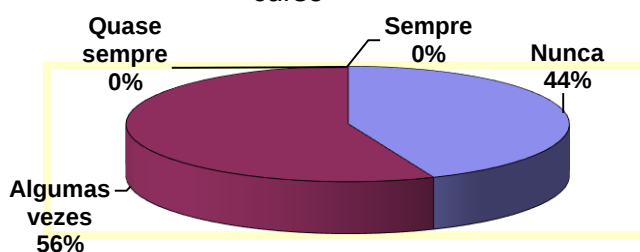
Recorte 9: Ela nos demonstra segurança, confiança, capacidade de realizar as atividades (I.S.A.S.).

A confiança é mais um indicativo de apego seguro, ou vínculo, que tece a resiliência (BUSCHBACHER, 2014). Para Degani, (2016, p.3), “confiança é o resultado do conhecimento sobre alguém, da informação e de um sistema de inteligência, ou seja: não cai do céu e é construída através de atitudes”. Se não houver confiança em um relacionamento, não há resiliência, pois, a confiança consegue dirimir o sentimento de desproteção ou vulnerabilidade. Este conceito está ligado também à necessidade expressa da autoconfiança.

A confiança em uma relação, portanto, é pré-requisito da resiliência, porque quando confiamos, acreditamos que nosso bem-estar dificilmente estará em risco, configurando-se como um mecanismo de proteção, assim como a autoconfiança. O grau de confiança entre duas pessoas ou mais, é determinado pela capacidade que elas têm de prever o comportamento uma da outra. Tem como base experiências passadas e valores compartilhados que foram percebidos como compatíveis (BUSCHBACHER, 2014; DEGANI, 2016; PESCE; *et al.*, 2004; ROJAS; GARAY, 2014).

Analisando a **5ª pergunta** do questionário dos estudantes (*Quando você está passando por alguma dificuldade na vida pessoal, sente que pode contar com seus professores?*), no Gráfico 4, temos o seguinte:

Gráfico 4- Representação da confiança dos participantes em outros professores do curso

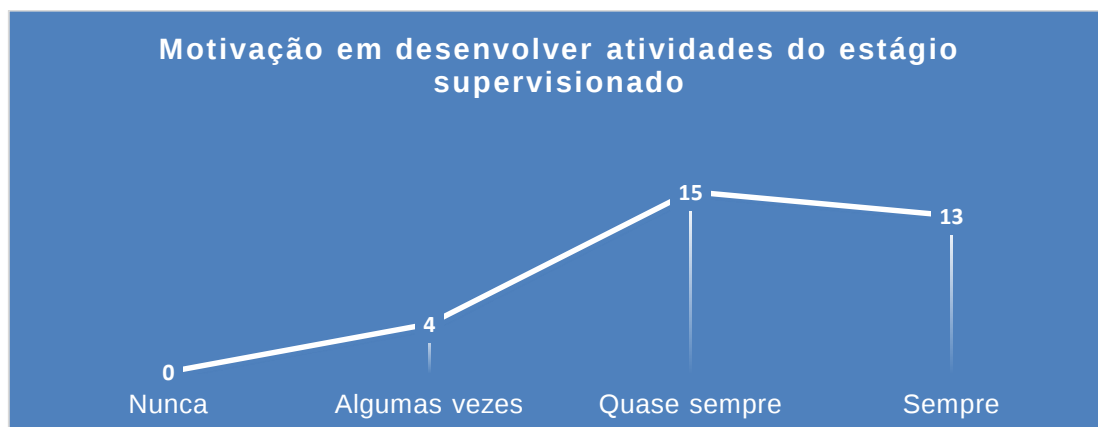


Fonte: A autora, 2017.

Como pudemos perceber 56% afirmaram que “algumas vezes” puderam confiar nos professores do seu curso. Outro percentual significativo, 44%, afirmaram que “nunca” poderiam confiar em outros professores do curso. Isso demonstra que o bom relacionamento com essa professora se destaca dos demais. O que sentimos que tenha relação com ao comportamento da docente, em manter as expectativas em relação aos estudantes, elevadas. Destacamos, ainda, o fato de nenhum dos respondentes afirmarem que “sempre” ou “quase sempre” poderiam confiar em outros professores do curso.

Ainda do questionário dos estudantes, na **6ª questão** do questionário de avaliação da relação professor-aluno como fortalecedora dos processos de resiliência indagamos: *Você se sente motivado a desenvolver as atividades do Estágio Supervisionado I?*. Pudemos perceber que a maioria, 88% das respostas (15 - 47% e 13 - 41%) expressaram motivação para desenvolver as atividades do Estágio Supervisionado I, reiterando nossas asserções de que a postura relacional da professora titular da disciplina pareceu fortalecer a resiliência desses estudantes no período analisado. Vejamos a seguir:

Gráfico 5- Respostas dos estudantes à pergunta VI (6ª pergunta).



Fonte: A autora, 2017.

Podemos inferir deste resultado que mais um fator de proteção, promotor de resiliência, foi catalizador das respostas dos estudantes frente às situações do Estágio Supervisionado, a motivação. Dos que relatam “apenas algumas vezes” sentir motivação para desenvolver as atividades de Estágio, as justificativas foram: Burocracia, falta de recursos e de ajuda no âmbito escolar e de se sentirem sobrecarregados em decorrência de outros trabalhos.

Um professor tutor de resiliência, se preocupa, entre outras coisas, com o estabelecimento de expectativas elevadas para com seus alunos (SOUSA *et al.*, 2014, FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010). De acordo com o estudo de Rojas e Garay (2014), algumas práticas promotoras de resiliência são desenvolvidas pelos professores em seus alunos. Referenciaremos algumas vezes ainda sobre este estudo, mas para o momento, podemos citar algumas ações que, por suas qualidades transformadoras, fomentam a motivação e, somadas às outras atitudes, promovem a resiliência. São elas:

Mantener una actitud positiva hacia la capacidad de logro de cada estudiante, enfatizar esfuerzo y logro em cada estudiante, desarrollar autoestima individual a través del énfasis em el logro personal y em las fortalezas (idem, p.8).

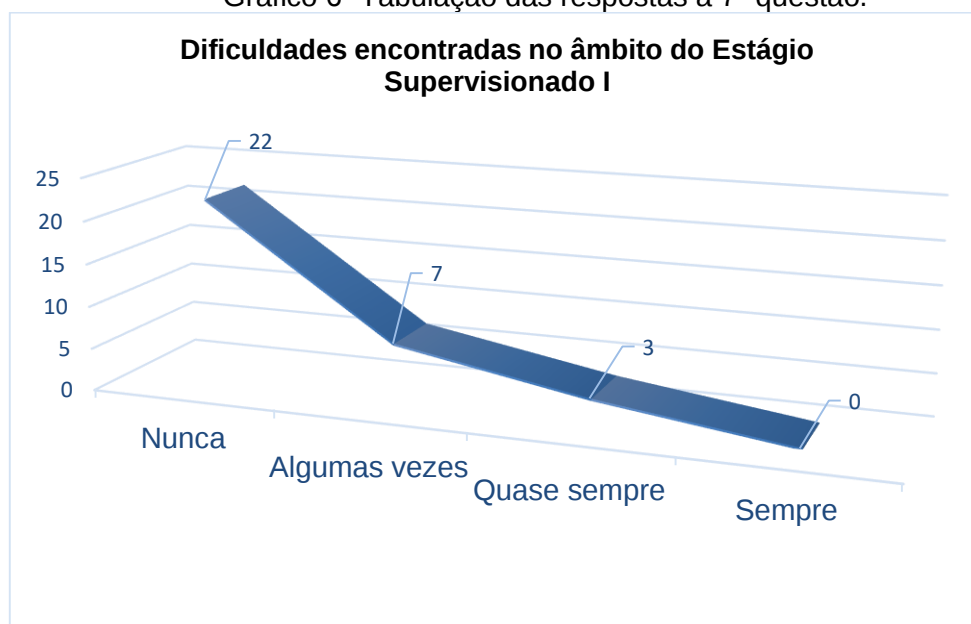
No questionário respondido pela professora, perguntamos sua percepção sobre a forma que o professor poderia incentivar os licenciandos a superarem as possíveis dificuldades pedagógicas e psicossociais, considerando que teoricamente este seria o primeiro contato, ou pelo menos o mais longo, comparado às outras disciplinas do curso, e obtivemos como resposta:

Recorte 10: Através de *orientações psicopedagógicas* presenciais semanais com *mucho diálogo*. *Flexibilização* do cronograma para não *prejudicar os alunos com dificuldades* em desempenhar seus projetos, principalmente quando encontram empecilhos na escola. (MSLCA, destaque nosso).

Destacamos as posturas que em seu discurso, e diante de nossas leituras referenciadas neste trabalho, atuam como mecanismos de proteção. Continuando nossa análise, partimos para os dados da próxima questão.

Sobre a **7ª pergunta**, do questionário dos estudantes (*Você já vivenciou ou vivencia alguma situação difícil no Estágio? Caso sim, você conseguiu superá-la? Como isso foi possível*), podemos ver o resultado a seguir (Gráfico 6): Apresentamos na página seguinte por não haver espaço suficiente nesta.

Gráfico 6- Tabulação das respostas à 7ª questão.



Fonte: A autora, 2017.

Percebemos, então, que em sua maioria 69% (22), os estudantes relataram que até o momento da aplicação deste questionário, nunca haviam vivenciado uma situação difícil. Neste sentido, cabe-nos interpretar de duas maneiras. Já discutimos que o conceito de risco ou fator estressante não pode ser considerado unilateralmente. Assim, “[...] a visão subjetiva de um indivíduo a determinada situação, ou seja, sua percepção, interpretação e sentido atribuído ao evento estressor é que o classificará ou não como condição de estresse” (PESCE *et al.*, 2004, p.136). A outra interpretação é que realmente não tenha ocorrido nenhuma dificuldade inerente às atividades desenvolvidas.

Temos ainda que sete (22%) licenciandos afirmaram que já vivenciaram algumas vezes dificuldades no Estágio Supervisionado e três (9%), consideraram sofrer quase sempre dificuldades. Nos recortes abaixo, podemos verificar sobre quais situações eles consideraram como “dificuldades no Estágio Supervisionado”.

Vejamos na página a seguir, as concepções de dificuldade ou estresse que os estudantes apresentaram nesta questão e quais as medidas que eles tomaram para o enfrentamento:

Quadro 3- Dificuldades encontradas (E.E) e estratégia de *coping* (E.C) em destaque, no âmbito do Estágio.

Algumas vezes	• “Sim. Eu não consigo lidar muito bem. Às vezes ‘<i>sou muito fria ou muito emocional</i>’ (E.E.)². Tanto que uma vez ‘<i>chorei na frente dos alunos e pedi a suspensão do aluno que me assediava e perseguia. Apenas superei com diálogo</i>’ (E.C)³” - (JFS, destaque nosso).
	• “Quando foi para aplicar o projeto, a professora da escola onde é o estágio, pediu para ‘<i>mudar o tema para ser de acordo com o que ela irá dar, sendo que o prazo já estava no máximo</i>’ (E.E.) para aplicar o projeto, porém ‘<i>a profª de estágio permitiu que fosse entregue após o prazo estipulado</i>’ (E.C.)” - (NSN, destaque nosso).
	• “Na escola (ambiente de estágio), para realizar ‘<i>uma simples prática na cozinha, fomos totalmente impedidos de realizar</i>’ (E.E.), só foi possível após haver ‘<i>bastante diálogo com as merendeiras e pedir autorização na coordenação</i>’ (E.C.)” - (KFG, destaque nosso).
	• “Na escola, ‘<i>precisamos utilizar a cozinha, porém as merendeiras não autorizaram</i>’ (E.E.) porque tinha que utilizar touca para elaborar a prática. A prática só foi possível porque ‘<i>preparei a metade na minha casa</i>’ (E.C.)” - (K.M.S, destaque nosso).
	• “<i>Tive que me ausentar</i> (E.C.) para ‘<i>fazer uma cirurgia de adenoide</i>’ (E.E.)” - (ABGP, destaque nosso).
	• “Nem sempre consegue obter os resultados esperados, em relação à aprendizagem (E.E.)” - (MG).
Quase sempre	• “Indisponibilidade de material, tão grave que compromete o estágio (E.E.)” - (M.T).
	• “Sim. ‘<i>Conseguí através do diálogo com o grupo e professor</i>’ (E.C.)” - (E.L., destaque nosso).
	• “‘<i>A falta de atenção e respeito dos alunos</i>’ (E.E.) para com os estagiários. ‘<i>Não consegui superar</i>’ (E.C.)” - (SOPB, destaque nosso). • “A ‘<i>falta de interesse e atenção</i> (E.E.) dos alunos’ - (GRF, destaque nosso).

Fonte: A autora, 2017.

Analisando o quadro anterior, suscitou-nos a visão sobre o conceito de *coping*. O termo inglês significa estratégias adaptativas, cognitivas e comportamentais que uma pessoa utiliza em resposta aos estresses, a partir de sua avaliação de situações que o sobrecarregam ou excedem seus recursos pessoais (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006).

Estas respostas são intencionais, conscientes e voltadas para o enfrentamento do estresse situacional. As estratégias adaptativas do *coping* podem ser divididas em duas categorias: *Coping* com foco no problema e *coping* com foco na emoção. A primeira categoria refere-se aos esforços para atuar na situação que deu origem ao estresse tentando mudá-la. O *coping* focalizado na emoção, por sua vez, é definido

² Chamamos “E.E.” os eventos estressores segundo a conceituação do próprio participante da pesquisa.

³ Chamamos de “E.C.” os mecanismos de estratégia de *coping*.

como um esforço para regular o estado emocional que é associado ao estresse, ou é o resultado de eventos estressantes. A função destas estratégias é reduzir a sensação física desagradável de um estado de estresse (ANTONIAZZIM; DELL'AGLIOM; BANDEIRA,1998)

As estratégias de *coping* refletem ações, comportamentos ou pensamentos usados para lidar com um estressor e esse estresse é considerado, baseado na avaliação da pessoa, como uma situação ameaçadora, que implique em prejuízo ou desafio (FOLKMAN; 1984)

De acordo com os estudos de Folkman (1984), grandes representantes do estudo acerca do *coping*, são fundamentais algumas considerações:

- (a) *coping* é um processo ou uma interação que se dá entre o indivíduo e o ambiente;
- (b) sua função é de administração da situação estressora, ao invés de controle ou domínio da mesma;
- (c) os processos de *coping* pressupõem a noção de avaliação, ou seja, como o fenômeno é percebido, interpretado e cognitivamente representado na mente do indivíduo;
- (d) o processo de *coping* constitui-se em uma mobilização de esforço, através da qual os indivíduos irão empreender esforços cognitivos e comportamentais para administrar (reduzir, minimizar ou tolerar) as demandas internas ou externas que surgem da sua interação com o ambiente.

Uma terceira estratégia de *coping* está focalizada nas relações interpessoais, na qual o sujeito busca apoio nas pessoas do seu círculo social para a resolução da situação estressante (ANTONIAZZIM DELL'AGLIOM BANDEIRA,1998).

Pois bem, podemos destacar no Quadro 3, a utilização dos três tipos de estratégias de *coping*:

Foco no emocional:

[...] Chorei na frente dos alunos e pedi a suspensão do aluno que me assediava e perseguia. Apenas superei com diálogo (JFS).

Foco nas relações interpessoais:

[...] A prof. ^a de estágio permitiu que fosse entregue após o prazo estipulado (NSN).

[...] Consegui através do diálogo com o grupo e professor (E.L).

Foco no problema:

[...] Só foi possível após haver bastante diálogo com as merendeiras e pedir autorização na coordenação (KFG).

[...] A prática só foi possível porque 'preparei a metade na minha casa (K.M.S).

Um dos participantes, ao reavaliar a situação estressante, não conseguiu desenvolver resposta ao evento. Vejamos: *“A falta de atenção e respeito dos alunos”* (estressor) para com os estagiários. *‘Não consegui superar’* (SOPB, destaque nosso)”. Esta resposta é considerada como não adaptativa, onde não foi lançada nenhuma estratégia de *coping*.

Quando perguntamos à professora se os estudantes expõem para ela as dificuldades encontradas no campo de estágio ou nas atividades propostas, ela afirmou que algumas vezes eles á procuram. Pedimos que ela nos contasse alguma situação adversa e conseqüentemente, a sua recomendação para a resolução e ela respondeu que a sugestão é que os estudantes procurem outra escola para estagiar, quando não há possibilidade de diálogo⁴.

Ao ser perguntado se a professora conseguia interagir com seus estudantes, além da aula, percebemos em sua resposta que também que, quase sempre, a professora dedica um momento diferente do contexto da aula, para ter com os estudantes com maior dificuldade⁵. Sobre isso, é importante destacarmos que não defendemos aqui que o professor precisa dedicar-se em horário integral às demandas dos estudantes, mesmo que seja funcionário em regime de dedicação exclusiva, o professor precisa estabelecer limites claros nas relações com os estudantes.

Em relação à **8ª pergunta**, feita aos licenciandos (*Você acredita que as suas características pessoais têm influenciado nas suas atitudes apresentadas no Estágio? Quais seriam estas características?*), trinta licenciandos (94%) julgaram que suas características influenciavam suas atividades

⁴ Sim. Encontram resistência em docentes que não querem ser observados por estagiários, ou gestores que não querem passar dados os dados da escola, quando não há possibilidade de diálogo com as escolas, sugiro que procurem outra (MSLCA)

⁵ Consigo estabelecer um bom diálogo extraclasse, em especial com os alunos com maior dificuldade. Em outros períodos, já fui em algumas escolas acompanhar as atividades (MSLCA).

Um estudante (3%) não respondeu à 8ª pergunta. Outro (3%) não acreditava que suas características influenciavam ou deviam influenciar no seu desenvolvimento no Estágio Supervisionado I, tendo este afirmado o seguinte:

Recorte 11: Não. Acredito que a postura diante dos alunos deve ser uma postura única. Minhas características pessoais são: ser reservada com os mais distantes, um pouco severa, porém educada (G.E).

Destacamos, também, alguns que acreditavam na influência de suas características:

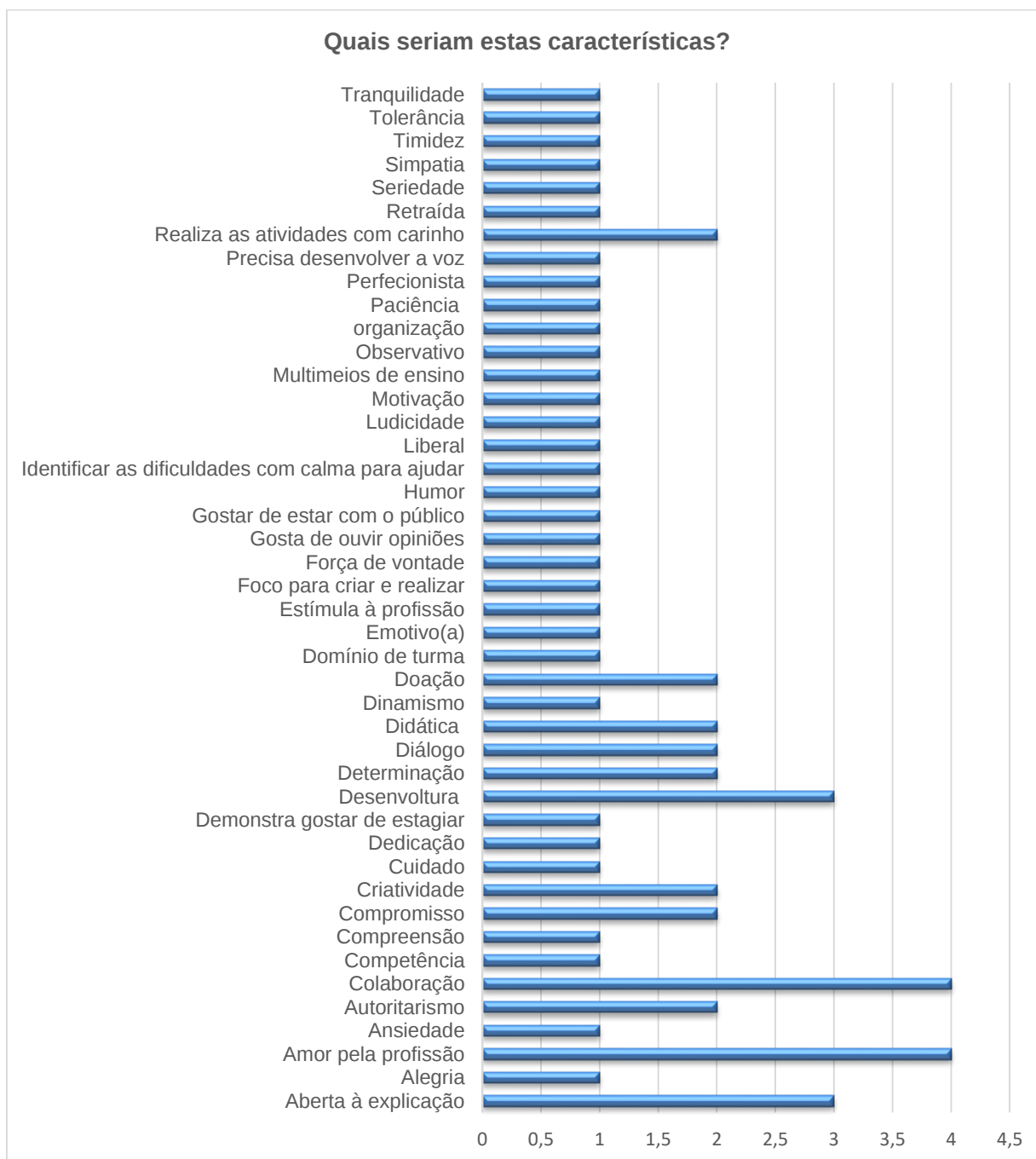
Recorte 12: Sim. Tem influenciado tanto de forma positiva, quanto de forma negativa. Ex. Tom de voz (TEDS).

Recorte 13: Acredito que influenciam, mas não tive oportunidade de perceber (SOPB.)

Recorte 14: Sim. Sou muito emocional e isso, às vezes, me faz perder o pulso com os alunos. Não consigo lidar com pessoas grosseiras, por ser muito risonha, os alunos gostam muito de mim, mas não me respeitam (temem) muito (VGS).

Sobre as características elencadas pelos participantes como atitudes pessoais que se apresentaram no Estágio, podemos ver de forma bem diversa, as representadas na página seguir (Gráfico 7).

Gráfico 7- Características pessoais da autoavaliação dos licenciandos.

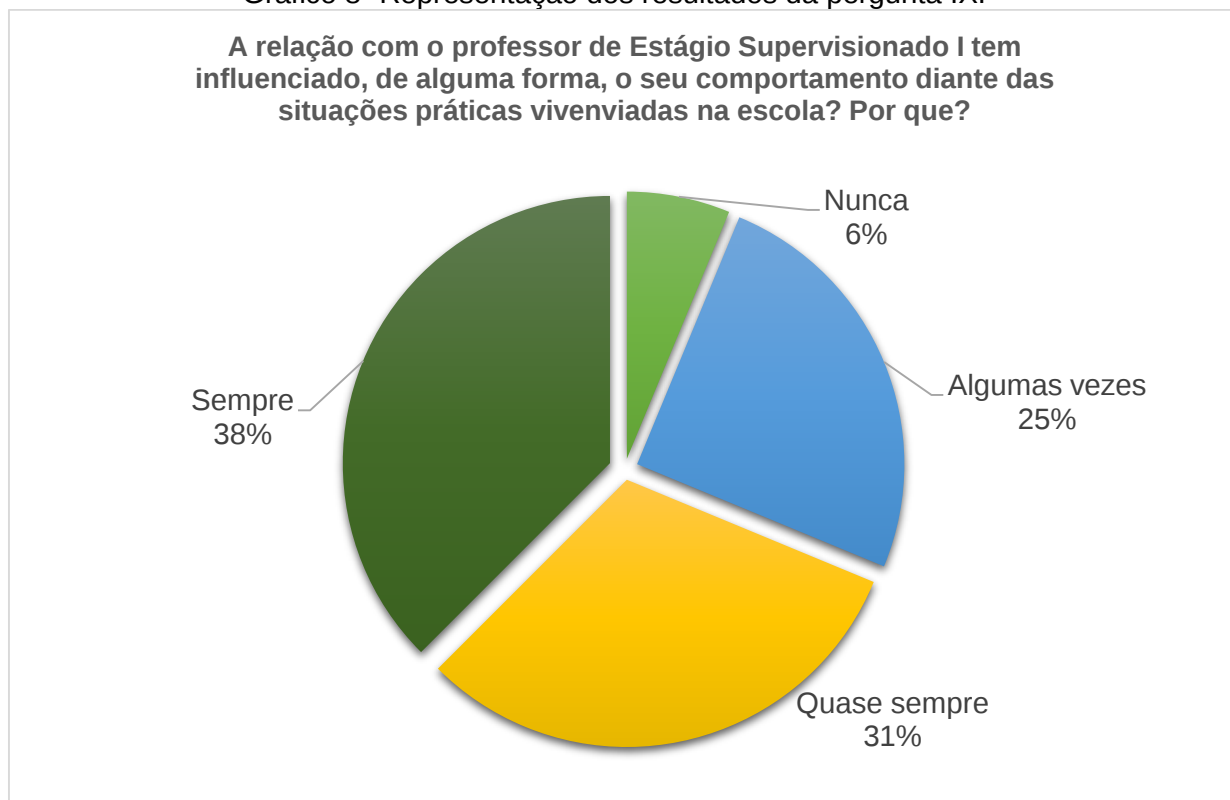


Fonte: A autora, 2017.

O Gráfico 7 foi elaborado a partir da frequência de citação das características presentes nas respostas de cada participante. Nele podemos perceber que as características pessoais que, na opinião dos estudantes, mais interferiram na execução das atividades de estágio foram “Amor pela profissão (4)”, “Colaboração (4)”, “Aberta à explicação (3)” e Desenvoltura (3). Sobre estas características, enfatizamos que foram citadas baseando-se na autoavaliação do comportamento durante o Estágio Supervisionado.

Os resultados da **9ª questão** nos permitiram uma visão mais assertiva e direta sobre como os estudantes percebiam a relação com o professor da disciplina de Estágio Supervisionado I e sua influência na resiliência dos seus estudantes. Vejamos o Gráfico 8:

Gráfico 8- Representação dos resultados da pergunta IX.



Fonte: A autora, 2017.

Percebemos que 69% dos estudantes atribuíram influência ao seu comportamento, à relação que possuíam com a professora. 25% perceberam algumas vezes esta influência e 6% nunca perceberam, até aquele momento.

Recorte 15: Nunca. Porque minha relação com qualquer outra pessoa não influencia no meu comportamento, no meu comportamento com terceiros (ABGP).

Recorte 16: Algumas vezes. Porque possibilita uma forma de encarar melhor as atividades, sabendo que existe uma boa relação (JISS).

Inferimos destes resultados que a relação professor-aluno se dá de forma positiva e que esta professora desenvolvia o papel de tutora de resiliência. A sua relação com os estudantes parecia funcionar como um mecanismo de proteção.

Alguns recortes podem ilustrar este achado. Vejamos:

Recorte 17: Quase sempre. [...] A referida professora me passa, de alguma forma, segurança. Tento me espelhar nela, pois é uma ótima professora, quer instigar de alguma forma o meu interesse pela disciplina (ESS).

Recorte 18: Quase sempre, pois há uma motivação por parte da professora que muitas vezes me impulsiona e ainda dá conselhos de como devemos agir diante de determinadas situações (LP).

Recorte 19: Sempre. Essa relação me deixa à vontade para fazer as atividades na escola (APSM).

Recorte 20: Sempre. [...] é uma relação saudável e harmônica, a qual estimula a realização das atividades (EL).

Recorte 21: Sempre. Principalmente no que se refere à ludicidade e resolução de conflitos em sala (LIM).

Pudemos perceber, também, que segundo o relato dos estudantes, tanto nos recortes anteriores como no de nº 22, que a professora ensinava estratégias de *coping* para o enfrentamento de problemas:

Recorte 22: Sempre. Ao seguir dicas, ou roteiros estimulados pelo professor. Quando se está em sala de aula, sempre lembro do que foi tratado em minha sala de aula (MG).

Recorte 23: Sempre. Sim, pois é passado em aula as formas de lidar com certas dificuldades (LB).

Segundo Downey (2008), citado por Rojas e Garay (2014, p. 8), algumas práticas promotoras de resiliência na sala de aula devem ser implantadas:

1. Relacionamento com professor-aluno caracterizado por confiança e carinho.
2. Mantenha uma atitude positiva em relação à capacidade de cada aluno de alcançar êxito.
3. Enfatize esforço e realização em cada aluno.
4. Forneça suporte para a realização acadêmica de cada aluno.
5. Desenvolva a autoestima individual através da ênfase na conquista pessoal e pontos fortes.
6. Ajude os estudantes a desenvolver seus objetivos pessoais.
7. Ajude os estudantes a desenvolver um senso de orgulho no seu trabalho.
8. Promova o desenvolvimento do autocontrole nos estudantes.
9. Enfatize o desenvolvimento de: coragem, confiança e senso de pertença.
10. Dê aos alunos o propósito e a responsabilidade pelo que acontece na escola e na sala de aula.

11. Incentive a participação dos estudantes.
12. Mantenha uma estrutura clara para o comportamento social e acadêmico na sala de aula.
13. Estabeleça regras e modifique-as conforme necessário.
14. Use equipes de aprendizagem cooperativas com metas de grupo estabelecidas e responsabilidade entre cada membro da equipe para motivar a aprendizagem.
15. Implemente tutoriais entre os próprios alunos.
16. Implemente atividades para promover o apoio aos pares. (ROJAS; GARAY, 2014, p. 8)

Quando foi perguntamos à professora sobre qual comportamento deveria ter um bom professor, sua resposta⁶ assemelhou-se aos adjetivos que seus estudantes atribuíam ao comportamento dela para com eles, nos dando elementos para acreditar que a sua descrição de um bom profissional, configura-se também em sua prática. Desta feita, percebemos mais uma vez que através da docência, não se passa apenas conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, mas ensina-se também, valores.

Percebemos ainda que a professora costuma levar em conta as opiniões dos seus licenciandos, e esse comportamento faz com que ela ressignifique sua prática, demonstrando que ela considera relevante a participação dos estudantes. Ela acredita que seus estudantes a ajudam a melhorar sua prática⁷, demonstrando que ela também se apoia na relação professor-aluno para sua autoformação.

Até onde investigamos, percebemos que houve o desenvolvimento de algumas destas competências pela professora com os estudantes da disciplina Estágio supervisionado I. Como já é sabido, não podemos deixar de considerar que a resiliência não se dá exclusivamente de fora para dentro, nem tampouco é fruto do *background* genético do sujeito, mas sim da interrelação de ambos, em um processo dinâmico (YUNES, 2001; TAVARES, 2002; LEAL, 2011; ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006, BRANDÃO; MAHFOUD, 2011). Por isso devemos levar em conta que os aspectos de resiliência sugeridos a partir das respostas dos estudantes, é também fruto da personalidade de cada participante, com as experiências formativas de sua vida.

⁶ Compreensivo, comprometido, ético, pontual, proativo e que busque sempre se renovar. (MSLCA)

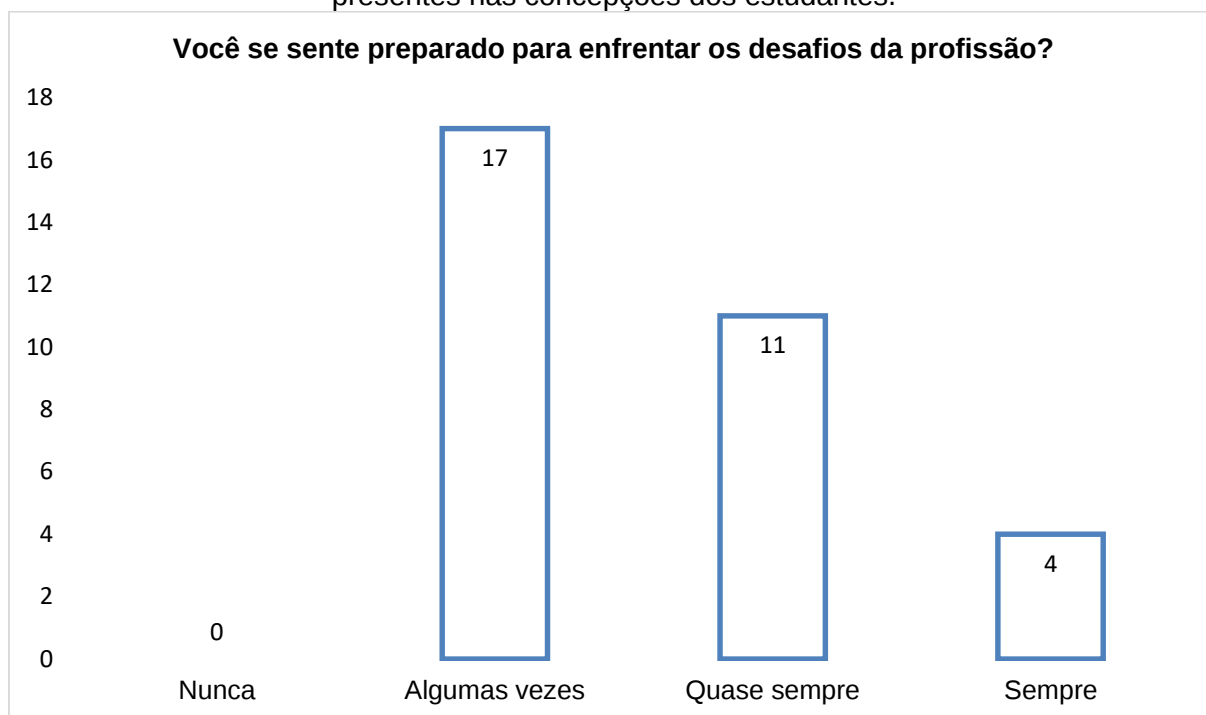
⁷ Me ajudam a melhorar na minha prática docente e nos próximos semestres, fazer uma disciplina mais tocante(MSLCA)

Chamou-nos atenção a resposta do licenciando (JCST) sobre como ele encarava as possíveis adversidades não só da profissão, mas também da vida. Vejamos:

Recorte 24: [...] Um dos motivos pelos quais a vida faz ter sentido é o amadurecimento diante dos problemas e desafios apresentados durante a mesma, inclusive a felicidade se faz diante dos desafios (JCST).

Os resultados referentes à **10ª questão (“Você se sente preparado para enfrentar os desafios da profissão”)** estão expostos no Gráfico 9. Permanecemos buscando investigar os benefícios das vivências de Estágio Supervisionado I e o fortalecimento da resiliência para o enfrentamento das situações de vida.

Gráfico 9- Representação gráfica acerca do sentimento de esperança no futuro da profissão, presentes nas concepções dos estudantes.



Fonte: A autora, 2017.

Este resultado nos instiga a acreditar que os estudantes mantêm esperança no seu futuro para a profissão, no entanto, apresentam certo receio. Este receio nos parece que estar relacionado ao caráter desafiador inerente à atividade docente.

Recortes:

Recorte 25: Sempre. Visto que estou consciente das dificuldades e desafios da realidade, sinto-me disposto a enfrenta-las (DESA).

Recorte 26: Quase sempre. Porque o medo é essencial sempre há algo a melhorar, seja na metodologia ou na forma de agir. Mediante os problemas é sempre bom buscar soluções mais didáticas e eficazes. Sempre há algo a melhorar (KJG).

Recorte 27: Algumas vezes. Não totalmente, pois o estágio nos mostra muitos desafios e dificuldades (NSN).

Recorte 28: Algumas vezes. Por ser uma profissão que vai exigir muito de você, não só como professor, mas também como pessoa (M.G).

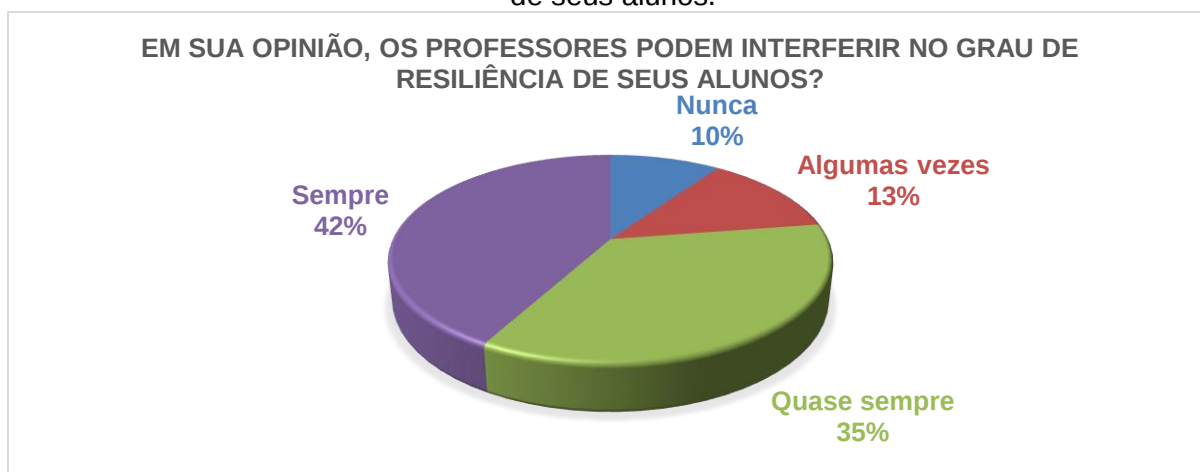
Recorte 29: Sempre. A partir de conhecimentos adquiridos tanto no cotidiano, quanto durante o estágio, nos coloca a par das situações, fazendo com que nos prepare para ocasiões futuras (LM).

Recorte 30: Quase sempre. Tem horas que o medo de não dar certo sobe à mente e domina tudo. E por conta dos desafios que são impostos, que parecem não ter condições de resolução (ACGV).

Recorte 31: Quase sempre. [...] me sinto insegura para enfrentar uma sala de aula, pois vejo o professor como um agente de mudança da realidade e formador de cidadãos críticos, e ainda não cheguei a esse ponto só com teorias estudadas (VGS).

A última questão do questionário semiestruturado sobre a percepção da relação professor-aluno, respondido por 32 estudantes e também pela professora da disciplina (**Questão 11^a**), trazia uma breve explicação sobre o conceito de resiliência e fazia a seguinte indagação: **“Em sua opinião, os professores podem interferir no grau de resiliência de seus alunos?”** As opções de respostas tratadas quantitativamente eram: “Nunca”, “Algumas vezes”, “quase sempre” e “sempre”. Os resultados estão apresentados a seguir:

Gráfico 10- Opinião do estudantes sobre a interferência do professor no grau de resiliência de seus alunos.



Fonte: A autora, 2017.

A pergunta era complementada pela indagação “**Por que?**”, permitindo a livre expressão de justificativa para a resposta. Vejamos alguns comentários:

Recorte 32: Nunca. Acredito que nenhum professor deve interferir na capacidade de seus alunos superarem as situações críticas que lhes são impostos (ESS).

Recorte 33: O professor é aquele que está sempre influenciando de forma direta no aluno e na sua formação, consequentemente, também interfere na sua resiliência (THS).

Recorte 34: Porque eu acho que depois da família, o professor é a pessoa mais próxima do estudante e, como tal, precisa se adequar e compreender os problemas que muitos podem apresentar e que podem ser refletidos em atitudes em sala de aula. O professor deve conhecer um pouco de cada aluno (VGS).

Vale salientar que nesta pergunta, foi o único momento que apresentamos para os participantes da pesquisa, o conceito de resiliência⁸: Estes recortes nos permitem perceber que esta interferência ocorre, percebendo também a partir do recorte (35) da fala da professora, que dependendo da qualidade desta relação, a interferência pode ser negativa.

Recorte 35: Sim, podem. Ao adotarem posturas antiéticas em sala de aula.

⁸ A resiliência representa a capacidade concreta das pessoas superarem as situações críticas, utilizando-as em seus processos de desenvolvimento pessoal, sem se deixarem afetar negativamente, capitalizando as forças de forma construtiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, analisamos os aspectos de resiliência apresentados por licenciandos no âmbito do estágio supervisionado e a relação com o professor, como fortalecedor deste processo.

Nos motivava, durante todo o percurso da pesquisa, encontrar explicações sobre a possibilidade de interferir na construção da resiliência de outra pessoa. No que se insere nosso campo de pesquisa, buscamos perceber isso através da relação de professores com seus alunos. E a partir dos frutos desses achados, discutimos uma formação de professores para a resiliência.

De modo geral, a partir das concepções dos estudantes ficou evidente que a relação com a professora fortaleceu a resiliência dos estudantes, ajudando-os a lidar com as adversidades presentes no âmbito da disciplina, seja no campo de Estágio, seja nas atividades burocráticas de produção de projetos e relatórios. Percebemos, ainda, que as características ou aspectos de resiliência presentes no comportamento dos estudantes, segundo suas próprias narrativas, sofriam influência, em sua grande maioria, de uma positiva relação com a professora. Eles pareciam se espelhar em suas condutas, tendo-a como referência positiva para suas atuações.

Das respostas dadas pela professora, por sua vez, nos encontramos indícios sobre sua visão acerca da importância da interação com os estudantes e como ela percebia esta relação para o fortalecimento daqueles. Os dados nos permitiram ampliar a discussão das respostas dos estudantes, além de permitir uma triangulação das informações. A professora reconheceu a importância de manter uma boa relação com os estudantes para que estes desenvolvam uma postura ética com seus alunos, em sua atuação como futuros docentes. Segundo ela, a relação sempre esteve pautada pelo diálogo e flexibilidade com os estudantes que apresentavam maior dificuldade, fortalecendo positivamente o enfrentamento das adversidades porventura presentes na profissão.

Acreditamos que alcançamos os objetivos explanatórios deste estudo e através de seus achados contribuímos para a compreensão do fenômeno humano da resiliência no Estágio Supervisionado I. Partimos de indagações, algumas hipóteses, no entanto não poderíamos ter certeza do que encontraríamos. Ressaltamos que a pesquisa abre espaço para novos estudos, o conhecimento não se encerra e não poderia se encerrar nestes achados.

Sobre os nossos objetivos, encontramos que os aspectos de resiliência mais frequentes que encontramos nos estudantes foram: a **capacidade de estabelecer vínculos**, sempre presentes nos relatos concernentes à relação com sua professora de Estágio, demonstrando, na maioria das vezes, considerar essa relação com um apoio seguro. Este indicativo relacional sugere a importância do vínculo com esta professora, que em nosso estudo apresentou-se como tutora de resiliência de seus estudantes. Para além deste recorte da realidade, refletimos sobre a fundamental influência que esta profissão e as relações presentes em seu âmbito, representam para a vida dos estudantes.

Não obstante, gostaríamos de esclarecer que, embora nosso estudo apresente resultados obtidos em uma investigação do ensino superior, podemos perceber que resultados similares, acerca da possibilidade de potencialização da resiliência de estudantes, a partir da relação professor-aluno, estão evidenciados, também, em estudos com adolescentes e infantes escolares.

Outro aspecto presente nos relatos dos estudantes foi a **capacidade de estabelecer metas futuras e motivação pessoal**, aspecto este fundante na construção da resiliência humana. Dele e por ele se constrói outro aspecto encontrado em nosso estudo, o sentido da vida.

Crer em um **sentido da vida** leva a pessoa a suportar e/ou superar os obstáculos encontrados em sua trajetória, pois se tem a certeza de que valerá à pena alcançar seus objetivos, permitindo uma autotranscendência, permitindo um afastamento das adversidades e uma projeção para o futuro (FRANKL, 1990). Em nossa pesquisa isto esteve presente nas evocações de amor pela profissão.

Em relação aos aspectos da **adaptabilidade e flexibilidade**, podemos inferir que estão presentes em pessoas altamente resilientes. Ressaltamos que a adaptação aqui referida é entendida como a capacidade de perceber a real dimensão dos problemas e mobilizar suas características internas e externas para a sua superação, não se trata, portanto, de uma adaptação passiva. Enfatizamos, também, que esta flexibilidade é entendida por nós como “saber confrontar, negociar sem corromper ou corromper-se” (TEIXEIRA, 2016, p.47), sendo esta condizente com as vozes expostas dos licenciandos participantes.

No que diz respeito à **autoestima**, entendido aqui como autoavaliação positiva ou negativa⁹, entendemos que os estudantes conseguiram perceber suas potencialidades, exprimindo um autoconhecimento ou valor de si, podendo encaminhar para uma aceitação de si ou estímulo de mudança.

Sobre as manifestações de **autodisciplina**¹⁰ e **autocontrole**¹¹ a característica pessoal de Autoritarismo, esteve presente em duas respostas. Faz-se necessário esclarecer que ter autodisciplina e/ou autocontrole, não é em nosso entendimento, semelhante a evocação de autoritarismo. Para o que acreditamos, cabe a significação de Leal (2010), quando diz que autodisciplina é considerada como uma obediência a uma regra imposta pela própria pessoa, guardando relação estreita com organização, e substantiva autocontrole como domínio sobre as próprias emoções e reações.

Ter uma real **dimensão dos problemas**¹² e **buscar estratégias para sua resolução**¹³ ocasiona uma adaptação positiva. Kotliarenko, Cáceres e Fontecillas (1997) chamam de bons estilos de enfrentamento. Estes aspectos, encontrados nas respostas dos estudantes, nos fizeram refletir sobre a importância dos estudos da resiliência para uma compreensão mais assertiva do comportamento humano. Pela relevância da temática, faz-se necessário trabalhar estas capacidades nos mais diversos espaços sociais, como por exemplo, em escolas, família, igrejas, presídios, hospitais e empresas. Reiteramos que estas características foram advindas da percepção dos próprios estudantes sob seus comportamentos durante as atividades de Estágio Supervisionado I. Muitas foram atribuídas a partir da influência da relação com a professora titular da disciplina.

Isto nos leva a crer que a confiança em uma relação parece interferir no fortalecimento da resiliência, porque quando confiamos acreditamos que nosso bem-estar dificilmente estará em risco, podendo esta situação funcionar como um mecanismo de proteção. Percebemos, ainda, partir das vozes dos estudantes, que a professora ensinava estratégias de *coping* para o enfrentamento de problemas.

⁹ Presente nas evocativas positivas: Simpatia, alegria realiza as atividades com carinho, paciência, força de vontade, desenvoltura, dinamismo, criatividade, competência e nas negativas: timidez, retraimento, emotividade, no sentido de fragilidade.

¹⁰ Presente nas evocações: seriedade, perfeccionismo, organização, foco para criar e realizar, determinação, dedicação, comprometimento.

¹¹ Percebidos nas evocações: tranquilidade, tolerância, paciência, domínio de turma.

¹² Presente nas evocações: observador, identificar as dificuldades com calma, gostar de ouvir opiniões, determinação.

¹³ Gostar de ouvir opiniões, paciência, organização, multimeios de ensino, ludicidade, domínio da turma, dinamismo, diálogo, boa didática.

Em resposta ao nosso objetivo geral¹⁴, podemos aludir que a relação professor-aluno, no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado I, pode sim influenciar no favorecimento dos processos de resiliência.

Ao que concerne nosso primeiro objetivo específico¹⁵, conseguimos conhecer o grau de resiliência dos licenciandos. Respondendo, ainda, aos objetivos específicos¹⁶, acreditamos que, mesmo levando em conta as limitações dos questionários, tivemos acesso à percepção dos estudantes sobre as relações professor-aluno presentes na disciplina de Estágio Supervisionado I. Como já afirmamos, no entanto, é inegável que através dos do questionário aberto, conseguimos conhecer muitos aspectos de resiliência, presentes no discurso dos estudantes.

Conseguimos também através do questionário aberto, conhecer um pouco das percepções da professora titular da disciplina sobre a importância da relação com o estudante para o fortalecimento da resiliência destes. Foi possível também comparar as percepções dos licenciandos e da professora, mesmo com menor ênfase, com os estudos mais recentes da teoria da resiliência aplicada aos fenômenos educativos.

Reiteramos que a resiliência não se dá, exclusivamente, de fora para dentro, nem tampouco é fruto do *background* genético do sujeito, mas sim da interrelação de ambos, em um processo dinâmico. Por isso devemos ter sempre claro que os aspectos de resiliência sugeridos a partir das respostas dos estudantes resultam, também, da personalidade de cada um. Ou seja, não acreditamos que as características resilientes sejam um conjunto de atributos invariáveis.

Percebemos com este estudo que as pessoas mais resilientes chamam a atenção porque, mesmo vivendo adversidades, conseguem mobilizar dinamicamente seus constructos e não apenas se adaptam, mas também encontram uma saída para o problema e mudam a situação, se tornando mais fortes. Sobre isso nos reportamos a um trecho da música de Maria Bethania, quando diz: “Sou como a haste fina, que qualquer brisa verga, mas nenhuma espada corta”.

¹⁴ Investigar de que forma as relações professor-aluno no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado I, de um curso de Licenciatura em numa Universidade do Agreste Pernambucano, podem influenciar no favorecimento, ou não, dos processos de resiliência

¹⁵ Através da escala de Polk (1997), conhecemos o grau de resiliência dos licenciandos.

¹⁶ Ter acesso à percepção dos licenciando sobre as relações professor-aluno presentes na disciplina de Estágio Supervisionado I, através de questionários mistos

No que diz respeito aos cursos de licenciatura, acreditamos que é imprescindível e urgente de que sejam cultivadas relações saudáveis, com vistas a se obter uma formação mais resiliente dos seus futuros professores. As disciplinas curriculares deveriam trabalhar a realidade da profissão do professor, desde o início do curso, não delegando apenas ao Estágio Supervisionado a responsabilidade de contato com a prática, pois esta postura fortalece a tradicional separação entre teoria e prática, como destacam Pimenta e Lima (2006, 2008), Werneck *et. al.* (2010); Buriolla (1999).

O professor do Estágio Supervisionado, portanto pode ser, dentre outras coisas, um pilar de equilíbrio para esta experiência teórico-prática, proporcionando muitas riquezas para o docente em formação. Como apresentado, quando ele intervém nas atividades desenvolvidas pelos estudantes, pode funcionar como um mediador do processo de crescimento dos mesmos, seja no âmbito acadêmico, quanto no pessoal. Se de forma coerente, responsável, crítica, reflexiva e autêntico se derem as relações entre professor-aluno-instituição, a resiliência de todos será fortalecida e cada vez mais eremos uma educação que reconhece a importância da resiliência.

Educar professores para o fortalecimento da resiliência, rompe com as velhas práticas de transmissão de conhecimentos. Caminhar neste sentido é valorizar, as pessoas que fazem a Educação, que através das relações de pessoalidade e de interpessoalidade, possam estar mais preparadas para o enfrentamento dos desafios inerentes à sua profissão.

Diante do exposto e percebendo o cenário educacional que estamos inseridos, acreditamos que seja urgente e imprescindível que os autores ressignifiquem o modelo educacional, buscando e adotando novas posições epistemológicas e metodológicas, para uma educação que vá além do cientificismo.

Ao término do presente trabalho, podemos considerar que apresentamos algumas conclusões a respeito da tríade Resiliência-Estágio-relação professor/aluno, que se mostraram em um dado recorte de tempo e dentro de um contexto específico. Para nós, representou uma oportunidade de esclarecer vários aspectos direcionados ao fenômeno da resiliência e esperamos que outras pesquisas possam aprofundar as muitas variáveis que certamente a envolvem, proporcionando ainda mais contribuições para a área pedagógica.

Nos instiga saber quais seria as respostas que encontraríamos se estendêssemos esta pesquisa aos outros estágios supervisionados? Ou ainda, quais seriam os caminhos para estruturar um projeto de curso, voltado para formação resiliente de seus estudantes? Como deveria estar organizado o trabalho docente com foco na formação para a resiliência? Além de tantas outras questões que os nossos achados trouxeram para investigações futuras, podemos perceber que a área está aberta a novas descobertas.

Para este trabalho, passamos por diversos caminhos e retornos ao ponto de partida, o que nos tomou muito tempo, no entanto foi importante para o desenho final da pesquisa. Uma das maiores dificuldades encontrada para a execução deste estudo foi sem dúvida relacionada a questões de enfrentamento pessoais que passei durante o período do mestrado. Em muitas vezes precisei parar para me reestabelecer, e foi dando certo. Perdi prazos, e adaptei a metodologia para caber neles, mas no final deu certo. Terminei este trabalho bem mais resiliente que antes.

REFERÊNCIAS

- ANGST, R.; AMORIM, C. Resiliência em acadêmicos de pedagogia. In: **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUC**, Paraná, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4315_3056.pdf Acesso em: 15 mai. 2016.
- ANTONIAZZI, A. S.; DELL'AGLIO, D. D.; BANDEIRA, D. R. O conceito de *coping*: uma revisão teórica. **Estudos psicológicos**. Natal-RN. 1998, v..3, n.2, pp.273-294. ISSN 1678-4669. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1998000200006>. Acesso em: 17 de out. 2016
- ALVES, R. Violência na escola e da Escola: Desafios Contemporâneos à Psicologia da Educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, V. 13, n. 2, p. 343-346, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572009000200018>. Acesso em: 25 jan. 2016.
- ASSIS, P; PESCE, R. P; AVANCI, J.Q. **Resiliência: Enfatizando a proteção dos adolescentes**. ed. 1. Porte Alegre: Artmed, 2006
- BARBOSA, G. Índices de resiliência: análise em professores do Ensino Fundamental. In: **I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL**, 1., 2006. **Anais eletrônicos...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100014&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 17 fev. 2016.
- BRANDÃO, H.P.; BAHRY, C.P. Gestão de Competências: Métodos e Técnicas para Mapeamento de Competências. **Revista do Serviço Público**. Brasília, v. 56(2): 179-194 abr./jun. 2005. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/224/229>. Acesso em: 12 out. 2015.
- BRANDÃO, J.; MAHFOUD, M.; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia**, São Paulo, v. 21, n. 49, p. 263-271, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Miguel_Mahfoud/publication/262591228_The_construction_of_the_concept_of_resilience_in_psychology_discussing_the_origins_of_resilience/links/5489db020cf2d1800d7aa3e1.pdf. Acesso em: 13 ago. 2015.
- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 fev. 2016.
- _____, Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.
- Dispõe sobre o estágio de estudantes**; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo

único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 17 fev. 2016.

_____. Conselho Nacional De Educação-Câmara De Educação Básica. **Modificação a redação do § 3º do artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 1/2004**, até nova manifestação sobre estágio supervisionado pelo Conselho Nacional de Educação. Resolução nº2, de 4 de abril de 2005. Diário oficial da União, 14 de abril de 2005, Seção I, página 7. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb002_05.pdf. Acesso em: 11 abr. 2016

BURIOLLA, M.A.F. **O estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez; 1999.

BUSCHBACHER, R. A teoria da resiliência e os sistemas socioecológicos: como se preparar para um futuro imprevisível? **IPA: Boletim regional, urbano e ambiental** v.09, p. 11-24 2014 Disponível em: http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/boletim_regional/141211_bru_9_web_cap3.pdf Acesso em: 11 set. 2017.

CARNEVALLI, J. A.; MIGUEL, P. A. C. Desenvolvimento da pesquisa de campo, amostra e questionário para realização de um estudo tipo *survey* sobre a aplicação do QFD no Brasil. In: **21º Encontro Nacional de Engenharia de Produção**, p. 17-19, 2001. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2001_TR21_0672.pdf. Acesso em: 16:02.

CARVALHO, F.T. MORAIS, N.A. KOLLER, S.H. PICCINI, C.A. Fatores de proteção relacionados à promoção de resiliência em pessoas que vivem com HIV/AIDS. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v.23, n.9, p.2023-2033, 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49579/000645828.pdf;sequence=1> Acesso em: 10 ago. 2017.

CONDORELLI, A. GUIMARÃES, C.F. AZEVEDO, C.R.S.A. O papel do educador como tutor de resiliência à luz das ideias de Boris Cyrulnik. Goiás. **Polyphonía**, v.21, n.1, p. 1-20. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/viewFile/16275/9901> Acesso em: 12 set. 2016.

COSTA, A. C. V. Trem Bala. Intérprete: Ana Vilela. In: **Ana Vilela**. Manaus, AM: Som Livre, SLAP música, p4533-2. 2017. CD. Faixa 4.

CRESWELL, J.W. **Projetos de pesquisa**. Tradução de: Luciana O. da Rocha. Ed.2. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CYRULNIK, B. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes: 2004.

DEGANI, M. Confiança e Resiliência. **Revista Suas Raízes**, São Paulo 23 set. 2016. Disponível em: <http://raizesenvelhescentes.blogspot.com.br/2016/09/confianca-e-resiliencia.html>. Acesso em: 12 set. 2017.

DEUZE, M. Viver como um zumbi na mídia (é o único meio de sobreviver). **Matrizes**, São Paulo, v.7, n.2, p. 113-129, 2013. Disponível em: www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/download/478/pdf. Acesso em: 29 jan 2016.

ENRIQUEZ, E. O Homem do século XXI: Sujeito autônomo ou Indivíduo descartável. **RAE-eletrônica**, São Paulo, v. 5, n. 1, Art. 10, p.116-130. 2006. Disponível em: <http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=4263&Secao=PE NSATA&Volu me=5&numero=1&Ano=200>. Acesso em: 17 jan. 2016.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. S.; MOREIRA, C. O. F. Educação Escolar e Resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-774, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399537973006> Acesso em: 12 mai. 2015.

FORTES, T. F. R.; PORTUGUEZ, M. W. ARGIMON, I. I. L. A resiliência em idosos e sua relação com variáveis sociodemográficas e funções cognitivas. **Estudos psicológicos**. Campinas., v.26, n.4, 2009 p.455-463. ISSN 1982-0275. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2009000400006>. Acesso em: 9 set. de 2017.

FREIRE, A. M. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. **Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. 2001. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf> Acesso em 30 julho, 2017

FRANKL, V. E. **Psicoterapia para todos** (A. Allgayer, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. 1990.

_____. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 2.ed. São Leopoldo. Rio Grande do Sul: Editora Sinodal: Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FOLKMAN, S. Personal control and stress and coping processes; A theoretical analysis. **Jornal of Personality and Social Psychology**, Berkely- CA; v.46, n.4, p.839-852. 1984

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v.14, n.2, p. 03-11, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>>. Acesso em 31 de jan. de 2016.

GOLDSTEIN, T. S. Entre o conceito e a metáfora: a resiliência como abordagem do humano a partir da física dos materiais. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v.36, nº2, p.327-331, 2012. Disponível em: http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/93/art08.pdf. Acesso em: 10 nov. 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. Disponível em: <https://comunicacaoesporte.files.wordpress.com/2010/10/hall-stuart-a-identidade-cultural-na-pos-modernidade.pdf> Acesso em: 12 de mai. 2016.

HIGARASHI I. H.; NALE N. O Estágio Supervisionado de Enfermagem em Hospitais como Espaço de Ensino-Aprendizagem: Uma Avaliação. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 5, Supl., p. 65-70. 2006. Disponível em:

<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/5156/3341>. Acesso em: 20 jul. 2016

INFANTE, F. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In: MELILLO, Aldo; OJEDA, E. N. S. e colaboradores. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

JESUS, S. N. Estratégias para motivar os alunos. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 21-29, 2008. Disponível em:

evistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2753/2101, Acesso em: 14 jun. 2017.

JOB, F.P.P. Resiliência na Organização: estudo de caso da medição e avaliação da resiliência de indivíduos em uma organização industrial. **Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**. v. 5, n.1, p.33-42, 2003. Disponível em:

<http://revistas.pucsp.br/index.php/RFCMS/article/view/120>. Acesso em: 17 fev. 2016.

KANEHIDE, J.; TELLAROLI, I.T.M. Comunicação no mundo globalizado - tendências no século XXI. **Revista Ciberlegenda/UFF**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 1-15 2008. Disponível em:

<http://search.proquest.com/openview/b317f8978943accba2fe1eb11e7d9b12/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2034136>. Acesso em: 12 dez. 2015.

KOTLIARENCO, M. A.; CÁCERES, I. PARDO, M. El ser Humano desde una perspectiva Integral: El concepto de resiliencia a la luz de nuevas revisiones A La Literatura. Holanda. **Centro de estudios y atencion del niño y da mujer**. Serie Documentos de Trabajo N° 17. p. 1-40. 1999.

KLEIN, A.M; PÁTARO, C.S.O. A escola frente às novas demandas sociais: Educação comunitária e formação para a cidadania. **Revista Cordis: Revista eletrônica de história social da cidade**, São Paulo-SP, n.1, p.1-17, 2008.

Disponível em:< <http://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/10312/7697>>. Acesso em: 10 out. 2015.

LEAL, A. L.. Resiliência e formação humana em professores do ensino fundamental I da rede pública municipal -Em busca da integralidade. Recife : **Universidade Federal de Pernambuco**, 2010. p. 232.

LEAL, A. L. **Resiliência e formação humana em professores do ensino fundamental I da rede pública municipal**: em busca da integridade. 2011. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MARRAN, A. L.; LIMA, P. G. Estágio Curricular Supervisionado No Ensino Superior Brasileiro Algumas Reflexões. **Revista e-Curriculum**, v. 7, n. 2, set. 2011. ISSN 1809-3876. Disponível em

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6785>. Acesso em 03 out. 2017.

MARTINS, M.; ARAÚJO, F.M.B. Pedagogia social e resiliência: diálogos possíveis. **Education Policy Analyses Archives**. Arizona, v.21, n.45,2013, 1-15. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1302>. Acesso em: 9 out. 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**; tradução de Catarina E. F. S. e Jeanne S. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; 2011.
 PACIEVITCH, T.; GIRELLI, E.; EYNG, A. M. Violências nas escolas: mediação de conflitos e o clima escolar. In: IX **Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 2009, Paraná: **anais eletrônicos**. Paraná: PUCPR, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3340_1577.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

PESCE, R. P.; ASSIS, S. G; SANTOS, N.; OLIVEIRA, R. V. Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v.20, n.2, 2004 p.135-143. Disponível em: ISSN 0102-3772. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722004000200006>. Acesso em: 04 abr. 2016.

Parecer CNE/CP nº 09, aprovado em 8 de maio de 2001- **Dispões sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**; Relatores: Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Ribeiro Durham, Guiomar Namó de Mello, Nelio Marco Vincenzo Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. (Relatora), Silke Weber (Presidente). Brasília-DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 13 de novembro.

Parecer CNE/CP nº 27, aprovado em 2 de outubro de 2001- **Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001**, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Relatores: Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Guiomar Namó de Mello, Nelio Marco Vincenzo Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. (Relatora), Silke Weber (Presidente). Brasília-DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf> Acesso em: 12 de maio de 2016

Parecer CNE nº 28, aprovado em 2 de outubro de 2001- **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001**, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Relatores: Carlos Roberto Jamil Cury, Éfrem de Aguiar Maranhão, Raquel Figueiredo A. Teixeira e Silke Weber, Brasília-DF Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>

Parecer CNE/CEB nº 30/2001, aprovado em 7 de agosto de 2001-**Tem como assunto Estágios Profissionais Remunerados**; Relator: Francisco Aparecido Cordã; Brasília-DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb30_01.pdf Acesso em: 18 de novembro 16.

Parecer CNE/CES nº 197, aprovado em 7 de julho de 2004- **Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002**, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Relator Alex Fiúza de Mello; Bahia-BA; Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces197_04.pdf Acesso em: 27 set. 2016.

Parecer CNE/CES nº 15, aprovado em 2 de fevereiro de 2005- **Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002**, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior; Relator: Paulo Monteiro Vieira Braga Barone; Bahia-BA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf Acesso em: 15 ago. 2016.

Parecer CNE/CES nº 416/2012, aprovado em 8 de novembro de 2012- Tem como assunto: **Consulta sobre estágio no exterior**. Relator: Erasto Fortes Mendonça. Santa Catarina- SC. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12284-pces416-12-pdf&category_slug=janeiro-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 ago. 2016.

PELTZ, L.; MORAES, M. G.; CARLOTTO, M. S. Resiliência em estudantes do Ensino Médio. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a10.pdf> Acesso em: 20 jan. 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**. Santa Catarina, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: http://www.cead.ufla.br/portal/wpcontent/uploads/2013/10/Arquivo_referente_ao_Anexo_V_do_Edital_CEAD_06_2013.pdf. Acesso em: 17 fev. 2016

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 67-75, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722004000100009&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 22 ago. 2015

PINHEIRO, P. C. Carta de amor. Intérprete: Maria Bethânia. In: **Oásis de Bethânia**. Manaus-AM: Cordilheiras (EMI), 2013. CD. Faixa 9

POLETTTO, M.; KOLLER S. H. Contextos Ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, Campinas. 2008. Disponível: http://www.pucsp.br/ecopolitica/downloads/artigos/KOLLER_POLETTTO.pdf Acesso em: 15 mar. 16.

POLK, L. Toward a middle-range theory of resilience. **Advanced Nursing Science**. Washington, v.19, p.1-13. 1997.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2010, Uberlândia. *Anais...* Aveiro: FCT, 2010. p. 6167-6176. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>. Acesso em: 13/11/2017.

ROOKE, M. I. Aspectos conceituais e metodológicos da resiliência psicológica: uma análise da produção científica brasileira. **Psicologia do desenvolvimento. Rio de Janeiro**. v. 15, n. 2, p. 671-687, 2015. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/issue/view/1050>. Acesso em 15 dez 2015.

ROJAS, Y.A.A, GARAY, E.J.A. Conocimientos y experiencias de candidatos a maestros sobre la aplicacion de practicas promotoras de resiliência educativa. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**. V. 14, n. 3. P-1-34. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a13v14n3.pdf> Acesso em: 20 ago. 2017.

RUTTER, M. Resilience concepts and findings: implications for family therapy. **Journal of Family Therapy**. Oxford. v. 21, p. 119-144, 1999.

SANTOS, A. C. M. **RESILIÊNCIA: Um estudo da associação da resiliência do gestor e o sucesso do empreendimento no contexto das micro e pequenas empresas**. Campo Limpo Paulista: FACCAMP, 2011 (Dissertação de Mestrado Profissional para obtenção do título de Mestre em Administração das Micro e Pequenas Empresas. 2011 Disponível em: http://www.faccamp.br/new/arg/pdf/mestrado/Documentos/producao_discente/2011/04abril/AnaCarolinaMarionSantos/dissertaCAo.pdf Acesso em: 20 fev. 2016.

SANTOS FILHO, J.C.; GAMBOA; S.S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. ed. 7ª, São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, H. M. dos. **O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, N.; ALVES, D.; MOTTA, C. D, V. B. Espaço de criação criatividade e resiliência: formação docente numa perspectiva inter e transdisciplinar. **Cad. Psicopedag.** São Paulo, v. 5, n. 9, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16761049200500010004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2016.

SOUSA, C. S. Competência educativa: o papel da educativa para a resiliência. **Educação especial**. Santa Maria, n. 31, p. 09-24, 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>, Acesso em: 07 jan. 2015.

SOUSA, C. MIRANDA, F. NIETO, M. C. L., DORES, R. Educação para a resiliência. **Revista conhecimento e diversidade**. Niterói-RJ. v.6. n.11 p. 26-40. 2014.

Disponível em:

http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1740 Acesso em 20 jul. 2017.

TAVARES, J (org). **Resiliência e educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

TROMBETA, L. H. A. P. GUZZO, R. S. L **Enfrentando o cotidiano adverso: Estudo sobre resiliência em adolescentes**. 1.ed. São Paulo: Alínea, 2002

TIMM, E. Z.; MOSQUERA, J. J. M; STOBBAUS, C. D. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. **Educação**, Porto Alegre, v.31, n.1, p.39-45, 2008. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2755>. Acesso em: 12 dez. 2015.

TIMOSHENKO, S. P. **History of strength of materials; With a brief account of the history of theory of elastic and theory of structures**. Ed.2 Nova York-EUA

Publicado no Canadá pela General Publishing Company em 1983. Reprinte da publicação original de 1953. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=tkScQmyhsb8C&oi=fnd&pg=PR5&dq=history+of+strength+of+materials+TIMOSHENKO,+1953&ots=X5csheawGF&sig=4VPvS1FbJKHySl2znNbuOdrvwgs#v=onepage&q=history%20of%20strength%20of%20materials%20TIMOSHENKO%2C%201953&f=true)

[BR&lr=&id=tkScQmyhsb8C&oi=fnd&pg=PR5&dq=history+of+strength+of+materials+TIMOSHENKO,+1953&ots=X5csheawGF&sig=4VPvS1FbJKHySl2znNbuOdrvwgs#v=onepage&q=history%20of%20strength%20of%20materials%20TIMOSHENKO%2C%201953&f=true](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=tkScQmyhsb8C&oi=fnd&pg=PR5&dq=history+of+strength+of+materials+TIMOSHENKO,+1953&ots=X5csheawGF&sig=4VPvS1FbJKHySl2znNbuOdrvwgs#v=onepage&q=history%20of%20strength%20of%20materials%20TIMOSHENKO%2C%201953&f=true)

TEIXEIRA, E. C. **Resiliência e vulnerabilidade social: Uma perspectiva para a educação sociocomunitária da adolescência**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

WANG, M. C.; HAERTEL, G. D.; WALBERG, H. J. Fostering Educational Resilience in Inner-City Schools. Publication. **Mid-Atlantic Lab. for Student Success**, 1997. Series n. 4. Disponível em: <http://www.temple.edu/LSS>. Acesso em: 20 nov. 2015

WERNECK, A. F. , Marcos; BARREIROS, S. M. I.; DRUMOND, M. M.; DUTRA L., S. Nem tudo é estágio: contribuições para o debate. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 15, núm. 1, 2010, p. 221-231 Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000100027 acesso: 8 dez. 2016.

YOUNG, T. **A course of lectures on natural philosophy and the mechanical arts**. London: Printed for J. Johnson 1807, ed..2 Disponível em:

<https://archive.org/stream/lecturescourseof02younrich#page/n11/mode/2up> Acesso em: 27 jan. 16.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, p. 75-84, 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10>. Acesso em: 26 out. 2015.

YUNES, M. A. M.; SKYMANSKI, H. Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e Educação**: Cortez, 2001.

YUNES, M. A. M.; GARCIA, N. M.; ALBUQUERQUE, B. M. Monoparentalidade, Pobreza e Resiliência: Entre as Crenças dos Profissionais e as Possibilidades da Convivência Familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre v. 20, n.3, p.444-453, 2007. Disponível. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000300012. Acesso em: 12 jan. 2016.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. In D. Dell’Aglia, S. H. Koller, & M. A. M. Yunes (Orgs.), **Resiliência e psicologia positiva: Interfaces do risco à proteção** p. 45-68, 2006. São Paulo: Casa do Psicólogo.

ZWIEREWICZ, M. Fortalecer a resiliência na escola por meio de emoções e valores. In: ZWIEREWICZ, M. TORRE, S. de In **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. ed.1. Florianópolis: Insular, 2009.

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto de Pesquisa: “Aspectos de resiliência apresentados por licenciandos no âmbito do Estágio Supervisionado e a relação com o professor como fortalecedor deste processo”

Aluna-Pesquisadora: Cíntia Rafaela Oliveira Santos

Professora-Orientadora: Doutora Ana Lúcia Leal

Instituição responsável: Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa cujo objetivo Investigar de que forma a relação professor-aluno no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado I, pode influenciar no favorecimento ou não das posturas resilientes dos licenciandos, e como estes sujeitos percebem-se nesse processo. A coleta de dados será realizada através de aplicação de questionários.

Acreditamos que esta pesquisa oferecerá por benefícios a ampliação dos conhecimentos sobre o tema, contribuindo com novas informações, úteis, também para você.

As informações obtidas a partir deste estudo serão rigorosamente confidenciais. Os resultados serão divulgados publicamente, entretanto, a identidade dos participantes jamais será revelada. Não haverá qualquer tipo de custo de sua parte e a sua participação neste estudo é totalmente voluntária, estando assegurada a retirada de sua autorização na pesquisa em qualquer etapa da mesma.

Você terá direito a perguntas e respostas a qualquer momento. Não assine o TCLE se não concordar com a participação ou se as dúvidas não forem devidamente esclarecidas.

Em caso de dúvidas, favor entrar em contato com Cíntia Rafaela Oliveira Santos (nº de matrícula:07709167403), fone: 87 9 9121-6948, aluna do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação em ciências e Matemática-PPGECM, Centro Acadêmico do Agreste – CAA / Universidade Federal de Pernambuco – UFPE ou com Profª Ana Lúcia Leal, fone: 81. 21267772 – NFD/CAA/UFPE.

Estaremos sempre à disposição.

Eu, _____, RG (ou CPF) nº _____, li e entendi o exposto acima. Autorizo a utilização dos dados obtidos na pesquisa para a elaboração desta pesquisa.

_____, _____ de _____ de _____.

Participante _____.

Testemunhas _____.

Aluna-Pesquisadora _____.

Cíntia Rafaela Oliveira Santos

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO DE RESILIÊNCIA, BASEADO EM POLK(1997) E LEAL(2011)



QUESTIONÁRIO DE RESILIÊNCIA

Nome do participante (Iniciais): _____ Fone para contato: _____

Escola campo de estágio: _____ -- Série: _____ Turno: _____

Instruções

Assinale para cada afirmação **um único item**. Não existem respostas certas ou erradas, apenas aquelas que melhor lhe representam. As informações prestadas são confidenciais, interessando apenas, para esta análise, as iniciais de seu nome, o nome da escola, a série e o turno que leciona. Desde já agradecemos a sua colaboração!

ITENS		Assinalar com um X			
		Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q01	Realizo com flexibilidade aquilo que planejo				
Q02	Em uma situação de emergência, não se pode contar comigo				
Q03	Eu não consigo aceitar as situações desagradáveis sem entrar em desespero				
Q04	Do jeito que as coisas estão, a tendência é piorar				
Q05	Consigo perceber o sentido de minha profissão perante a sociedade				
Q06	Ajudar os outros não faz com que o meu sofrimento pessoal diminua				
Q07	Sinto-me desconfortável ao expor minhas dificuldades no estágio com meu professor				
Q08	Tenho fé em uma força superior				
Q09	Tenho facilidade para aprender as coisas				
Q10	Em muitas situações, não consigo entender as pessoas				
Q11	Gosto de inventar novas formas de trabalhar				
Q12	Mesmo nos momentos mais difíceis, acredito que a minha vida tem sentido				
Q13	As pessoas me acham bem humorado(a)				
Q14	Sinto-me mal se há pessoas que não gostam de mim				
Q15	Apenas as boas experiências me fortalecem				
Q16	As minhas crenças provêm de minha família e de meu meio social				
Q17	Sinto dificuldades em ser coerente com meus princípios				
Q18	Tenho facilidade de conseguir das pessoas aquilo que eu quero				
Q19	Gosto de estudar, independente de serem temas relacionados a minha área profissional				
Q20	Mesmo em situações difíceis, mantenho a esperança em um futuro melhor				
Q21	A auto-reflexão é necessária para que me sinta satisfeita				
Q22	'Perco a cabeça' facilmente se a situação me irrita				
Q23	Sinto dificuldades em relacionar-me com as pessoas que discordam de mim				

Q24	Aborreço-me quando não resolvo um problema do jeito que quero	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q25	Consigo administrar bem situações de confronto com alunos em sala de aula quando estou estagiando	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q26	Sinto-me desconfortável frente às mudanças, porque situações novas me incomodam	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q27	Tenho uma íntima certeza sobre o sentido de minha vida	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q28	Não consigo, em muitas situações, demonstrar coerentemente as minhas emoções	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre

APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO PROFESSOR-ALUNO, RESPONDIDO PELA PROFESSORA TITULAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO



Caruaru, ____ de ____ de 2016

Prezado(a) professor(a),

Vimos solicitar que responda o questionário abaixo. O mesmo tem a intenção de verificar a sua percepção sobre o seu ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação e Ciências e Matemática (PPGECM), desenvolvida pela aluna **CINTIA RAFAELA OLIVEIRA SANTOS** (nº matrícula: 07709167403), orientada pela Prof^a Dr^a Ana Lúcia Leal (UFPE/CAA/NFD).

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR

INICIAIS DO PROFESSOR(A): _____ IDADE: _____

SEXO: () M () F

E-MAIL: _____

1. Formação: () Graduação () Especialização *lato sensu* () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado

2. Há quantos anos você leciona? _____

3. Em sua opinião, como a relação professor-aluno fortalece o desenvolvimento acadêmico do licenciando?

() não () dificilmente () provavelmente () sim

De que forma?

4. Refletindo sobre sua prática, quais os valores você acredita que transmite para a vida profissional e pessoal dos seus licenciandos de Estágio Supervisionado I?

5. De que forma o professor pode incentivar o(a) licenciando(a) a superar possíveis dificuldades pedagógicas e psicossociais na disciplina de Estágio Supervisionado I, já que este se configura como um primeiro contato prático com sua futura profissão?

6. Em relação a esta turma de Estágio supervisionado, quais as suas expectativas em relação as atividades deles em campo?

7. Você considera a opinião do(a)s licenciando(a)s relevantes para o aprimoramento de suas aulas?

() nunca () algumas vezes () quase sempre () sempre

Por que?

8. Como deveria ser um bom professor?

9. Você consegue interagir com seus estudantes, além da interação inerente à aprendizagem dos conteúdos curriculares da disciplina?

() nunca () algumas vezes () quase sempre () sempre

Você poderia explicar melhor?

10. Quando você solicita tarefas referentes às atividades ao estágio, os estudantes superam positivamente suas expectativas ou você percebe que não compreenderam o que você propôs?

() nunca () algumas vezes () quase sempre () sempre

Escreva, por favor, um pouco mais sobre isso:

11. Em sua opinião, quais profissionais são os mais necessários à construção de uma escola comprometida com a formação humana de seus alunos?

() gestor () alunos () secretários () professores

Por que?

12. Os estudantes expõem para você as dificuldades encontradas no campo de estágio ou nas atividades propostas?

() nunca () algumas vezes () quase sempre () sempre

Por favor, se possível, dê um exemplo e nos conte sobre a sua recomendação:

13. A **resiliência** representa a capacidade concreta das pessoas superarem as situações críticas, utilizando-as em seus processos de desenvolvimento pessoal, sem se deixarem afetar negativamente, capitalizando as forças de forma construtiva. Em sua opinião, os professores podem interferir no grau de **resiliência** de seus alunos?

() nunca () algumas vezes () quase sempre () sempre

Por que?

Grata pela ajuda!

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO PROFESSOR-ALUNO, RESPONDIDO PELOS ESTUDANTES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO



_____, ____ de ____ de 201__.

Prezado (a) licenciando (a),

Vimos solicitar que responda o questionário abaixo. O mesmo tem a intenção de verificar a sua percepção sobre a sua relação com o professor. Trata-se de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação e Ciências e Matemática (PPGECM), desenvolvida pela aluna **CINTIA RAFAELA DE OLIVEIRA SANTOS** (nº matrícula: 07709167403), orientada pela Profª Drª Ana Lúcia Leal (UFPE/CAA/NFD).

QUESTIONÁRIO – LICENCIANDO(A)S

INICIAIS DO NOME: _____ IDADE: _____ SEXO: () M () F

Email: _____

CURSO/PERÍODO: _____

1 - Você considera que tem uma boa relação com seu professor de Estágio Supervisionado I?

() nunca () algumas vezes () quase sempre () sempre

Por que?

2 – Você acha que o professor de Estágio Supervisionado I é importante para o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico?

() não () dificilmente () provavelmente () sim

Por que?

3 - Quando tem dificuldade em colocar em prática as atividades propostas na disciplina de Estágio Supervisionado I ou na escola que você realiza seu estágio, você procura seu professor (a)?

() nunca () algumas vezes () quase sempre () sempre

Por que?

4 – Você confia em seu professor de Estágio I?

() nunca () algumas vezes () quase sempre () sempre

Por que?

5 - Quando você está passando por alguma dificuldade na vida pessoal, sente que pode contar com seus professores?

☐ nunca ☐ algumas vezes ☐ quase sempre ☐ sempre

Por que?

6 – Você se sente motivado a desenvolver as atividades do Estágio Supervisionado I?

☐ nunca ☐ algumas vezes ☐ quase sempre ☐ sempre

Por que?

7 – Você já vivenciou ou vivencia alguma situação difícil no Estágio?

☐ nunca ☐ algumas vezes ☐ quase sempre ☐ sempre

Caso sim, você conseguiu superá-la? Como isso foi possível?

8- Você acredita que as suas características pessoais têm influenciado nas suas atitudes apresentadas no Estágio? Quais seriam estas características?

9 – A relação com o professor de Estágio Supervisionado I tem influenciado, de alguma forma, o seu comportamento diante das situações práticas vivenciadas na escola?

☐ nunca ☐ algumas vezes ☐ quase sempre ☐ sempre

Por que?

10 – Você se sente preparado para enfrentar os desafios da profissão?

☐ nunca ☐ algumas vezes ☐ quase sempre ☐ sempre

Por que?

11. A **resiliência** representa a capacidade concreta das pessoas superarem as situações críticas, utilizando-as em seus processos de desenvolvimento pessoal, sem se deixarem afetar negativamente, capitalizando as forças de forma construtiva. Em sua opinião, os professores podem interferir no grau de **resiliência** de seus alunos?

☐ nunca ☐ algumas vezes ☐ quase sempre ☐ sempre

Por que?

Muito obrigada, sua ajuda é fundamental!