



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

TATIANA LIMA BRASIL

**RESILIÊNCIA INTEGRAL: um caminho de possibilidades para formação humana de
futuros docentes**

Recife

2019

TATIANA LIMA BRASIL

RESILIÊNCIA INTEGRAL: um caminho de possibilidades para formação humana de futuros docentes

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Área de concentração: Educação e Espiritualidade

Orientador: Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira

Recife

2019

TATIANA LIMA BRASIL

RESILIÊNCIA INTEGRAL: um caminho de possibilidades para formação humana de futuros docentes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 11/03/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Marlos Alves Bezerra (Examinador Externo)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Galvão Leal Chaves (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Eugênia de Paula Benício Cordeiro (Examinadora Interna)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Dedico aos seres mais queridos nesta encarnação, que me deram a honra de me tornar mãe, buscando uma ruptura com o velho e sonhando com um porvir cheio de inovações, superações, aprendizado, crescimento e muito amor: Jorge Luiz, com sua maestria e sabedoria de Ser-no-mundo, e Helena, na inocência, leveza, renovação de uma criança e toda luz que carrega consigo. E ao meu esposo, por sua incansável presença silenciosa e amorosa!

AGRADECIMENTOS

Gratidão a um ser maior que por ora insisto em não nomear, abrangendo todas as formas e personificações atribuídas. Por ter criado este mundo, por me permitir fazer parte dele numa jornada intensa de crescimento, me levando ao encontro mais precioso – comigo mesma.

A minha mãe, por sua existência amorosa, generosa e guerreira, por ser um exemplo de ser humano e por nela encontrar formas de ser-resiliente-no-mundo. Uma forma de amor único e diferenciado que demorei a entender, mas através da ampliação de perspectivas na vida pude senti-lo em sua intensidade e dimensão.

A meu pai, por de sua forma peculiar acreditar e torcer por mim. Um amor silencioso, porém verdadeiro. Que insiste em torcer calado, com poucas palavras e quase nenhum gesto, mas uma energia do bem.

Ao amor da minha vida, meu esposo Bruno, que de sua forma sempre acreditou em meus sonhos mesmo que parecessem distantes e impossíveis. Quanto esforço ele fez para estar presente. Gratidão! Te amo imensamente.

Ao meu filho Jorge Luiz, por sua crença incondicional no meu potencial, por cada palavra dita e não dita, por todos os abraços sinceros. Sempre presente nos momentos mais árduos como um grande mestre a olhar para seu discípulo encorajando-o silenciosamente.

A Helena, que em meio a tantas exigências aceitou vir ao mundo, mesmo sabendo das restrições de tempo, de dias de ausência e muito estudo, nunca deixou de me incentivar com seus sorrisos mais generosos e belos, com os gritos de quem me cobra prontidão e urgência em terminar essa tarefa, além dos muitos abraços em dias de choro e dúvidas.

A minha família, por serem humanos suficientemente bons e presentes na medida certa. A minha irmã Juliana, por vibrar comigo. A Léo e Lucas, que talvez não entendam até hoje o que eu faço, mas que me têm como exemplo no caminho dos estudos. A tio Antônio por ser a alegria dos meus dias complicados. Aos primos, sobrinhos, tios e irmãs, por terem tentado compreender meus MUITOS momentos de ausência.

Sou imensamente grata a meu orientador, Aurino, educador para a vida, de alma generosa, que sempre esteve comigo até quando eu mesma pensei em me abandonar. Alguém que me fez e faz pensar na vida por vários ângulos e possibilidades, que me oportunizou a ampliação da consciência e uma crença real no meu potencial humano de ser e fazer.

A cada um dos meus colegas de núcleo, em especial Mariana Arantes, por ser uma das mais verdadeiras pessoas que conheço, por se permitir cair, levantar, aprender, sofrer e persistir, minha amiga doutoranda feliz! Lúcia, que sempre esteve carinhosamente presente com um abraço, um carinho, um cuidado. Silas, um primo-irmão de alma que o doutorado nos aproximou, pelas vivências e aprendizados. Carol e Luiza Souto, ah! Meninas lindas do meu coração, sempre alimentando minh'alma.

Aos professores do núcleo de educação e espiritualidade pela força e generosidade em oferecer a todos nós um espaço precioso de formação humana. Gratidão especial Prof. Alexandre Freitas, por toda desconstrução causada em meu ser através de suas aulas ao longo da vida, me propiciando assumir-me com toda minha potencialidade de existir.

Ao Neimfa, família maior, que me acolheu desde muito cedo, por despertar em mim a necessidade profunda de ser no mundo, colaborar e gerar benefícios aos seres de modo a contribuir em seus processos de crescimento e formação humana.

Aos meus alunos, por me inspirarem sempre e por toda a torcida durante todo o processo seletivo e o caminhar no doutorado.

A todos os meus pacientes, por generosamente compartilharem suas dores, sofrimentos e adversidades, me oportunizando crescimento e aprendizado contínuo.

Aos professores e funcionários do programa - PPGÉ, pelo grande suporte sempre.

A todos que de alguma forma me ajudaram nesses dois anos. Não esquecendo os animais e plantas que habitam minha casa, que, mesmo sem saber, me acalmaram nas intermináveis horas solitárias de escrita.

A CAPES, por fomentar pesquisas, sonhos de educadores em dias melhores, um mundo melhor, processos educativos de inteireza onde a formação humana possa se fazer presente e auxiliar a transformação da sociedade em um espaço equânime, livre e acima de tudo justo.

RESUMO

A resiliência enquanto fenômeno humano ganhou espaço na agenda do debate educacional contemporâneo, aparecendo como possibilidade de favorecer o processo de formação humana integral. Esta tese buscou compreender como a relação entre os quadrantes de Wilber, a resiliência e o reconhecimento podem favorecer a ampliação e o direcionamento a uma formação humana integral de futuros docentes, a partir da investigação de uma proposta formativa voltada para promoção de resiliência no intuito de apresentar suas contribuições para o processo de formação humana. Este trabalho situa-se no campo da abordagem qualitativa de base fenomenológica, interacionista e construcionista e faz uso da Metodologia de Análise de Redes do Cotidiano (MARES) para acessar o fenômeno. Durante quinze encontros, de quatro horas cada, investigamos um grupo de vinte e cinco participantes utilizando observação participante, mapas de rede, diário de gratidão e proposta formativa. Do total de participantes foram escolhidos dois que apresentaram maior índice de resiliência e dois com menor índice para entrevista em profundidade. A proposta formativa teve como objetivo nos proporcionar condições de elaborar o conceito de resiliência integral e suas contribuições para o processo de formação humana integral de futuros docentes. Tecemos a partir dos encontros as relações das possíveis contribuições da resiliência integral para a finalidade da educação compreendida como formação humana. A análise de campo desdobrou-se em uma descrição dos encontros interventivos, indicando a potencialidade da resiliência, bem como do reconhecimento de si a partir de uma proposta formativa cunhada nos quadrantes de Wilber e na teoria do reconhecimento de Honneth, visando fazer as possíveis relações entre as temáticas e suas contribuições no processo de formação humana integral. As entrevistas foram analisadas lexometricamente através do software Iramuteq e categorizadas conforme Bicudo em doze categorias abertas. 1) Enfrentamento: esforços comportamentais e cognitivos voltados ao manejo de um acontecimento; aprender a lidar com as adversidades, tornando-se mais suscetível para encerrar o enfrentamento, mais seguro e por vez com mais características resilientes. 2) Transformação cooperativa: movimento e necessidade de mudar; os participantes relatam que sentem os processos que implicam principalmente a formação formal dentro da instituição, ainda muito engessados, compilados por normatizações e regras muito duras, onde algumas vezes o pensar parece ser ruim. 3) Possibilidades ampliadas: o desvelar dos fenômenos nos processos de formação humana, porém não apenas deixando que emergjam, mas sim olhando de modo transformativo, onde o

velho perde um pouco da força e dá lugar a um novo, com modos diferentes de não mais assujeitamento, e sim de rompimentos de barreiras propiciando o crescimento. 4) Compreensão e aprendizagem: compreensão não deve ser tida como algo permissivo, banalizando o processo de aprendizagem ou coisas semelhantes, e sim uma possibilidade de o outro vir-a-ser sujeito em todas as dimensões. 5) Superação e integração: indicativo de ação e movimento; ideia de ultrapassar barreiras, enfrentar problemas, ir além de crises e obstáculos, superar; não é apenas o movimento de passar sobre, alcançar o resultado apenas, e sim de aprender com a situação, problema, adversidade enfrentada, vez que o simples fato de alcançar o objetivo/resultado não implica um aprendizado, por isso propomos a integração, como forma de apreensão do vivenciado. 6) Ruptura dimensional: promoção em si de deslocamento e ruptura de padrões cristalizados em prol de um novo, de uma nova construção capaz de incluir outros fatores que antes talvez não se fizessem presentes no âmbito social, educacional, emocional, psicológico. 7) Cuidado de si: trabalhar-se, construir-se, reconstruir-se, inventar e reinventar a si próprio; assumir-se em seu projeto singular de existência. 8) Empoderamento: um processo individual e coletivo cujo objetivo é ajudar os sujeitos a conduzirem as suas vidas e também a se emanciparem; uma tomada de consciência crítica com o engajamento crítico e político dos indivíduos e dos grupos; o poder de ser e tomar suas decisões, ser dono de suas escolhas sendo capaz de sustentá-las e brigar por elas. 9) Reconhecimento em si: ideais da cidadania e do exercício democrático e na responsabilidade pelo futuro, buscando olhar de maneira integral para o sujeito, possibilitando-o e a si mesmo um caminho de aprendizados, observação de valores, cultura, limitações, potencialidades e capacidades múltiplas. 10) Estima e acolhimentos. 11) Autenticidade: livre de máscaras e genuinamente sincera: nesse tipo de relação, professores e alunos têm a liberdade de se expressar, sem censura ou condições, de modo que ambas as partes tenham condições de identificar pelas emoções do outro as ressonâncias e os limites de seu próprio “eu”. 12) Formação integral: o caminho proposto para o desenvolvimento da prática educativa que integre a complexidade humana, a partir da inclusão de práticas e exercícios e reflexões que contemplem e valorizem cada dimensão, inclusive a espiritual, assumindo um contexto integral e conseqüentemente uma abertura, um novo olhar frente à profissão escolhida e ao seu papel quanto educador. Os participantes assumem em suas falas a noção de resiliência já em uma perspectiva mais integral, contendo os elementos dos quatro quadrantes de Wilber, fora do escopo salvacionista e de resolubilidade total dos problemas. Podemos encarar a relação entre resiliência e reconhecimento como uma forma de luta e resistência às mais

diversas formas de sofrimento, uma possibilidade de fazer diferente. Indicamos a necessidade de mais estudos sobre a promoção de resiliência integral no campo educacional, no intuito de possibilitar uma melhor qualidade de vida pessoal e profissional dos educadores, auxiliando na diminuição do sofrimento e adoecimento no exercício da docência.

Palavras-chave: Resiliência integral. Educação. Formação humana.

ABSTRACT

Resilience as a human phenomenon has gained space in the agenda of contemporary educational debate, appearing as a possibility to favor the process of integral human formation. This thesis sought to understand how the relationship between Wilber's quadrants, resilience and recognition can favor the expansion and orientation to an integral human formation of future teachers, based on the investigation of a formative proposal aimed at promoting resilience in order to present their contributions to the process of human formation. This work is in the field of qualitative approach based on phenomenology, interactionist and constructionist and makes use of the Methodology of Network Analysis of Daily Life (MARES) to access the phenomenon. During fifteen four-hour meetings, we investigated a group of twenty-five participants using participant observation, network maps, gratitude journal, and formative proposal. From the total of participants were chosen two that presented higher index of resilience and two with lower index for interview in depth. The purpose of the formative proposal was to provide us with the conditions to elaborate the concept of integral resilience and its contributions to the integral human formation process of future teachers. We trace from the meetings the relations of the possible contributions of integral resilience to the purpose of education understood as human formation. The analysis of the field unfolded in a description of the interventional meetings, indicating the potentiality of the resilience, as well as of the recognition of itself from a formative proposal coined in the quarters of Wilber and in the theory of the recognition of Honneth aiming to make the possible relations among the themes and their contributions in the process of integral human formation. The interviews were analyzed lexometrically through the Iramuteq software and categorized according to Bricault in twelve open categories: 1) Confrontation, as behavioral and cognitive efforts aimed at managing an event, is learning to deal with adversities, becoming more susceptible to dealing with the confrontation, safer and at the same time with more resilient characteristics; 2) Cooperative transformation defined as movement and need to change, participants report that they feel the processes that imply mainly in formal training within the institution, still very ingrained, compiled by rules and rules very hard, where sometimes thinking seems; 3) Possibilities expanded account of the unveiling of phenomena in the processes of human formation, but it is not only to let them emerge, but to look in a transformative way, where the old one loses some of the force and gives place to a new one, which brings different modes of no more assujeitamento but yes of breaks of barriers providing a grow. ; 4) Understanding and

learning understanding should not be taken as permissive, trivializing the learning process, or the like, but rather a possible of the other to become subject in all dimensions. ; 5) Overcoming and indicative integration of action and movement. The idea of overcoming barriers, facing problems, going beyond crises, obstacles, overcoming is not only the movement to pass on, achieve the result only, it is rather the idea of learning from the situation, problems, adversity faced, of achieving the goal - result does not imply learning, so we propose integration, as a way of apprehending the experienced; 6) Dimensional rupture was seen as the promotion itself of displacement and rupture of crystallized patterns in favor of a new one, of a new construction capable of including other factors that previously might not have been present in the social, educational, emotional, psychological; 7) Self-care implies working, building, rebuilding, inventing and to reinvent itself; take on his unique project of existence; 8) Empowerment was seen as an individual and collective process whose purpose is to help individuals lead their lives and also to emancipate themselves, a critical awareness of the critical and political engagement of individuals and groups, is the power of being and making their decisions, being the owner of their choices and being able to support them and fight for them; 9) Recognition in itself supported ideals of citizenship and democratic exercise and responsibility for the future, seeking to look at the subject in an integral way, enabling him and himself a path of learning, observation of values, culture, limitations, multiple capabilities and capabilities; 10) Estimate and welcome; 11) Authenticity free of masks and genuinely sincere. In this type of relation, teachers and students have the freedom to express themselves, without censorship or conditions, so that both parties are able to identify by the emotions of the other the resonances and limits of their own self and 12) Integral formation is the path proposed for the development of educational practice that integrates human complexity, from the inclusion of practices and reflections that contemplate and value each dimension, including the spiritual, assuming an integral context, thus assuming an openness, a new look to the chosen profession and its role as educator. The participants assume in their speech the notion of resilience in a more integral perspective, containing the elements of the four quadrants of Wilber, a more integral vision and outside the Salvationist scope and total resolubility of the problems, we can deal with the relationship between resilience and recognition a form of struggle, resistance to the most diverse forms of suffering. A possibility to do differently. We indicate the need for more studies on the promotion of integral resilience in the educational field, in order to enable a better quality of

personal and professional life of the educators, helping in the reduction of suffering and illness in the exercise of teaching.

Keywords: Integral resilience. Education. Human formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Cora Coralina	33
Figura 2 –	Escolhas	58
Figura 3 –	Dimensões.....	64
Figura 4 –	Resiliência Integral	66
Figura 5 –	Integralidade	81
Figura 6 –	A Grande Cadeia do Ser	83
Figura 7 –	Níveis	85
Figura 8 –	Estados	87
Figura 9 –	Linhas.....	89
Figura 10 –	Tipos	91
Figura 11 –	Quadrantes	92
Figura 12 –	Os Quatro Quadrantes.....	93
Figura 13 –	Hólon dos quadrantes.....	96
Figura 14 –	Mapa Integral	98
Figura 15 –	Categoria de Reconhecimentos.....	116
Figura 16 –	Nó marinho	145
Figura 17 –	Mapa da pessoa	163
Figura 18 –	Resiliência nos Quadrantes	180
Figura 19 –	Acolhimento.....	183
Figura 20 –	Autoconhecimento	187
Figura 21 –	Traumas.....	195
Figura 22 –	Praticando	196
Figura 23 –	Trabalho em grupo	200
Figura 24 –	Cuidando de si.....	204
Figura 25 –	Quadrante Superior Direito.....	208
Figura 26 –	Expressões.....	209
Figura 27 –	Adoecimento	212
Figura 28 –	Doenças.....	214
Figura 29 –	Quadrante Nós	216
Figura 30 –	Rede	217
Figura 31 –	O desafio	218

Figura 32 –	Todos juntos.....	221
Figura 33 –	Sentimentos.....	223
Figura 34 –	Grupo	226
Figura 35 –	Quadrante inferior direito	232
Figura 36 –	Professor	232
Figura 37 –	Sonho e Realidade.....	235
Figura 38 –	Ser integral	238
Figura 39 –	Pensar.....	244
Figura 40 –	Pensando a vida como uma borboleta.....	245
Figura 41 –	Encontro no NEIMFA.....	246
Figura 42 –	Nuvem de palavras com as “assimilações dos participantes”	253
Figura 43 –	Árvores com similitudes com “assimilações dos participantes”	254
Figura 44 –	Extrato do gráfico de similitudes	255
Figura 45 –	Árvores com similitudes com “assimilações dos participantes” sem a palavra problema.....	256
Figura 46 –	Dendograma da classificação hierárquica descendente	258
Figura 47 –	Matriz das Unidades de Significado	263
Figura 48 –	Os quadrantes pela ótica resiliente.....	285

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Estados	88
Quadro 2 –	Inteligências múltiplas	90
Quadro 3 –	Estrutura das Relações Sociais de Reconhecimento	116
Quadro 4 –	Amostra emparelhadas	156
Quadro 5 –	Teste	157
Quadro 6 –	Descrição encontros	159
Quadro 7 –	Instrumentos da pesquisa	167
Quadro 8 –	Cronograma dos Encontros	183
Quadro 9 –	Acordos	184
Quadro 10 –	Atividades de apresentação	185
Quadro 11 –	Atividades do EU	191
Quadro 12 –	Gosto / Não Gosto	192
Quadro 13 –	Valores	193
Quadro 14 –	Emoções	194
Quadro 15 –	Descobrimo a Resiliência	197
Quadro 16 –	Ter um problema	199
Quadro 17 –	Analisar situações traumáticas	202
Quadro 18 –	O último dia	204
Quadro 19 –	Cuidando de Si	205
Quadro 20 –	Formas de reconhecimento	206
Quadro 21 –	Sentindo meu corpo	210
Quadro 22 –	Sentindo o outro	211
Quadro 23 –	Adoecimento e o reconhecimento	213
Quadro 24 –	Enfrentando os problemas	215
Quadro 25 –	Reflexão	215
Quadro 26 –	Aceita o desafio?	218
Quadro 27 –	Quem eu levo?	220
Quadro 28 –	Mar revolto	220
Quadro 29 –	Grupo Focal	222
Quadro 30 –	A bola	224
Quadro 31 –	Excluir pode!	225

Quadro 32 – Solução grupal	228
Quadro 33 – O espelho	229
Quadro 34 – A jornada.....	230
Quadro 35 – Esfera do reconhecimento.....	233
Quadro 36 – Montagem	235
Quadro 37 – Violências	237
Quadro 38 – Valores	239
Quadro 39 – Refletindo os valores.....	240
Quadro 40 – Provocações	242
Quadro 41 – Mapa da Pessoa.....	243
Quadro 42 – Mapa Coletivo.....	250
Quadro 43 – Exemplo de Redução de Unidades de Significado	261

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Escores de todos os participantes.....	170
Tabela 2 –	Nível de resiliência	170
Tabela 3 –	Escores dos participantes entrevistados	171

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
2	“RESILIENCIANDO” PELAS ESQUINAS POR QUE PASSEI	33
2.1	SÓ EU SEI OS DESERTOS QUE ATRAVESSEI - Resiliência: os alinhavados de sua tessitura.....	36
2.2	SABE LÁ O QUE É NÃO TER E TER QUE TER PRA DAR - Aspectos constituintes da resiliência.....	42
2.3	NOS ARREDORES DO AMOR QPUE VAI SABER REPARAR - Resiliência e educação: um enlace promissor	51
2.4	AO VENTO VAGA DE LEVE E TRAZ - Aportando na formação humana pelas vias da resiliência integral	62
3	SER DOCENTE: quando um só não dá conta de me fazer acreditar que não é preciso sofrer tanto	80
3.1	KEN WILBER E SUA PERSPECTIVA INTEGRAL: um debruçar-se sobre possibilidades.....	81
3.1.1	Níveis ou Estágios de desenvolvimento	85
3.1.2	Estados	87
3.1.3	Linhas	89
3.1.4	Tipos.....	91
3.1.5	Quadrantes	92
3.2	AXEL HONNETH E A TEORIA DO RECONHECIMENTO: uma lente poderosa.....	101
3.2.1	Conhecendo a teoria do reconhecimento de Axel Honneth	101
3.2.1.1	Amor: primeira esfera do reconhecimento	105
3.2.1.2	Direito: segunda esfera do reconhecimento.....	108
3.2.1.3	Solidariedade: terceira esfera do reconhecimento	111
3.3	A OUTRA FACE DO RECONHECIMENTO: violação, privação de direitos e degradação	116

3.4	RECONHECIMENTO, SOCIALIZAÇÃO, LIBERDADE E EDUCAÇÃO	121
3.5	DOCENTES: O QUE ACONTECE COM ESSA PROFISSÃO?	128
3.5.1	Na estrada longa da vida eu vou chorando as minhas dores: adversidades, traumas e sofrimento.....	129
3.5.2	Igual a uma borboleta voando triste por sobre uma flor: o adoecer docente	133
3.6	UM MODO OUTRO DE OPERAR: UM OLHAR AMOROSO PELAS LENTES INTEGRAL	139
4	PERCURSO METODOLÓGICO: o nó do nó na rede do marinheiro, por entre as marés	145
4.1	PRESSUPOSTOS DA ABORDAGEM E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA	146
4.2	OS CAMINHOS PELA MARES E MARÉS	149
4.2.1	Conhecendo as águas a serem navegadas: familiarização com o local da pesquisa.....	150
4.2.2	Navegando por entre os mares: capturando dados desvelados	150
4.2.3	Instrumentos	154
4.2.3.1	Instrumentos para construção dos dados	154
4.2.3.2	Instrumentos da experiência formativa.....	158
4.3	PARTICIPANTES.....	169
4.4	ANÁLISE DOS DADOS	171
5	RESULTADOS: apresentação, análises e discussões.....	179
5.1	PROMOÇÃO DE RESILIÊNCIA: reconhecendo-se em si mesmo e, nas relações e os processos para formação humana integral	179
5.2	ANALISANDO O MAPA DA PESSOA COLETIVO	249
5.3	ANALISANDO AS ENTREVISTAS	251
5.3.1	Analisando as entrevistas com o IRAMUTEQ	251

5.3.2	Relato de uma experiência vivida: da entrevista ao tratamento dos dados	259
5.3.2.1	Explicação das Unidades de Significado	260
5.3.2.2.	Análise e discussão do Gráfico das Unidades de Significado	264
5.3.2.2.1.	<i>Enfrentamento</i>	265
5.3.2.2.2	<i>Transformação cooperativa</i>	267
5.3.2.2.3	<i>Possibilidades ampliadas</i>	268
5.3.2.2.4	<i>Compreensão e aprendizagem</i>	269
5.3.2.2.5	<i>Superação e integração</i>	270
5.3.2.2.6	<i>Ruptura dimensional</i>	273
5.3.2.2.7	<i>Cuidado de si</i>	273
5.3.2.2.8	<i>Empoderamento</i>	275
5.3.2.2.9	<i>Reconhecimento em si</i>	277
5.3.2.2.10	<i>Estima e acolhimento</i>	279
5.3.2.2.11	<i>Autenticidade</i>	280
5.3.2.2.12	<i>Formação integral</i>	280
5.4	A RESILIÊNCIA INTEGRAL NOS QUATRO QUADRANTES DO KOSMOS: um panorama geral, uma compreensão, uma visão	283
5.4.1	Dimensão subjetiva (as experiências educacionais):	286
5.4.2	Dimensão objetiva (o comportamento educacional):	288
5.4.3	Dimensão intersubjetiva (a cultura educacional)	290
5.4.4	Dimensão interobjetiva (os sistemas educacionais):	293
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	296
	REFERÊNCIAS.....	304
	ANEXO A – ESCALA DE RESILIÊNCIA.....	326

APÊNDICE 1 – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE, utilizado para adesão dos participantes na pesquisa de campo.....	329
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE	331

1 INTRODUÇÃO

Tempos tão difíceis nos suplicam cuidado e atenção. No contexto da educação, nada tem sido fácil, favorável, ameno, tranquilo, o que de certa forma causa uma imensa angústia em quase todos aqueles que dela se alimentam, lutam e desejam ver modificações, além da constante luta para superar os desafios que se apresentam.

Tais desafios extrapolam a educação em sentido estrito, envolvendo a sociedade e requerendo reflexões mais amplas no que diz respeito às metas da formação humana, devendo incluir a multietnicidade, a convivência plural e democrática e a unidade na diversidade.

A cada dia torna-se mais presente a desconfiança, violência e agressão nas relações, e os cidadãos cada vez mais transformam-se em inimigos em potencial, cujo foco é a disputa entre si em todos os âmbitos, demonstrando algumas vezes o que não é real, uma falsa realidade da vida, de ideologia e de pensamentos, e forçando-se a terem atitudes que não acreditam, para estar ou pertencer a determinados grupos.

Em meios aos mais variados desafios que enfrentamos, os que a educação deve se defrontar — a desvalorização profissional e da própria formação, o analfabetismo, a evasão escolar, a educação de jovens e adultos, as mais variadas formas de violência, o desaparelhamento das instituições, as inúmeras reformas contraditórias, etc. —, a questão da formação humana, sem dúvida, constitui um ponto focal da agenda educativa deste século.

As reflexões teóricas e estudos empíricos, acerca da formação humana, ainda não conseguiram estabelecer possibilidades de rupturas com os modelos tradicionais que exaltam a adaptação ao mercado de trabalho como meta educacional. Entre as causas que estão na raiz de nossa dificuldade de pensar essa problemática, está o fato de não dispormos de modelos complexos de compreensão do humano capazes de oferecer processos de enfrentamento das adversidades pela reflexão pedagógica.

Tratar essas e outras questões significa ocupar-se com temas complexos que não se esgotam numa primeira análise e abrangem uma multiplicidade de fatores e variáveis — psicológicas, sociais, econômicas, culturais —, todas elas igualmente importantes. É preciso, portanto, estar atento para vencer as tentações do reducionismo bastante comum no campo educativo.

Como destaca Rodrigues (2001, p. 253-254):

A partir dos tempos modernos ocorreram diversos movimentos para universalizar a Educação Escolar e essa universalização tem sido cada vez mais entendida como

universalização da Educação. Como a Educação Escolar sempre teve por característica central lidar com questões do conhecimento e da formação de habilidades, ambas as concepções de Educação Escolar e Educação foram se identificando até dissolver absolutamente o sentido de formação humana. A concepção de formação foi reduzida ao plano dos domínios dos conhecimentos. [...] As crianças serão enviadas para a Escola cada vez mais cedo e nela permanecerão por um tempo mais extenso. E isso não será porque há um mundo novo de informações a ser processado e, sim, porque a Escola deverá exercer o tradicional papel das famílias, das comunidades, da Igreja, e ainda, o que lhe era próprio: desenvolver conhecimentos e habilidades. Ela deverá se ocupar com a formação integral do ser humano e terá como missão suprema a formação do sujeito ético.

A partir das minhas inquietações, o desejo de pesquisar a resiliência e formação humana numa perspectiva integral assumiu uma nova conotação, perfazendo os caminhos advindos dessas angústias, sofrimentos e dores que insistiam em se apresentar no meu cotidiano profissional como psicóloga, dando lugar a questionamentos e formas como os sujeitos encaravam suas várias adversidades.

Ao longo da minha trajetória profissional, tive uma oportunidade conferida por meio da experiência de ser professora substituta (isso de alguma forma poderia ter me levado a um lugar de não legitimidade como docente — o que não aconteceu) da Universidade Federal de Pernambuco, onde estabeleci contatos com os alunos em formação e com os mais diversos questionamentos sobre seu papel ou papéis, as tarefas desenvolvidas, a finalidade de sua atuação, o não desejo de estar naquele lugar, a escolha (ou falta de escolha) da profissão, o alto índice de adoecimento e os tipos de doenças mais temidas, o não reconhecimento e principalmente um vazio imenso no âmbito do cuidado do professor. Um lugar de não pertencimento social, que hoje ganha ainda mais força no escopo político que se engendra de maneira a devastar sonhos e ideais.

Não posso me esquecer dos meus caros colegas de profissão, os docentes do centro de educação, que, apesar do amor pelo exercício docente, por ter feito a escolha por esse caminho a ser seguido em algum momento da vida e por uma série de outras variáveis, era perceptível em alguns a dor, o sofrimento, a angústia, as adversidades advindas da profissão. Esse não foi nosso foco, mas registro aqui o crescimento constante do adoecimento dos caros colegas, que têm uma árdua tarefa, não valorizada em nossa sociedade, de ensinar e trocar conhecimentos.

Neste processo, observei a importância de trabalhar conteúdos que ao mesmo tempo cumprissem sua função teórico-reflexiva e, principalmente, pudessem afetar a prática cotidiana das/os alunas/os, assim como constatei que havia uma demanda em entender a si

mesmos minimamente, a fim de poderem buscar compreender o outro, algo que para as/os alunas/os parecia extremamente novo e impossível.

Partindo da minha experiência no mestrado (BRASIL, 2015), na qual realizei uma intervenção que visava à promoção de resiliência, obtive deslocamentos no comportamento e forma de olhar as adversidades das/dos estudantes de pedagogia e, pude me dar conta de que o mais valioso estava nas falas destas/es sujeitos, que imploravam por cuidado e reconhecimento de si e para si, por sentirem-se parte do mundo, no quanto as redes de vínculos podem influenciar positiva ou negativamente, visto que são “[...] estruturas significativas e inerentes às práticas sociais” (CAILLÉ, 2002, p. 115).

Assim decidi lançar-me ao mar complexo de um doutorado, na tentativa de encontrar tesouros mais profundos. Nasceu um desejo de ser doutora em mim mesma e proporcionar aos sujeitos essa mesma possibilidade, pois, em espaços onde mal se re/conhece a si, ser doutor de si¹ é ser muito no mundo.

Para tal, é sabido que todos os acontecimentos das nossas vidas decorrem de relações, sejam familiares, profissionais, amizades, com o meio ambiente, ou na suposta ausência de qualquer estímulo externo, é certo que nos relacionamos conosco, nossos sentimentos, angústias, medos, adversidades, memórias, traumas, etc. São estas relações fontes de conhecimento, crescimento e reconhecimento, uma vez que recebemos inspirações como resultado da dinâmica interativa que movimenta a vida, ou, como dizem os mais sábios, reconhecemos nos outros aquilo que de certa forma conhecemos em nós mesmos. Talvez esse seja o primeiro ponto crucial da questão: será que nos conhecemos o suficiente para reconhecer o outro?

O mais comum é não saber como lidar com tudo isso. Na grande maioria das vezes, para compreender as relações e o que elas trazem consigo, é necessário um olhar interior, entender a si mesmo. Para que esse processo se torne responsável e consciente, é peculiar aprender a se conhecer, criar possibilidades de construir novos caminhos em sua vida, retomar um desenvolvimento, a partir da ruptura, com a construção de novas formas de subjetivação. Não optando, portanto, esquecer ou subestimar o evento traumático, mas a partir dele refazer-se a si mesmo (CYRULNIK, 2004) e para si mesmo acima de tudo.

No momento, o que nos inquietava era e continua sendo a ausência quase que total de um processo educativo formal que trate diretamente as relações das/os alunas/os e futuras/os

¹ Processo de reconhecimento de si mesmo nas três dimensões de Honneth: amor, direito e solidariedade, integradas às ideias de resiliência.

docentes do cultivo do seu autoconhecimento como seres humanos, do reconhecimento de e para si dos seus potenciais e limitações, das possibilidades de superação e subjetivação das adversidades, do enfrentamento da vida, do olhar para si mesmo, do desenvolvimento da capacidade de acreditar ser uma pessoa importante na formação de outros seres, das poucas relações de afeto seguro, da sensação de invisibilidade, negligenciando os quadrantes interiores EU e o NÓS, na visão de Ken Wilber (2008)², dando ênfase ao quadrante exteriores ISTO e ISTOS, afastando assim as possibilidades de cuidados consigo e para com o outro.

E para onde vai a maioria de nossas/os futuras/os docentes? Para a escola, que, enquanto instância social responsável pela organização e transmissão do conhecimento socialmente produzido, assimilou o rompimento com a Cadeia do Ser³, que é normalmente apresentada como: matéria, corpo, mente, alma e espírito, fidelizando-se aos pressupostos liberais e cientificistas. Consequentemente, a educação reduziu-se a uma função transmissiva e meritocrática ao invés de humana-formativa.

Imersas num grande emaranhado quanto ao dever humano, as instituições de ensino abrem mão do ensino crítico-reflexivo-criativo-contemplativo e humano-formativo visando desenvolver quase que exclusivamente o exercício da memorização e o raciocínio lógico-matemático e linguístico (GARDNER, 1995), restando uma participação coadjuvante às ciências fomentadoras do pensar nas dimensões educativas do *deve ser*.

Severino (2010) aponta que o sistema anda obedecendo a uma lógica capitalista marcada por um irreversível processo de globalização econômica e cultural, no qual referências ético-políticas perdem sua força na orientação do comportamento das pessoas, trazendo descrédito e desqualificação para a educação.

Na ausência de clareza com relação a uma perspectiva multidimensional da realidade e do ser humano por parte das instituições veículos de conhecimento, a escola assimilou o olhar monológico da ciência, contribuindo para que o indivíduo participe do processo de construção social refém daquilo que “é” ou “está” disseminado como “verdade” (WILBER, 2006).

Mediante esta lógica instituída pelo processo de negação, é axiomático dizer que evoluímos tecnologicamente, porém somos prisioneiros dos processos de crescimento

² Ken Wilber (2007) criou o chamado Sistema Operacional Integral, uma forma de mapeamento das múltiplas percepções humanas a respeito de um determinado fenômeno, inclusive do próprio fenômeno humano. Na intenção de construir uma visão integral da realidade, Wilber (2008) faz uso de cinco elementos: os quadrantes, os níveis, os estados, os tipos e as linhas.

³ Iremos nos aprofundar nesses conhecimentos no segundo capítulo.

econômico, de uma sensação de fracasso e incapacidade de colaborar com o processo formativo de outrem (CORDEIRO, 2012). Nas/os alunas/os de graduação em pedagogia, foi fácil perceber durante minha experiência docente e no processo interventivo do mestrado, o quanto não ter um espaço para olhar para si e ser solicitado a ter atitudes e sentimentos positivos, a dor da invisibilidade quanto sujeito ao longo do exercício da profissão, pouco reconhecimento e valorização do trabalho desenvolvido, competitividade interna e a fragilidade das relações interpessoais na instituição, saber lidar com as dificuldades em vários âmbitos dos seus futuros alunos, na e da escola, manter-se calmo, equilibrado psicológico e emocionalmente, sem falar do físico, são requisitos muitas vezes não atingíveis pela grande dificuldade de lidar com suas próprias adversidades.

Através da teoria de Wilber, nossa intenção foi revisitar a perspectiva integral, nos detendo aos quatro quadrantes e aos possíveis enredamentos que surgem entre ela, a resiliência e o reconhecimento, buscando assim dar nossa contribuição para a construção do conceito de resiliência integral. Mas isso não nos era suficiente, parecia faltar algo, que ao longo da pesquisa pudemos clarificar estar contidos de uma forma sutil na perspectiva wilberiana.

A resiliência como um processo de ser afetado, enfrentar e transformar as adversidades em potencialidades de crescimento (YUNES, 2006; GROTBORG, 2005; CYRULNIK, 2004) surge como uma possibilidade de enfrentamento e saídas diante das condições adversas, desafiando o modo naturalizador de ver estes espaços e instigando a ampliação das visões dos envolvidos no processo.

Segundo Guzzo (2015), para discutir processos de resiliência é preciso ter claro o horizonte político, para onde as intervenções estão sendo dirigidas, na tentativa de favorecer uma consciência política de ser sujeito de sua própria história e poder operar mudanças no cotidiano.

A psicologia tem apresentado como via teórica para compreender e discutir essas interrogações o conceito de resiliência, comumente definida como a “capacidade” de o indivíduo, ou a família, enfrentar as adversidades, ser transformado por elas, mas conseguir superá-las. Na tentativa de ampliar o entendimento deste fenômeno, Junqueira e Deslandes (2003, p. 235) apontam a resiliência como a:

[...] possibilidade [humana] de superação num sentido dialético, isto é, representando um novo olhar, uma resignificação do problema, mas não o elimina, pois constitui parte da história do sujeito. O caráter contextual e histórico da

resiliência se expressa seja do ponto de vista biográfico, seja do conjunto de interações dadas numa cultura determinada.

Contudo, em outros momentos, a literatura destaca o fenômeno da resiliência como “[...] a capacidade dos indivíduos de superar os fatores de risco aos quais são expostos, desenvolvendo comportamentos adaptativos e adequados” (GARCIA, 2001, p. 128), podendo ser entendido como risco os resultados negativos e indesejáveis no desenvolvimento do sujeito. Não podemos deixar de incluir o social, pensando na concepção de que todos os elementos que dele fazem parte afetam e são afetados pelas relações, pelos diversos fatores que se apresentam como de risco e protetivos, podendo estes ser encarados de modos diferentes por cada população, quicá cada ser humano.

Para colaborar com nossos estudos, lançamos mão da teoria do reconhecimento, numa tentativa de ampliar nossas percepções no campo mais teórico-objetivo quanto ao outro, às relações e ao nosso modo de agir e pensar as adversidades, mas atentos às suas limitações no campo empírico. Axel Honneth faz uso das ideias de Hegel, bem como das ideias de George Herbert Mead (1863-1931), numa busca de estabelecer a consciência de perceber a si mesmo como ser suspenso; é a totalidade singular de consciência que se percebe como ser suspenso no outro e pelo outro, e assim se percebe a si mesma como reflexiva.

Honneth não simplesmente aplica uma definição acabada de reconhecimento aos fenômenos políticos, mas busca fundamentar solidamente, a partir dos escritos do jovem Hegel, a ideia de que é a luta por reconhecimento (e não a luta por autoconservação) que constitui uma gramática não utilitarista, mas moral. Honneth constrói a hipótese fundamental de que a experiência do desrespeito, isto é, de não-reconhecimento, “[...] é a fonte emotiva e cognitiva de resistência social e de levantes coletivos” (HONNETH, 2009, p. 227). Assim, deve-se entender a luta social como:

[...] o processo prático no qual experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influir, como motivos diretores da ação, na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento. (HONNETH, 2009, p. 257)

Apoiada nessas possibilidades teóricas, passei a pesquisar a relação entre promoção de resiliência, o reconhecimento, a perspectiva integral e a formação humana, no intuito de poder contribuir para uma nova forma de olhar as queixas advindas da educação, como traumas, patologias, medicalização, falta de valorização profissional, sucateamento das instituições, aumento da violência, desestímulo por parte dos alunos e colegas de profissão, falta de

comprometimento das famílias, fracasso escolar e as diversas maneiras de lidar com este universo.

Cada ser humano tem uma forma particular de olhar para sua(s) adversidade(s). Para Chequini (2009, p. 1):

Os estudos sobre resiliência investigam a capacidade do indivíduo, grupo ou sociedade de superar adversidades; buscam responder a questões relacionadas aos processos através dos quais se dá essa superação, o que leva uma pessoa ou comunidade a ultrapassar situações de extrema dificuldade e sobreviver de forma renovada e fortalecida. Procuram responder quais seriam os fatores que atuam no processo e que garantem o sucesso mesmo diante do infortúnio.

Sendo assim, pretendemos com esse trabalho começar a entender como a relação entre resiliência, reconhecimento e perspectiva integral colabora com a ampliação e um direcionamento para uma formação integral. A tentativa é de colaborar com o desenvolvimento de formas de promoção de resiliência e reconhecimento de si no âmbito da formação humana no campo da educação.

Esse é um campo no qual ainda é perceptível a escassez de trabalhos. As reflexões acerca da resiliência no âmbito educacional denotam a ambivalência embutida nos conceitos de resiliência, ora sobrecarregando o sujeito, atribuindo-lhe apenas a sua “capacidade” de superação o sucesso ou fracasso da formação, ora retirando-lhe as possibilidades de resistência pela atribuição de um poder determinista do social ou conservando uma indeterminação através do hibridismo, além dos poucos estudos que enfoquem a possibilidade de promoção de resiliência com futuros docentes.

Neste sentido, surgem alguns questionamentos que vão povoar nossa mente durante um tempo de maturação, nos levando às seguintes questões: qual a percepção de resiliência assumida pelas/os futuras/os docentes, alunas/os de pedagogia da UFPE? Qual a percepção de reconhecimento para essas/es mesmas/os alunas/os? Como a relação entre resiliência e reconhecimento pode contribuir para uma formação humana? Como uma experiência formativa à guisa da relação entre resiliência e reconhecimento numa perspectiva integral e que busca a promoção de resiliência poderia contribuir na formação humana de alunas/os do curso de pedagogia da UFPE?

Diante de tantos questionamentos formulamos a partir da temática da pesquisa a seguinte **pergunta norteadora**: De que maneira a relação entre os quadrantes de Wilber, a resiliência e o reconhecimento Honneth pode favorecer a ampliação e direcionamento a uma formação humana integral de futuros docentes?

Perguntas desta ordem servem para instigar e pensar em uma premissa de nossa tese, a qual considera que as pessoas em geral não têm acesso a um processo de ensino, nas instâncias de socialização, promotor de uma formação com sentido de humanização, e sim são imersas em uma dinâmica mercadológica e pouco reflexiva, onde o “ser-si-mesmo em outro” (HEGEL, 1992) não existe em praticamente nenhuma instância. Röhr (2007) relata que pessoas que crescem sem conseguir balizar seu processo de hominização — processo natural de se tornar homem ou mulher obedecendo ao estágio de crescimento desde a infância até a velhice — e a humanização, que requer um trabalho de autoconhecimento por parte do indivíduo a respeito da sua própria natureza, que para ele é composta por múltiplas dimensões, de modo a não perpetuarem dores e sofrimentos, além do assujeitamento a processos de inferiorização e invisibilidade no âmbito social. Sendo assim defendemos a **tese** de que a relação entre "os quatro quadrantes" de Wilber, a resiliência e a teoria do reconhecimento de Honneth favorece a ampliação e direcionamentos a uma formação humana quanto à espiritualidade, na qual a resiliência desponta como integral, multidimensional e promotora da ampliação de valores, rompendo, assim, com visões salvacionistas, adaptativas e utilitaristas atribuídas a este fenômeno.

Como pressuposto para nossa pesquisa, partimos de um conceito de formação humana que, ao considerar as múltiplas dimensões do ser (RÖHR, 2007, 2010) — física, sensorial, emocional, mental e espiritual —, tem como objetivo ofertar conhecimento adequado à/ao aluna/o de graduação em pedagogia, possibilitando a promoção de conscientização do seu compromisso com seu próprio processo de humanização que acontece por meio do autoconhecimento, do reconhecimento mútuo, da autonomia e do desenvolvimento humano, à medida que busca integrar as dimensões, favorecendo a apropriação, expressão, superação e subjetivação das dificuldades vivenciadas pelos mesmos ao longo de sua vida.

Como **justificativa para pesquisa**, encaramos a possibilidade de ser feito um esforço pela educação formal no sentido de oportunizar os sujeitos a entrarem em contato com o processo de humanização e desenvolvimento humano de maneira mais ampla e substancial, estabelecendo condições de escolha e comprometimento com seu processo formativo integral, de modo a trabalhar as questões advindas das dificuldades vividas, além de exercitarem o reconhecimento mútuo e principalmente as relações estabelecidas com o que Wilber chama de interior e exterior nos quadrantes, observando todos os enredamentos e suas possibilidades. Espaço para ser-no-mundo de forma integral.

Pensando na relevância deste assunto tanto para a área de educação quanto para a psicologia e na necessidade de rompermos com os modelos convencionais de olhar para adversidades e superá-las, propomos investigar a relação entre resiliência, reconhecimento e perspectiva integral numa experiência formativa, **Promoção de resiliência: reconhecendo-se em si mesmo, nas relações e os processos para formação humana integral**, voltada para promoção de resiliência em alunas/os do curso de Pedagogia da UFPE.

Dessa forma, o **objetivo geral** desta tese foi compreender como a relação entre os quadrantes de Wilber, a resiliência e o reconhecimento pode favorecer a ampliação e direcionamento a uma formação humana integral de futuros docentes.

Tivemos como **objetivos específicos**:

1. Implementar, aplicar, mapear, investigar e analisar uma proposta formativa à luz dos quadrantes wilberianos, resiliência e reconhecimento honnethianos, no intuito de apresentar suas contribuições para o processo de formação humana integral de futuros docentes da Universidade Federal de Pernambuco.
2. Compreender a percepção de futuras/os docentes acerca da resiliência e da teoria do reconhecimento e suas possíveis contribuições para o processo de formação humana integral.
3. Apresentar as relações entre resiliência e a teoria do reconhecimento e suas possíveis contribuições para o processo de formação humana integral.

Desta maneira, como indicado nos objetivos acima, valemo-nos da MARES - Metodologia de Análise de Redes do Cotidiano, que é um método fenomenológico, interacionista e construcionista a ser utilizado para analisar redes sociais do cotidiano, em geral, e redes de usuários⁴ dos serviços públicos, em particular, com o objetivo de mapear as redes existentes, as redes em formação ou as redes potenciais, identificando os problemas que inibem a expansão da rede e os meios de superação dos problemas (AMARANTE, TORRE, 2000; 2007), com o objetivo de transversalizar a relação entre resiliência, reconhecimento e perspectiva integral no foco da formação humana de futuras/os docentes.

Para alcançarmos nossos objetivos com a pesquisa, percorreremos altos mares. No primeiro capítulo, a contextualização, ainda que de forma breve, do panorama do constructo resiliência desde sua etimologia e histórico, as abordagens de pesquisas e seus caminhos, semelhanças e distanciamentos com outros termos outrora assumidos como resiliência, fatores

⁴ Explicaremos o uso dessa terminologia no capítulo referente à metodologia.

protetores, *coping* e os mecanismos de riscos implicados em um dano ou prejuízos, para a partir disto compreender como os fatores promotores da resiliência podem contribuir com a formação humana. Além disso, nos detivemos nos enlaces possíveis da resiliência e cultura, assim como com a educação. Todo esse caminho nos deu aporte teórico para desenvolvermos uma conceituação nossa sobre a resiliência integral, assumindo assim esse local como guia para a pesquisa.

Em seguida, no capítulo dois, buscamos apresentar o abraço existente entre a abordagem integral na perspectiva de Ken Wilber, que nos apresenta os "cinco elementos essenciais" do SOI ou da Metateoria AQAL (todos os quadrantes e todas as linhas) são aspectos de nossa própria experiência: quadrantes, níveis, linhas, estados e tipos. A realidade humana é assim descrita em quatro quadrantes: o que mostra o Eu Individual (consciência, realidades subjetivas; que existem dentro de cada um), o que revela o Exterior Individual (organismo, os comportamentos observados), o que revela a cultura da nossa vivência com o mundo (cultura, o Nós) e o Exterior Coletivo (ambiente, a sociedade, os comportamentos observados desde o exterior para o conjunto da humanidade) e a teoria do reconhecimento de Axel Honneth, que procura servir de modelo avaliativo dos conflitos sociais contemporâneos através de um conceito moral de luta social, e também como modelo explicativo acerca do processo de evolução social (WERLE, 2004, p. 53). Da perspectiva da teoria do reconhecimento, os atores da vida social não podem ser compreendidos separadamente do contexto moral e cultural em que estão inseridos. Esse contexto quase sempre se encontra escondido, subentendido nas práticas sociais e políticas de um povo, muito dificilmente expostos nos discursos explícitos.

Resiliência e educação, como este constructo está inserido no campo educacional e o que tem feito para colaborar com tal área. Encontramos o mal-estar da docência interligado ao estresse e à busca dos pesquisadores em promover resiliência nos profissionais desta área com o intuito de minimizar os desgastes, problemas, adoecimento, licenciamento, aposentadorias precoces. Para fazer o contraponto, surge a conceituação de bem-estar e suas possibilidades na área educacional, como uma possibilidade promotora de características resilientes. Com esses saberes, procuramos ainda neste capítulo fazer a relação do reconhecimento com a educação, apontando como a docência acontece enquanto profissão e o adoecimento docente enquanto luta social no olhar integral.

Já o capítulo três apresenta a metodologia, a relevância do estudo, a apresentação dos participantes da pesquisa, familiarização com o local da pesquisa, os instrumentos utilizados e

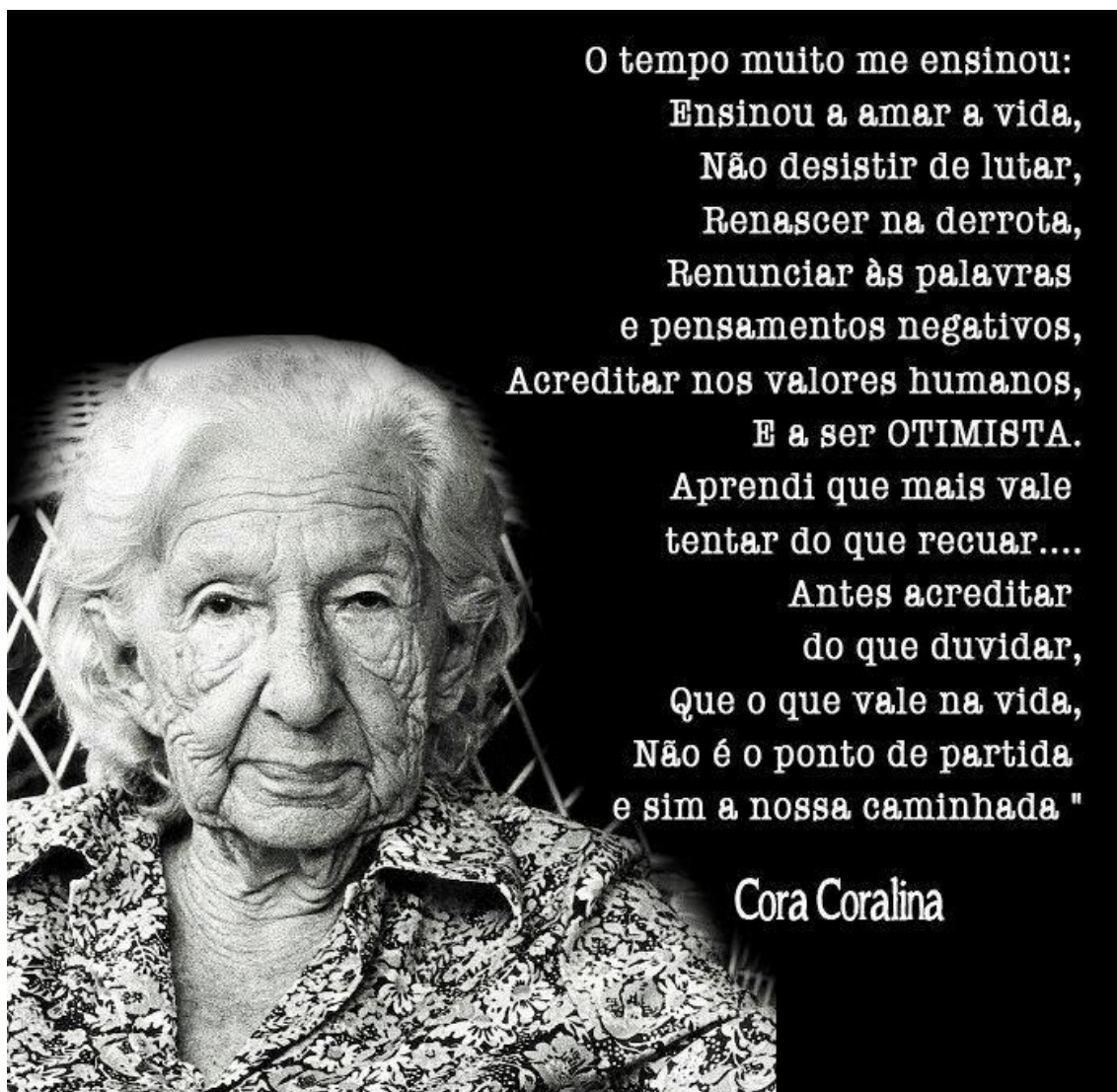
detalhadamente a experiência formativa sob a perspectiva da MARES intitulada **Promoção de resiliência: reconhecendo-se em si mesmo, nas relações e os processos para formação humana integral**, que foi parte da metodologia da pesquisa, tendo sido minuciosamente estudado e descrito. Explicitamos os fundamentos da metodologia utilizada na pesquisa participante e sistematizamos quais as atividades foram utilizadas e seu procedimento; posteriormente, indicamos como foi realizado o sistema de análise dos dados dos participantes.

No capítulo quatro, apresentamos os resultados através dos dados da pesquisa participante através da observação participante, grupos focais, mapa da pessoa coletivo, diários de gratidão e entrevistas em profundidade, sua análise e os diálogos possibilitados com os teóricos da área. Neste momento, temos o detalhamento da experiência formativa e análise por fase, sendo cada uma delas elencadas a teorias anteriormente descritas e estudadas, subdivida em quinze encontros, tendo sido cada um descrito e analisado. Neste capítulo ainda, encontra-se uma análise quantitativa dos dados coletados através da aplicação da escala de resiliência, cuja finalidade era captar os participantes para as entrevistas em profundidade, analisadas através do software IRAMUTEQ, que nos apresenta uma análise lexicométrica, além de uma análise temática, sistema de análise de conteúdo. Tais análises tinham a intenção de perceber os participantes após a experiência, noção de resiliência e reconhecimento, assim como sua atuação e a contribuição no processo de desenvolvimento e formação humana.

Por último, nas considerações finais, teceremos alguns comentários à guisa de reflexões, procurando apontar as colaborações dos nossos objetivos propostos, os limites enfrentados por uma pesquisa como esta e as possibilidades exploratórias para a continuidade de uma pedagogia direcionada à busca da formação humana integral.

2 “RESILIENCIANDO” PELAS ESQUINAS POR QUE PASSEI

Figura 1 – Cora Coralina



Fonte: Pinterest, 2009

Em tempos tão difíceis, falar de resiliência foi quase uma tarefa impossível algumas vezes, era como me desnudar, transpor barreiras gigantes e ainda acreditar que dali algo brotaria, mesmo que o broto fosse um grande vazio. A resiliência sobre a qual falamos não tem caráter salvacionista, que leva irremediavelmente a um final feliz, como os contos de fadas.

Falamos de um lugar de aprendizado, onde podemos olhar para a dificuldade, encarar as possibilidades advindas da mesma e, acima de tudo, integrar o novo saber que se desvela com o meio e tudo que dele faz parte, visto que afetamos e somos afetados.

Adentrar nos tempos inglórios que estamos vivendo não fazia parte desse trabalho, mas, ao assumir resiliência como algo no âmbito/escopo integral, era impossível não o fazer. Era e é tão latente que não pude me eximir de tamanho sentimento e me pus como a grande maioria dos seres humanos que fazem parte da minha convivência, lutando ainda mais. Assim expressei a minha luta: “resilienciar” como forma de resistir e principalmente de existir.

Ser docente e falar de formação humana incluem estar presente e presentificada nas situações, acontecimentos e momentos históricos que em muito vão ressignificar a existência.

E, de modo muito singular, irei iniciar meus escritos deste capítulo, a partir da canção “Pra não dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré (1968), que com muita ousadia fui tecendo o que chamei de um complemento não musical, sob minha ótica resiliente.

*Caminhando e cantando, nem sempre sorrindo, mas seguindo
E seguindo a canção, por vezes a única forma de espantar a angústia arrebatadora
Somos todos iguais, somos mesmo? Será que precisamos ser todos iguais?
Braços dados ou não, nem sempre com o mesmo propósito
Nas escolas, nas ruas, em qualquer lugar
Campos, construções, família, amigos, situações, trabalhos
Caminhando e cantando, na intenção de seguir e resistir
E seguindo a canção, às vezes é preciso parar e olhar para si!*

*Vem, vamos embora, vamos olhar para o que dói, tentar resolver as dores
Que esperar não é saber, ninguém pode fazer por nós aquilo que não desejamos
Quem sabe faz a hora, só nós podemos dizer quando e como!
Não espera acontecer, esperar do outro é como esperar uma ilusão. FAÇA!*

*Vem, vamos embora, que lutar nos faz crescer
Que esperar não é saber, olhar para si, faz se conhecer
Quem sabe faz a hora, cada um no seu tempo, mas não sem tempo
Não espera acontecer, busca e faz acontecer!*

*Pelos campos há fome, de solução, de alívio, de vida
Em grandes plantações, que geram colheitas. É preciso saber o que plantar
Pelas ruas marchando, sigamos em busca*

*Indecisos cordões, mesmo quando não sabemos por onde ir, sigamos
Ainda fazem da flor, onde há amor e desejos, há possibilidades
Seu mais forte refrão, que nutre a força e a presença
E acreditam nas flores, base de luta e conquistas! Do possível
Vencendo o canhão, rompendo tudo aquilo que gera mal-estar.*

Gratidão a Geraldo Vandré por essa forma e registro de luta! Por resilienciar sem temer, por provocar em mim e em muitos a vontade de prosseguir na luta.

Sendo assim, que a arbitrariedade não seja tão forte, de modo a não permitir a vida, a luta, que sejamos para além de uma superação de atos, atitudes, adversidades, que sejamos construção, transformação.

A interpretação da música, com sonoridade de um hino, onde os versos rimam um com o outro, é uma forma de registro de linguagem, buscava fazer referência às canções usadas em passeatas, protestos e manifestações contra o regime que se espalhavam pelo país no ano de 1968.

A música era, então, usada como um instrumento de combate, que pretendia divulgar, de forma direta e concisa, mensagens ideológicas, processos de luta e resistência aos atos dominantes que assolavam a população, faziam calar e desaparecer, e o modo de produção de saberes era simplesmente tolhido. O fazer pedagógico⁵ no período do AI5 estava atravancado à mera reprodução.

Ao longo da vida, em algum momento, todos iremos passar por pelo menos uma situação adversa. Como nós, indivíduos, enfrentamos essas situações? O que faz uns se adaptarem e outros não a um contexto de intenso estresse? São todas as pessoas que se recuperam de grandes perdas materiais, psicológicas, físicas e/ou afetivas? A psicologia vem buscando responder a essas perguntas através do estudo do fenômeno Resiliência, o qual gera uma nova possibilidade de compreensão acerca de como o ser humano lida com condições potencialmente traumáticas.

É importante entender a resiliência e não permitir que seja encarada como um mito, se concebida como mais um novo nome para ser acrescentado à lista de conceitos já conhecidos, como resistência, adaptabilidade, invulnerabilidade ou capacidade de enfrentamento/lidar com

⁵ Estamos chamando de fazer pedagógico a forma de possibilidades, viabilização da construção de pensamentos e saberes, além do contexto educacional tradicional, nas bancas escolares. Tempos doutrinários e de muita obediência.

tensões; ou, ainda, se tomada num sentido de sobrevalorização dos recursos psicológicos e competências do indivíduo em detrimento de uma diminuição do apoio profissional, social, administrativo e financeiro a que os sujeitos têm direito numa sociedade solidária e preocupada com a promoção da saúde e do bem-estar psicossocial.

Todavia, pensar resiliência através das múltiplas trajetórias existenciais e histórias de vida com sucesso talvez possa demonstrar que não só ela existe, como também se trata de um processo cujo estudo e aprofundamento são significativos (SOUSA *et al.*, 2014), os quais veremos ao longo deste capítulo.

2.1 SÓ EU SEI OS DESERTOS QUE ATRAVESSEI - Resiliência: os alinhavados de sua tessitura

Não vou me deter em trazer toda a cronologia e a história da resiliência, mas sim a tessitura desta rede de pescador que ora volta cheia de peixes, ora traz apenas os lixos do oceano. Brasil (2015) fez um estado da arte, mapeando a origem, surgimento, histórico mundial e nacional da resiliência em seu trabalho de dissertação do mestrado, não cabendo aqui mais uma repetição, assim como Rachman (2008), que desenvolveu uma revisão de literatura bem detalhada sobre resiliência nas áreas de Educação e de Psicologia da Educação de 2002 a 2007, que pode auxiliar o leitor na compreensão do fenômeno em questão.

O conceito de resiliência, ainda que permeado por discursos polissêmicos, vem ganhando espaço no cenário acadêmico nacional. Em países como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Inglaterra e Austrália, a disseminação de propostas metodológicas com esse viés investigativo possui ampla diversidade (YUNES; MENDES; ALBUQUERQUE, 2005), variando intensamente de acordo com a área de estudo. Constatamos, no Brasil, que o tema da resiliência predominantemente situa-se na área da psicologia, embora possamos encontrar algumas propostas na área da educação (TAVARES, 2001; GARCIA, 2007; TIMM; MOSQUEIRA; STOBÄUS, 2008), serviço social (JANCZURA, 2005; MURTA; MARINHO, 2009) e enfermagem (SILVA *et al.*, 2005; SÓRIA *et al.*, 2006).

Etimologicamente a origem da palavra resiliência considera que ela advém do latim *resilio*, *resilire*. *Resilio*, conforme dois dicionários latim-português (FARIA, 1967; SARAIVA, 2000; TAVARES, 2001; PINHEIRO, 2004), seria derivada de *re*, indicando retrocesso, e *salio*, indicando saltar, pular, significando assim saltar para trás, voltar saltando.

De maneira geral, aceita-se que o termo resiliência deriva-se da física, indicando o retorno de um material a seu estado anterior depois de sofrer uma determinada pressão. Tavares (2001) faz uma analogia com a ideia de um material flexível capaz de autorregular-se e autorrecuperar-se, voltando à sua forma original após sofrer uma pressão externa ou uma modificação na estrutura. Mas como pensar isso no ser humano? Será que ele volta para o mesmo estado de quando sofreu a pressão?

Libório, Castro e Coelho (2006, p. 92) apontam que os estudos na área da resiliência atribuíram inicialmente ao termo a ideia de capacidade de resistir, “[...] sendo a força necessária para a saúde mental durante a vida”. Destacam que o termo foi utilizado por Bowlby ao finalizar seu primeiro livro sobre a teoria do apego, em 1969. Nessa época, já se atribuía ao termo o significado de um traço ou característica de personalidade que pode aparecer mesmo sob condições adversas. Assim sendo, os indivíduos que tinham experiências positivas com a mãe, o pai e outros adultos significativos poderiam ter uma formação de personalidade saudável, resistentes às situações adversas, ou seja, resilientes. Esse vínculo com a mãe é muito importante para os processos de reconhecimento, principalmente na esfera do amor.

Segundo Brandão, Mahfoud e Gianordolli-Nascimento (2011), os estudos da resiliência começam a surgir de forma mais intensa com as investigações de pesquisadores anglo-saxões, ingleses e americanos no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, a partir de eventualidades históricas e socioculturais que ocasionaram uma tendência de interesses e objetos de pesquisa de várias áreas da saúde mental.

Assis *et al.* (2006) adotam a noção de “potencial de resiliência”, que pode ser mais ou menos desenvolvido no decorrer da vida do indivíduo. Ou seja, para os autores, “todas as pessoas possuem um potencial para desenvolver resiliência em maior ou menor grau”.

A partir desta visão, os mesmos autores acima citados relatam sob sua ótica um problema originado dos estudos iniciais sobre resiliência, que a concebem como atribuição de sucesso pessoal frente ao meio social ‘desajustado’, uma ideia de superação, pois esta afirmação tem duas fontes de incerteza. Inicialmente podemos falar sobre a definição de critério de sucesso pessoal, já que muitos estudos se referem a pessoas “resilientes” como aquelas que não apresentam comportamentos antissociais ou problemas psiquiátricos, tornando assim a resiliência restrita à negação de comportamentos indesejáveis, enquanto outros estudos fazem conexão entre resiliência com término de estudos, obtenção de trabalho e manutenção de um relacionamento.

Sakotani (2016) assume assim uma condição *sine qua non* em que uma pessoa “resiliente” é aquela bem-sucedida em alguns aspectos da vida e o “não resiliente” seria aquele que não é bem-sucedido, sem considerar outras esferas da vida em que este mesmo indivíduo é capaz de superar as suas dificuldades.

A outra fonte de incerteza é a noção de cultura que determina o que é adaptação bem-sucedida e o que é ambiente desajustado, tornando pessoas “resilientes” aquelas que seguem as normas sociais vigentes, que são protegidas pelo grupo social ou familiar, principalmente os indivíduos pertencentes às classes mais privilegiadas. Isso acaba por rotular e estigmatizar as pessoas de grupos mais vulneráveis como “não-resilientes” (SAKOTANI, 2016).

Pessoa (2015) relata que a temática da resiliência pode direcionar a atenção para os fatores que são favorecedores do desenvolvimento saudável, (sinonimamente entendido como desenvolvimento positivo), mesmo quando encontramos no entorno do indivíduo condições extremamente adversas. O autor parte do pressuposto que é relevante analisar os indicadores sociais que conduzem pessoas a encontrarem formas de lidar tão distintas com os infortúnios. Em alguns casos, as pessoas simplesmente sucumbem mediante situações problemáticas. Em outros, notamos o aparecimento de estratégias, objetivas e subjetivas, que diluem a intensidade do impacto das adversidades.

A complexificação da noção de resiliência tem sido visível, fazendo com que a mesma seja vinculada aos processos sociais dinâmicos e intrapsíquicos de risco e de proteção, levando-se em conta a interação entre eventos estressores e fatores de proteção internos e externos do indivíduo, dois polos: adversidade e proteção.

É preciso estar alerta, fazendo ressalvas em relação à associação que geralmente é feita entre superação das dificuldades e resiliência.

O dicionário Aurélio (versão on-line) traz como significado para superar: Ser superior a ou melhor do que, passar mais além do que, obter uma vitória relativamente a, e/ou suplantar. Nem de longe são definições cabíveis aos nossos estudos, pesquisa e investigação.

É sabido que superar as dificuldades não significa sair totalmente ileso da situação ou evento adverso da vida, pois essas adversidades deixam algumas marcas em cada um, mais ou menos duradouras, de acordo com a forma específica que o sujeito lidou ou respondeu às situações de risco a que foi exposto.

Para Castro e Libório (2010, p. 21), o “referencial de superação é muito particular e subjetivo, variando de pessoa para pessoa, de grupo para grupo, de sociedade para sociedade. Modelos de sucesso estabelecidos por um grupo podem não coincidir com o referencial de

resiliência de outro”, principalmente em relação às diversidades culturais, o que deve ser levado em consideração em todos os âmbitos da pesquisa.

Neste emaranhado todo, ainda não há consensos na definição do conceito de resiliência, o que nos leva a tratá-la como um constructo quando aplicada às ciências humanas, sendo utilizada como uma metáfora, em que seu efeito principal é de criar uma imagem, uma nova significação. No campo humano não é possível pensar na possibilidade de sofrer um grande trauma e retornar ao estado anterior, mas, sim, na capacidade de resistência e flexibilidade mediante os acontecimentos, ou seja, após o trauma, o indivíduo é capaz de se reestabelecer seguindo sua vida e adequando-se à sua nova realidade (CABRAL; CYRULNIK, 2015). Também está associada com o desenvolvimento positivo de crianças, adolescentes e pessoas quando se deparam com adversidade (LUTHAR; CICCHETTI; BECKER, 2000; DAIGNEAULT; HÉBERT; TOURIGNY, 2007).

No pensamento de Junqueira e Deslandes (2003) por não haver ainda um consenso quanto à definição de resiliência, o que se deve tomar como base é a ressignificação do problema, e não a abolição do mesmo, ou seja, o ser humano ‘adapta-se’ ao problema e encontra caminhos para dar continuidade à dinamicidade da vida. A literatura (PINHEIRO, 2004; ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006) aponta importantes características presentes em indivíduos bem adaptados, como projetos de vida, bom humor, autoeficácia, autocontrole, autoestima, pensamento crítico, criatividade e perseverança, ressaltamos que essas características não são suficientes e/ou condicionantes de seres ou habilidades resilientes, sendo necessário insistir na composição com outros fatores e o meio.

O estudo sobre resiliência deve ser processual, dinâmico e relativo, não se baseando em perspectivas individualizantes (resiliência como característica do indivíduo), não relacionais (desconsidera o contexto e as relações interpessoais), deterministas (se é invulnerável, é inato), estigmatizantes (classifica como resiliente e não resiliente). (LIBÓRIO; CASTRO; COELHO, 2006, p. 94)

Corroborando esse modo de pensar, a resiliência deve ser entendida com dinamicidade, levando em consideração aspectos comunitários e culturais (UNGAR, 2007; UNGAR *et al.*, 2007; 2008), num processo situado ontologicamente e atrelado à história do indivíduo. Enfatizamos, desse modo, que compreendemos os processos de resiliência como uma construção social, mediados especialmente pela disponibilidade de recursos (BOTTRELL, 2009) que trazem sentidos pessoais que se desdobram em significações sociais.

O indivíduo considerado resiliente passa por uma transformação, passagem da sombra à luz, reaprendendo a viver em sua nova vida após o trauma sofrido, pois é bem certo que o

mesmo não sai da experiência da mesma forma que entrou. Sendo assim, podemos dividir o processo de trauma em dois momentos: o primeiro gera a dor da ferida (a carência), e o segundo, a representação real que faz nascer o sofrimento. Para sarar a primeira ferida, é preciso que o corpo e a memória consigam realizar o processo de “cicatrização”, e, para o segundo, é preciso alterar a ideia sobre o que aconteceu, rever a representação do acontecimento na vida e construir um novo olhar (CYRULNIK, 2015). Importante ressaltar que o sujeito considerado resiliente, não é uma determinação, fixo, estático, pois as reações surgem de diversas formas a uma determinada situação a depender do contexto, do seu momento de vida bio-psico-socio-emocional.

A resiliência não é um catálogo de qualidades que um indivíduo possuiria. É um processo que, do nascimento à morte, nos liga sem cessar com o meio que nos rodeia. (CYRULNIK, 2001, p. 226)

Superar apenas, não nos traz modos de aprendizado, não nos leva a revisitar as dores, angústias e sofrimentos por ventura vivenciados, por vezes não vão ocasionar “curas” nem a construção de um olhar diferenciado.

Optamos por tentar construir uma perspectiva crítica a fim de sustentar nossos argumentos, pois quando o tema da resiliência é abordado sem problematizações profundas incorre no risco de superficializar o debate e elaborar modelos explicativos meramente descritivos. A condução de boa parte das pesquisas com esse viés aproxima o conceito ao modelo positivista de ciência e retoma questões aparentemente já superadas, como de associação com habilidades adaptativas das pessoas, superação na lógica do não aprendizado ou ainda dentro de uma perspectiva salvacionista, mágica e mítica de resolubilidade absoluta das adversidades.

Para Pessoa (2015), novos paradigmas para essa área de estudo exigem um comprometimento dos pesquisadores em termos da compreensão da totalidade da realidade social, que se tornarão viáveis na medida em que os recortes metodológicos e aportes teóricos forem capazes de desnudar a complexidade das relações humanas em sua essência. Portanto, o isolamento de variáveis ou dos fatores que são constituintes de mecanismos de vulnerabilidade social já não é capaz de contribuir para o avanço da produção do conhecimento nos estudos que investigam resiliência, na verdade eles são apenas uma parte necessária para a construção epistemológica da temática.

Talvez não consigamos fechar, ou melhor, seja pretensioso demais determinar uma conceituação fixa para a resiliência, visto que a mesma é fluida e desliza sobre as águas do contexto, que engloba vários aspectos, âmbitos e variáveis.

Percebemos nos estudos da resiliência que vem sendo dada ênfase aos aspectos positivos do universo psíquico, tais como felicidade, otimismo, altruísmo, esperança e alegria, tidos com salutogênicos, em face dos correspondentes de depressão, ansiedade, angústia e agressividade. Isso não deve nos levar a crer ou assumir a resiliência como algo estritamente positivo ou provocador do bem, do bom. É preciso lembrar que a promoção da resiliência mexe com traumas e feridas, o que causa dores, e não há garantias de que tudo sairá convencionalmente bem.

De acordo com Araújo (2006, p. 92), a resiliência tem suas raízes no desenvolvimento humano: “uma autoestima valorizada pode ser considerada a base para que o processo de resiliência se instale”. Explica que ela é adquirida e se desenvolve “na interpelação com os outros significativos” ao longo da vida do indivíduo. Afirma, ainda, que “resiliência é um potencial humano, presente nos seres humanos em todas as culturas e em todos os tempos, é parte de um processo evolutivo e pode ser promovida desde o nascimento” (p. 86).

Para nós, não faz sentido compreender resiliência apenas como respostas adaptativas ou criativas frente às adversidades, mas sim de recursos extraídos do contexto que criam oportunidades de desenvolvimento e formam identidades fortalecidas, mesmo quando as respostas esperadas no contexto normativo não sejam as obtidas, ou seja, o resultado não é o padrão.

No nosso entendimento, resiliência não se assemelha a um final feliz, ciclos perfeitamente fechados, traumas, feridas devidamente sanadas, sem cicatrizes ou marcas. Incluímos nesse processo a possibilidade de não resolubilidade com uma saída. O que nos mobiliza não são os resultados, visto que trabalhamos com um fenômeno lábil, mutável, interseccionado no campo social do indivíduo; com isso o que nos chama atenção é o processo e tudo que dele faz parte, tudo que ele pode acessar e afetar.

Diante disto, vamos assumindo para este trabalho a condição da resiliência quanto um processo e não um traço de personalidade, inata e fixa. Nas próximas seções vamos continuar tecendo o caminho que nos levará a uma perspectiva de resiliência integral.

2.2 SABE LÁ O QUE É NÃO TER E TER QUE TER PRA DAR - Aspectos constituintes da resiliência

Para tentar lograr um caminho de entendimento às muitas dúvidas surgidas e ao desejo de compartilhá-las, buscando entender o que estava sendo dito sobre o que para muitos é a base da resiliência — risco, vulnerabilidade, adaptação —, vamos fazer uso das ideias de alguns autores, nem sempre concordando como os mesmos, mas elucidando nossos questionamentos e nos encaminhando ao que tanto buscamos.

Iniciaremos com a proposta de Junqueira e Deslandes (2003), que estabeleceram o eixo adaptação/superação, observando assim duas maneiras distintas de conceber a resiliência: uma enfoca o caráter adaptativo dos indivíduos, que diante dos traumas e adversidades desenvolvem comportamentos adaptados às expectativas sociais (polo adaptação); e outra que enfoca o sentido de superação do trauma vivido, que é elaborado simbolicamente e ainda compreende o fenômeno de transformação e crescimento a partir do encontro do sujeito com as adversidades (polo superação). Com isso, foram categorizadas no polo adaptação as normas sociais e no polo superação aquelas que implicam uma elaboração ativa dos traumas vividos, como uma maneira própria de significar as adversidades e lidar com elas (BRANDÃO, 2009).

Por adaptação se compreende a possibilidade de a pessoa se manter saudável, mesmo passando por situações estressantes, conservando suas características, adquirindo aprendizado perante a dificuldade, mas estabelecendo condutas esperadas pela sociedade. Diferente da adaptação, que lança mão de ações esperadas, a superação implica o sujeito usar características resultantes de outros processos resilientes para superar as demandas e ainda desenvolver novas qualidades (JUNQUEIRA; DESLANDES, 2003). Espera-se que haja um aprendizado.

Grotberg (1999, 2005, 2006) traz uma definição representativa do polo superação que é uma das mais divulgadas e dela derivariam outras variações: a resiliência é “[...] a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade” (GROTBERG, 2005, p. 15), o que implica dizer que nem tudo se resolverá da e na forma padronizada em vias das projeções, desejos e expectativas quanto a determinada adversidade.

Propomos neste trabalho ir além da ideia de adaptação ou superação como meras consequências, buscando entender a resiliência como um processo dinâmico que engloba

fatores bio-psíquico-emocional-social e todas as dimensões que abrangem o ser humano, como promotora de processos de ampliação do autorreconhecimento e das possibilidades de tornar-se si-mesmo-do-outro. Em todos os contextos em que vive o ser humano ou grupo familiar em desenvolvimento, há fatores de risco e de proteção ativos, funcionando de maneira dinâmica e influenciando os processos familiares em seu desenvolvimento.

Segundo De Antoni e Koller (2010), o termo "risco" tem sido utilizado para denominar fatores ou situações potencialmente estressores, que possam predispor a um desfecho negativo ou indesejado; já o termo "proteção" refere-se a fatores que poderão defender ou fortalecer a pessoa frente a uma situação de vulnerabilidade, ficando claro que o termo não se refere a questões políticas e econômicas como muitas vezes é associado.

Desta forma, assumimos os fatores de risco e de proteção como processos, e não eventos estáticos, e devem ser compreendidos de acordo com a situação e o contexto, pois, dependendo das suas implicações nas relações e os resultados específicos de cada situação, alguns indicadores podem constituir-se tanto como risco quanto como proteção (DE ANTONI, KOLLER, 2010). A resiliência, portanto, refere-se a processos que operam na presença do risco para produção de características saudáveis (MORAIS; KOLLER, 2004). Já a vulnerabilidade tem sido relacionada com características inatas ou adquiridas através das relações que o indivíduo estabelece nos diferentes contextos, que dificultam o desenvolvimento de respostas adaptativas a situações de crise quando estas ocorrem (CECCONELLO; KOLLER, 2003).

Mais uma vez deixo claro que a resiliência na presente pesquisa é compreendida a partir das construções que ocorrem por meio das interações do sujeito em diferentes espaços, que, neste campo teórico “[...] o compreende como um fenômeno complexo, atrelado à interdependência entre os múltiplos contextos com os quais o sujeito interage de forma direta ou indireta e sobre o qual incidem diferentes visões” (DA SILVA, ELSÉN, LACHARITÉ, 2003, p. 18). Desse modo, apresentamos a resiliência enquanto um processo, e não apenas como um conjunto de qualidades de um indivíduo.

Ampliando o pensamento e seguindo nesse viés, a resiliência caracteriza-se como um recurso psicológico produzido pelas emoções positivas que representam uma ampliação das estratégias de enfrentamento e podem servir como fator de proteção nas situações adversas nas quais o sujeito pode estar em risco. Apesar do risco, as emoções positivas no enfrentamento podem produzir resultados saudáveis que afetarão os processos envolvidos na resiliência. (FREDRICKSON, 1998, 2000; PALUDO; KOLLER, 2005).

Rutter (1985), ao abordar essa temática, destaca as experiências positivas que proporcionam sentimentos de autoeficácia, autonomia, autoestima e capacidade para enfrentar mudanças e adaptações como fatores importantes para o desenvolvimento da resiliência. Para Bandura (1989), a autoeficácia é um dos fatores que pode ser associado à resiliência, sendo essa a crença nas habilidades individuais para o desempenho de determinadas tarefas. Isso envolve o julgamento sobre suas capacidades para exercitar os recursos cognitivos para administrar situações e ações de controle sobre eventos ou demandas do meio, visando ao futuro.

A resiliência e a autoeficácia percebida atuam como forma do sujeito obter uma melhor qualidade de vida na superação da adversidade, envolvendo o contexto, a cultura e a responsabilidade coletiva, sendo capaz de responder de diferentes formas ante um fracasso (BARREIRA; NAKAMURA, 2006, p. 78).

Além da autoeficácia, outro conceito associado à resiliência é o *coping*, que assume o caminho inverso ao estresse, cuja função é amenizar os efeitos do estresse. Nas palavras de Dell’Aglío e Santos (2011, p. 215), *coping* corresponde a “[...] uma resposta que poderia funcionar como moderadora dos efeitos negativos do estresse, integrando os processos de resiliência do indivíduo”.

Enquanto o estresse indica o excedente sobre os recursos disponíveis pela pessoa, o *coping* sugere os esforços cognitivos e comportamentais que favorecem o aumento dos recursos disponíveis, como se ele potencializasse os recursos já existentes. “Muitas questões vêm sendo feitas ainda sobre o que estaria envolvendo o fenômeno da resiliência no que tange ao *coping* “bem-sucedido” diante das situações de estresse” (YUNES; SZYMANSKI, 2006, p. 31).

Podemos dizer que *coping* é um conjunto de estratégias, ações intencionais para gerenciar um estressor, classificadas por Folkman e Lazarus (1980) em dois tipos, dependendo de sua função: o *coping* focalizado no problema e o *coping* focalizado na emoção.

O *coping* focalizado no problema se refere às estratégias usadas para atuar em causa de um estresse, empreendendo esforços para mudá-la. O papel dessa estratégia é modificar a situação de estresse na relação do sujeito com o ambiente que está determinando o conflito. A ação de *coping* focalizado no problema pode estar direcionada para uma fonte externa ou interna de estresse. Quando externa, compreende estratégias tais como negociar para titubear

algum conflito interpessoal, requerer ajuda da rede social; quando dirigido internamente, o *coping* abarca a reestruturação cognitiva, como redefinir o elemento estressor.

Em suma, é uma estratégia que nos lança a olharmos para o interior, o dentro de nós, ou para o que nosso ‘nós’ pode estar causando / sofrendo nas relações, seja com o próprio interno ou com o externo.

O *coping* focalizado na emoção, por sua vez, é o empenho em regular o estado emocional quando, em situações de estresse, é dirigido a um nível de sentimentos e atua no sentido de reduzir a sensação desagradável decorrente de alguma experiência conflituosa. Como estratégia de *coping* focalizado na emoção, pode-se citar a ingestão de um remédio tranquilizante, uma corrida ou o ato de fumar um cigarro (ANTONIAZZI; DELL’AGLIO, BANDEIRA, 1998).

É a busca de equilíbrio da emoção, sem camuflá-la ou fingir que não existe, que não causa desconfortos, angústias, dor ou sofrimento.

Brasil (2015) ressalva que as estratégias de *coping* fazem parte do processo de resiliência, uma vez que o enfrentamento das adversidades é uma fase do mesmo. Porém, é essencial deixar bem claro que *coping* não é a resiliência, assim como nem toda estratégia de enfrentamento é bem-sucedida, portanto, nem sempre resultará em promoção de resiliência. Por vezes o sujeito vai escolher apenas sair da adversidade, dor ou situação difícil.

Apesar de toda uma estrutura nas pesquisas no campo da resiliência, começamos a perceber algumas mudanças de pensamentos. Sousa (2008) mostra que as pesquisas feitas em Portugal começaram a mudar de perspectiva: ao invés de focar no risco ou no déficit, estão buscando focar na promoção de desenvolvimento adaptativo e positivo, de ajustamento face às dificuldades do cotidiano. Este tipo de percepção compreende resiliência num âmbito generalista, que está focado na promoção e desenvolvimento positivo, e destaca a necessidade de focar em processos e intervenções comuns e universais, no lugar de focar risco, déficit e segregação. Neste entendimento de resiliência como adaptação positiva, ao propor intervenções comuns e universais, não se leva em conta as diferenças culturais. O que seria adaptação positiva? Positiva para quem nos revelam que há uma intencionalidade de aprender, transformar, incluir, dar relevância ao contexto bio-psico-socio-cultural dos indivíduos, vez que a separatividade destes âmbitos em termos práticos e vivenciais é da ordem do quase impossível.

O campo da resiliência nesta perspectiva mais ampliada, relacional, não seletiva, é útil para compreender em quais situações o indivíduo torna-se mais vulnerável ao longo do seu

desenvolvimento e quais são aquelas que possibilitam, apesar das dificuldades, projetar-se para um crescimento físico e psicológico saudável. Sousa (2008) também generaliza risco e proteção, universalizando-os, dessa forma o que é risco para alguns, para outros pode ser proteção. Assim, resiliência não implica apenas identificar, mas também estabelecer laços de reciprocidade com outros sujeitos além dos seus cuidadores.

Os pensamentos de Sousa (2008) trouxeram uma luz, porém não parecia bastante, insistíamos em pensar na ausência de alguns aspectos, mas sem descartar nenhuma das construções feitas pelos diversos autores até o presente momento. Em busca de algo que pudessemos usar como meio para costurar nosso trabalho, teoria e a intervenção, como veremos no capítulo que trará os resultados, lançamos mão das ideias de Michael Ungar, da Dalhousie University – Canadá.

O referido autor nos oferece uma compreensão pós-moderna da resiliência, podendo ser entendida como uma ampliação da teoria ecológica de Bronfenbrenner, propondo que os indivíduos e os discursos sociais nos quais participam moldam negociações que determinarão se um fator de proteção num nível ou no outro promoverão resiliência (UNGAR, 2008).

Para entender o caminho percorrido pelo autor, foi necessário recordarmos que a conceituação clássica de resiliência perpassa por uma série de convenções sobre o que é “estar bem”, apoiados, sobretudo, nos discursos médicos e nos saberes “*psi*”, negligenciando outros aspectos. Dispositivos reguladores preestabelecem e normatizam a compreensão sobre as formas representativas dos modelos de agir e pensar que expressam positividade pessoal. Não por acaso estão, na maioria das vezes, pareados com a realidade da cultura ocidental, da classe média e dentro da expectativa de determinados grupos étnicos, como se a resiliência não fosse algo cabível a todos os indivíduos e classes sociais, raciais, políticas.

A ideia de saudável ou crescimento psicológico nas variadas conceituações de resiliência são questionadas por Ungar, pois para ele é preciso levar em consideração a cultura e os contextos específicos nos quais os sujeitos estão inseridos, vez que a interferência de cada fator de proteção, em diferentes níveis, irá influenciar em resultados desenvolvimentais diferenciados, ou seja, fatores de proteção não devem ser tomados como algo fixo, estático, determinista, nem isolados das cultura e do contexto, podendo ter múltiplas combinações que afetam a resiliência.

É preciso sair da lógica já existente que relaciona a resiliência com saúde, bem-estar, resolução positiva, como que uma ideia de apenas nesse lugar encontrarmos saídas para as adversidades. Encarar e questionar as relações de poder que existem no processo de atribuição

de significados aos conceitos de saúde, representativamente tidos como “verdades”, porém que não podem ser atribuídos a diversos grupos sociais e culturais concomitantemente.

Neste sentido, a resiliência se define como “o resultado de negociações entre indivíduos e seus ambientes por recursos que os definem como saudáveis em meio a condições coletivamente vistas como adversas” (UNGAR, 2004, p. 342).

Ao considerarmos essa perspectiva, chegamos à possibilidade de um indivíduo estar manifestando resiliência no ponto de vista subjetivo e manifestando vulnerabilidade caso seja visto pela ótica social. Assim a sugestão é que se tente compreender a resiliência através das lentes fenomenológicas, de modo a ser considerada como

Negociação bem-sucedida dos indivíduos em busca de recursos de saúde, cuja definição de sucesso baseia-se na experiência de reciprocidade entre eles e as construções sociais de bem-estar que moldam a interpretação de seu *status* de saúde. (UNGAR, 2004, p. 352)

Ungar ainda vai nos falar sobre as estratégias de enfrentamento, *coping*, uma vez que são parte do processo de promoção de resiliência. O que o autor ressalva são as diferentes formas acionadas pelos indivíduos, pois algumas podem fugir ao que já está estereotipado, considerado “satisfatório” para o alcance da autoestima, satisfação, sensação de poder e controle sobre sua vida. Isso se deve a alguns se utilizarem de mecanismos não convencionais no enfrentamento das adversidades.

Para Libório e Ungar (2009, p. 483), a resiliência:

Primeiramente, é a capacidade de os indivíduos navegarem por recursos que mantêm bem-estar; em segundo lugar, é a capacidade de os ambientes físicos e sociais oferecerem tais recursos; e em terceiro lugar, é a capacidade de os indivíduos, suas famílias e comunidades negociarem recursos culturalmente significativos a serem compartilhados. É esse processo duplo de navegação através de recursos disponíveis, bem como a negociação por recursos a serem proporcionados de forma valorizada pelos adolescentes, envolvendo tanto o indivíduo quanto seus ambientes em um processo dinâmico, conduzindo ao bem-estar.

A partir de pesquisas multiculturais, como as desenvolvidas por Ungar e sua equipe de pesquisadores do Resilience Research Centre⁶, destacam a existência de sete temas que foram recorrentes na vida de adolescentes avaliados como tendo processos de resiliência, denominados de tensões que, se resolvidas de diversas formas, levariam ao desenvolvimento psicossocial associado à resiliência e ao bem-estar. Essas tensões são:

⁶ Internacional Resilience Project (IRP), <http://www.resilienceproject.org/>

1. Acesso a Recurso Material. Refere-se à possibilidade de o adolescente acessar estruturas sociais que garantam assistência financeira e a concretização de necessidades básicas (alimento, abrigo, roupas, acesso a cuidados médicos e educação de qualidade e emprego).
2. Experiências de Justiça Social. Ao expandir seus relacionamentos, os adolescentes desenvolvem a capacidade de, individualmente e coletivamente, reivindicar seus direitos. Vivências de preconceito e de não acesso aos privilégios político sociais funcionam como catalizadores de conscientização, resistência, solidariedade, crença em um poder espiritual e enfrentamento da opressão.
3. Acesso a Relacionamentos Interpessoais que Oferecem Apoio. Os relacionamentos significativos incluem redes compostas por membros familiares, grupo de pares, demais adultos da comunidade, professores, conselheiros, modelos de identificação e amigos íntimos (associados a suporte emocional, experiências de confiança, amor, cuidado e compaixão).
4. Desenvolvimento de uma Identidade Pessoal Fortalecida. Um senso de individualidade é negociado através das relações com os outros. O processo de formação de identidade é uma coconstrução através de interações em espaços discursivos mútuos.
5. Experiências de Senso de Coesão com Outros. Em contraste com o tópico da individualidade, há a necessidade de estabelecer uma relação balanceada entre o senso pessoal de responsabilidade com o dever e compromisso com a comunidade; tal conceito foi emprestado da teoria do Capital Social de Bourdieu.
6. Experiências de Poder e Controle Pessoal. Essa tensão relaciona-se à “autoconfiança do adolescente e sua capacidade em tomar conta de si próprio e sua convicção sobre a capacidade de promover mudanças que assegurem recursos materiais e relacionamentos.
7. Aderência Cultural. Refere-se à capacidade de aderir (ou ficar em oposição) às normas culturais, crenças e valores de sua comunidade, o que implica em negociações complexas com os cuidadores e comunidades, explicitando os conflitos entre culturas globais e locais. (LIBÓRIO; UNGAR, p. 482, 2009)

Assim os autores destacam ser de suma importância estudar e pesquisar resiliência em contextos e culturas diferentes, possibilitando o reconhecimento dos recursos disponíveis para sobrevivência que, muitas vezes, podem diferir a depender da cultura.

Assim, é possível concluir que resiliência se associa com características do lugar social e político em que o indivíduo vive. Conceber a resiliência de forma menos individualizante e universal reduz a tendência de culpabilização do indivíduo pelo próprio insucesso.

Ungar *et al.* (2011 *apud* LIBÓRIO, 2011) propõem 4 princípios que auxiliam na definição e operacionalização de resiliência, como veremos a seguir:

1. Descentralidade propõe a necessidade de desfocarmos a atenção no indivíduo como o único responsável pelo processo de resiliência, necessitando focar no

contexto. Assim devemos analisar primeiramente a natureza social e física do indivíduo, depois os processos interativos entre ela e o contexto e, em terceiro lugar, as características específicas do indivíduo. 2. Complexidade diz respeito a não se fazer relações simplistas sobre processos protetivos e resultados previsíveis, pois devemos refletir que há muitos pontos de partida (distintas situações de risco), muitos resultados desejáveis (com variações culturais) que ocorrem através de múltiplos processos relevantes em diferentes ecologias sociais. 3. Atipicabilidade refere-se aos caminhos imprevisíveis que levam à resiliência em decorrência das condições e do contexto. Ou seja, indivíduos em situação de risco podem manifestar a resiliência de forma que não prevíamos, em decorrência de situações em que os caminhos mais socialmente aceitos para o bom crescimento estão bloqueados. Isso remete-se à necessidade de se mudar o contexto, oferecendo mais oportunidades de escolha (portanto, as decisões que os indivíduos assumem em suas vidas dependem mais do contexto onde vivem, do que de seus traços individuais/pessoais). 4. Relatividade Cultural defende uma posição que leve em conta a cultura, especialmente no sentido de pensarmos sobre a atribuição de significados aos comportamentos e atitudes que são considerados adequados ou não, pois aqueles indivíduos que serão considerados resilientes em certo contexto cultural, podem não ser vistos dessa forma em outra cultura. Ou seja, se seus comportamentos vão ao encontro das expectativas culturais de seu grupo, eles serão vistos como resilientes. (LIBÓRIO, 2011, p. 39-40)

Deste modo, quando tomamos nossa população alvo nesta pesquisa — estudantes de graduação do curso de pedagogia —, não podemos deixar de considerar o contexto ao seu redor e sua cultura (lembrando que estamos falando de alunas/os de uma instituição federal/pública, em processo formativo, com as expectativas para o mercado de trabalho, dificuldades específicas do curso), quais são os fatores de risco predominantes e, principalmente, identificarmos e fortalecermos os fatores de proteção do ambiente ao seu entorno, pois são eles que contribuirão diretamente na construção de processos de resiliência, promotor de fortalecimento e bem-estar.

Libório e Ungar (2009, p. 478) ressaltam que resiliência “[...] não é um estado psicológico interno de bem-estar, nem um conjunto de comportamentos aceitáveis socialmente que ocorrem após a exposição ao risco, nem uma condição que resulta de qualidades inatas tais como, temperamento positivo ou capacidades latentes”. Resiliência está para além disso, devendo ser entendida como um processo dinâmico de tensões, e não um estado permanente do indivíduo.

A resiliência pode ser compreendida de modos diversos, devendo-se levar em consideração as pessoas e os contextos distintos aos quais estão inseridos. Castro e Libório (2010) dizem que a proposta não é relativizar o fenômeno, e sim singularizá-lo, ou seja, partir da singularidade do sujeito, do contexto e de sua história, o que nos leva a perceber que este modo de compreensão segue remando contra a maré da linha tradicional dos estudos americanos, como a psicologia positiva, nos quais a resiliência se alia com a adaptação social

positiva. Este tipo de compreensão visa enquadrar as pessoas de modo a satisfazer a sociedade, mesmo quando a cultura provoca mal-estar.

Devemos atinar para uma questão pontual: não cabem restrições ao fenômeno resiliência, ou seja, a mesma não se restringe à adaptação sociocultural, e o trabalho na área precisa “[...] ser sensível aos incontáveis canais de expressão possíveis para se manifestar o sentido pelo qual a resiliência pode se manifestar” (LIBÓRIO; CASTRO, 2011, p. 29).

Garcia (2001) afirma que existem três tipos de resiliência: social, acadêmica e emocional. A resiliência social engloba fatores ligados aos relacionamentos mais íntimos que estabelecemos diariamente, por exemplo, a supervisão dos pais ou amigos e o sentimento de pertencimento a determinado grupo ou aos padrões sociais que por sua vez incentivam a aprendizagem e a resolução de problemas. A resiliência emocional estabelece relações entre as experiências positivas dos sujeitos, que proporcionam sentimentos de autoestima, autoeficácia e autonomia, com a capacidade para lidar com as mudanças e adaptações, proporcionando um repertório de estratégias para a resolução de problemas. E, finalmente, a resiliência no contexto acadêmico, que vê na escola um local onde as habilidades para resolver problemas podem ser adquiridas com o auxílio dos agentes educacionais.

Segundo Brown (2004), a perspectiva da resiliência educacional / acadêmica tem abandonado progressivamente a focalização do risco e do déficit, para se concentrar no desenvolvimento adaptado e positivo, apesar de muitos estudos ainda tomarem por incursão o desenvolvimento humano em contexto de risco e déficit (SOUSA, 2006, 2010). Na tentativa de se ultrapassar esta dificuldade, vários autores como Battistich (1996) e Brown *et al.* (2000), apontam para um desenvolvimento alargado deste constructo como uma forma útil para promover o bem-estar de todas as crianças, jovens, adultos e idosos.

A investigação sobre resiliência em contexto educativo fez surgir o conceito de resiliência educacional associado à elevada probabilidade de sucesso educativo e pessoal, apesar das adversidades sociais do indivíduo (WANG; HAERTEL; WALBERG, 1994). Para estes investigadores, a resiliência educacional não deve ser considerada um atributo fixo, mas tão só um processo que pode ser promovido pela focalização nos fatores protetores que podem ter impacto no sucesso educativo.

No desenvolvimento da resiliência acadêmica, destaca-se o papel primordial da escola, através da aprendizagem de novas estratégias e do aumento e fortalecimento da habilidade em resolução de problemas (RUTTER, 1999), na sua interface com a resiliência social em que os relacionamentos interpessoais, a empatia, o otimismo, as competências sociais e o senso de

pertença a um grupo a favorecem, como defendem Poletto e Koller (2008) e Luthar (1993), e com a resiliência emocional, em cujo desenvolvimento se destacam a importância das experiências positivas que geram sentimentos de autoeficácia e de autoestima, capacidade de saber gerir as mudanças e a adaptação a novas situações e de resolução de problemas, como sublinham Bardagi, Arteché e Neiva-Silva (2005), Hutz, Koller e Bandeira (1996) e Rutter (1999).

Iremos nos adentrar na relação da resiliência e educação, corroborando com as ideias de Rutter, de modo a tecer uma colcha que nos levou à compreensão da proximidade entre as temáticas. Quanto sofrimento há nos espaços formativos, e quando esse espaço é o de formação dos formadores /educadores, o que fazer? Pensando na ideia de bem-estar e saúde tão comum nos mais diversos olhares à resiliência, talvez neste campo relacional existam maiores possibilidades de um cerceamento dos sentimentos, da transparência das adversidades e da culpabilização dos indivíduos, devido às questões culturais, políticas e sociais não fazerem parte do modo de se pensar resiliência — uma perspectiva pós-moderna. Apesar desta constatação, seguimos até o final da pesquisa acreditando no binômio resiliência e educação como algo possibilitador.

2.3 NOS ARREDORES DO AMOR QUE VAI SABER REPARAR - Resiliência e educação: um enlace promissor

Se a temática resiliência no campo da psicologia é algo recente, demandando muitos estudos e olhares, a relação entre este constructo e a educação é ainda mais recente no âmbito educacional brasileiro. Quando partimos para os sujeitos integrantes do campo educacional, percebemos que o tema ainda é inaudito, raros são os que se permitem falar sobre o assunto.

A triste constatação de Zacharias *et al.* (2011), em um artigo que versou sobre “Saúde e educação: do mal-estar ao bem-estar docente”, ainda totalmente atual, concluiu que:

- A profissão docente vem sendo desgastada por vários fatores históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais, os quais contribuem para o desenvolvimento do mal-estar docente e para a desvalorização da profissão;
- A infraestrutura deficitária, os recursos materiais limitados, os baixos salários, a desvalorização da mídia e a violência escolar são fatores geradores de estresse, desânimo e adoecimento entre os educadores; e

- O não gerenciamento do estresse está se tornando crônico, representado pela Síndrome de Burnout, que se caracteriza pela exaustão emocional, pela despersonalização e pela reduzida realização profissional, atingindo até mesmo educadores comprometidos e atuantes.

Herdamos um sistema educacional contraditório, que em termos da constituição federal garante o acesso de todos à educação. Entretanto, além de não garantir a qualidade, também não tem conseguido atender a demanda, bem como colaborar com a permanência dos alunos no espaço escolar e/ou interesse por aprender. Onde mora o déficit? Onde está o problema?

Samaniego e Boufler (2017) retratam que, apesar da grande oferta de cursos de formação de Professores e de Pedagogia no Brasil, a resiliência não é abordada diretamente como uma disciplina específica ou/e inserida como tema transversal na grade curricular das instituições de ensino, o que para os autores acarreta uma lacuna na formação de futuros docentes que nada conhecem acerca desta temática a qual cada vez mais faz se necessária aos processos educacionais contemporâneos.

A realidade dura apresentada nas mais diversas áreas da educação hoje nos mostra uma quantidade enorme de professores que de alguma forma “pararam no tempo”, com baixas taxas de reciclagem, mesmo frequentando atividades pedagógicas, de formação continuada e mudanças metodológicas, porém parecem ter ficado congelados num tempo outro que os torna enrijecidos, estagnados em suas rotinas, sem espaço para novas experiências educacionais. Será que a responsabilidade é inteira deste profissional? Qual é de fato a relação entre a resiliência e formação docente?

Para nós o enlace entre a resiliência e a educação acontece face às intensas mudanças vividas na contemporaneidade, onde cada pessoa assimila as transformações ocorridas de forma processual e única. Cada docente, aluno, gestor ou participante da área educacional pode desenvolver uma força interna, através de pensamentos, palavras e ações, que facilitam a vivência dessas mudanças, superando as crises e estresses com o mínimo de comportamentos disfuncionais, podendo colaborar com o seu próprio crescimento bem como, com o do outro, sendo um agente colaborador.

Dessa forma não podemos atribuir apenas ao professor/educador a responsabilidade de ser resiliente, como uma condição para ser um excelente profissional. A resiliência vai colaborar com os processos diversos, vai permear as relações intra e interpessoais, com o meio físico, político e social, uma vez que nada está desatrelado.

É sabido que professores ao longo de toda a nossa história podem ser, foram ou serão figuras ímpares, os quais desempenharam papéis fundamentais na vida de algum ou alguns alunos. Mesmo que não se deem conta e não tenham esta intencionalidade (são muitos os casos), são promotores de transformação e bem-estar, às vezes as únicas figuras a creditarem sentimentos positivos, incentivos, afeto ou pelo menos uma escuta que desenvolve no outro uma sensação de existir, um reconhecer a si mesmo.

Professores são sujeitos que de alguma maneira podem afetar, atravessando a vida de seus alunos, assim como serem afetados, e nesse jogo afetivo pode haver transformação e lugar para o reconhecimento do sujeito.

Ralha-Simões (2014) diz que o desenvolvimento pessoal constitui uma dimensão fundamental para definir a competência de qualquer educador pelo seu papel potencializador relativamente a todas as demais que, no seu conjunto, são essenciais ao seu adequado desempenho profissional. Efetivamente existe uma evidente inter-relação entre o educador no seu todo e as suas características pessoais, sendo a sua identidade parte integrante da pessoalidade. Por conseguinte, urge encontrar espaços de integração das dimensões pessoal e profissional, de modo a permitir aos educadores apropriarem-se dos seus processos de formação, a fim de lhes dar um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Visto que nenhum de nós está livre das dificuldades da vida, e em alguns (e diferentes) momentos estamos mais vulneráveis, é como enfrentamos esta vulnerabilidade e o significado que nós escolhemos para elaborar os problemas ou a situação de desconforto que podem nos levar à resiliência. A boa notícia é que todos nós temos essa capacidade, embora a resiliência não seja um estado fixo, permanente e, por essa razão, deva ser buscada, trabalhada, desenvolvida (UNGAR; LIEBENBERG; DIDKOWSKY, 2007).

Conforme Silva, Alves e Motta (2005), há professores que apresentam maior resistência aos fatores agressores encontrados na prática, criando alternativas para controlar os desafios e responder às dificuldades, reagindo às adversidades e mostrando-se capazes de recuperação das agressões sofridas, conseguindo, assim, diminuir seu estresse. Esses profissionais detêm características que fortalecem a resiliência.

Segundo Gu e Day (2007), a resiliência nos professores⁷ parece assumir características particulares: 1) é específica de um contexto, o contexto de sala de aula, da escola e de um determinado sistema de ensino; 2) está fortemente associada ao papel de professor e ao

⁷ A designação anglo-saxónica é “teacher resilience”.

compromisso com esta profissão; e 3) a definição mais comum não se adequa aos professores. Os autores propõem que a resiliência nos professores seja definida como a capacidade para manter o equilíbrio e o sentido de compromisso e controle no cotidiano em que os professores ensinam, além de estar associada à sua eficácia: os alunos de professores com maior sentido de compromisso e resiliência demonstram maior probabilidade de ter resultados escolares ao nível ou acima do esperado (GU, 2014).

Algumas características do caráter resiliente quando falamos de educadores são:

- Entender sem perder a condição de ensinante;
- Resolver sem achar que perdeu poder;
- Intermediar sem medo de perder a autoridade;
- Cuidar sem descuidar-se;
- Ser flexível, sem achar que é irresponsável;
- Permitir-se errar nas experiências. (ANTONI, 2011, p. 12)

É importante ter em mente que ter essas características não condicionam à resiliência, afinal, o educador, assim como todos os sujeitos também estão inseridos cada um nos seus contextos, lida com suas adversidades, sofrimentos e angústias, tem seus limites e nem sempre poderá ajudar a todos os alunos ou sujeitos que cruzarem seus caminhos. Porém ter esse conhecimento colabora no crescimento pessoal e profissional, favorecendo também aos que estão no entorno. Como já nos chama atenção Ungar e Libório (2009), a resiliência está para além de um estado psicológico interno, bem como também não se restringe a comportamentos adequados e aceitáveis socialmente, qualidades inatas, temperamento positivo ou capacidades potenciais, ao sermos expostos ao risco. O que para uns pode promover a resiliência, para outros pode ser um fator de extrema vulnerabilidade, assim acontece no âmbito educacional. O que fazer então? Como lidar com as diferenças? Diversidades? Existe modo de estar preparado?

Assis, Pesce e Avanci (2006), Barbosa (2006) e Tavares (2001) ressaltam o valor da resiliência na educação escolar, pois, segundo esses autores, a escola é um dos espaços promotores de resiliência mais potentes que a sociedade pode implementar, por apresentar duas condições importantes: agrupar diferentes seres humanos, no sentido de cultura, crenças, valores e papéis, bem como a possibilidade de articular o papel do professor direcionado ao aluno dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano, de proteção, e não de fatores de risco. Assim, além da família e da comunidade, a escola é um dos meios fundamentais e essenciais para que as crianças, em sala de aula, adquiram as competências necessárias para ter sucesso, por meio da superação das adversidades, no âmbito das tarefas escolares e na vida

em geral (CONDLY, 2006; FARJADO; MINAYO; MOREIRA, 2010), devendo as instituições educacionais serem vistas como entidades promotoras também de saúde psicológica (GUZZO, 2001).

A resiliência no campo educacional fala da disposição do indivíduo para perseverar em tarefas acadêmicas, mesmo quando ele se sente frustrado (POLETTI; DOBBS, 2007). Em outras palavras, academicamente resiliente é aquele que alcança sucesso, apesar da presença de condições adversas – traumas, grande pobreza, enfermidade grave, divórcio dos pais, luto pesado, etc. Vale enfatizar que a maneira como os alunos respondem a todos esses desafios é fundamental para o sucesso, em todos os níveis, e contribui para a sensação geral de bem-estar e saúde; e a Resiliência é o elemento-chave para evitar o esgotamento – físico e mental – a depressão e a fadiga (MEYER *et al.*, 2006).

Para Henderson e Milstein (2005), torna-se imprescindível que a escola desdobre todo o potencial e recursos ao seu alcance para conseguir uma comunidade educativa inclusiva e resiliente. Os autores descrevem os seis passos que estimulam a construção de características próprias de um docente resiliente, a saber: (1) enriquecer os vínculos; (2) determinar limites claros 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. A combinação desses seis passos produz como resultado maior apego à escola, mais compromisso social e concepção mais positiva de si mesmo por parte dos alunos, pais, responsáveis e docentes (HENDERSON; MILSTEIN, 2005).

No contexto escolar, a capacidade resiliente se fortalece à medida que o diálogo se torna um princípio fundamental na relação entre gestores, docentes e estudantes, oportunizando a troca de conhecimentos, vivências, percepções e expectativas.

Portanto, para fundamentar estratégias educacionais de implementação da competência educativa, da competência intercultural e da resiliência, é importante identificar os fatores que promovem e protegem contra os efeitos adversos causados por situações de risco, que podem, em última análise, ser conducentes ao insucesso pessoal, acadêmico, psicológico ou outros.

Os professores podem e são bons observadores desses tais fatores que tanto podem ajudar como causar efeitos nocivos. Para tanto, é de suma importância compreender quais os fatores e, sobretudo, quais os processos e os mecanismos que estão por detrás de uma invulnerabilidade aparente revelada, pois só a partir desse conhecimento se poderá saber o que é necessário fazer para promover, em circunstâncias análogas, a resiliência.

Os estudos sobre esta temática apontam que os professores, por exemplo, ao incentivarem nos seus alunos a capacidade para trabalhar árdua e persistentemente face aos objetivos propostos, ao encorajarem o seu autoconceito saudável, ao incentivarem as suas expectativas pessoais elevadas, ao empenharem-se positivamente no seu sucesso pessoal e académico, estão a promover não só competência (educativa, psicossocial), mas também a sua resiliência (WANG; HAERTEL; WALBERG, 1994).

Para Benetti, Junior e Wilhelm (2017), compreender os processos envolvidos na resiliência académica pode fornecer ferramentas conceituais e teóricas para quebrar o ciclo intergeracional de desempenho académico pobre, perspectivas de emprego escassas e pobreza crónica. Além disso, o conhecimento sobre esse assunto pode contribuir para estabelecer uma base sólida para o desenvolvimento de políticas e práticas eficazes para a promoção da resiliência no ambiente académico e na comunidade.

É importante salientar que aprender qualquer coisa pode ser um processo inerentemente frustrante (LEAL, 2010). Se já soubéssemos tudo, não estaríamos continuamente em processo de aprendizagem. Portanto, ter uma personalidade mais inclinada para a tolerância a frustrações é um fator importante para o sucesso e, no caso da resiliência do professor, para ajudar o aluno a se tornar um bom académico.

É dada aos educadores a missão de cuidar dos alunos, colaborando com os processos de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades necessárias para favorecer condições de vida favoráveis e que os faça alcançar suas metas, desejos, sonhos. Então, como manter a qualidade de vida e o equilíbrio emocional face a tamanha responsabilidade?

Pois é, essa foi uma das motivações que nos levaram a esta pesquisa, saber quem poderia, deveria ou cuidaria de quem cuida, afinal educar é uma forma de cuidado.

O cuidar na educação transcende, no reino humano, o cuidar das espécies irracionais: nestas, basta alimentar e proteger da agressão do meio (embora já se possa considerar aí também a manifestação um princípio afetivo). Para o homem, trata-se de cuidar de seu desenvolvimento pleno, para a sua autonomia e consequente felicidade. (SANTOS; INCONTRI, 2010, p. 493)

A promoção de resiliência no campo académico enquanto educador é assim cuidar por inteiro, estar e continuar incentivando seus alunos a encarar as adversidades quando as mesmas surgem, olhando para elas como uma possibilidade de ser enfrentada, mesmo que o resultado não seja o desejado por ora, incentivando-os a serem positivos, sem criar expectativas sobre algo que é difícil de alcançar êxito (ANTUNES, 2007).

Faz-se necessário promover oportunidades para que os alunos se sintam desejados, valorizados, seguros de si, esperançosos e levando-os aos empoderamento, como forma de reconhecimento dos seus valores. Lembrando que o processo é dinâmico, não estático e que cada sujeito é único, com suas singularidades.

Nossas instituições educacionais passam por um período de crise, confusão, conflito entre o novo (ruptura dos paradigmas, diversidade, inclusão) e as ideologias prefixadas como modelos básicos de educação, ainda aos moldes do *boom* da educação durante a revolução industrial, o que tem gerado muito sofrimento, desânimo, desmotivação, desinteresse de docentes e discentes. Não é nossa intenção generalizar todo o campo educacional, afinal temos muitos educadores na luta pela transformação deste *modus operandi* de ser, mas talvez explique os motivos da resiliência ainda não ter sido difundida entre os educadores.

Para Maria Montessori, a forma que está posta a educação hoje

[...] embrutece o indivíduo e atrofia seus valores morais. Ele se torna um número, uma engrenagem da máquina cega que é seu ambiente material. Uma educação que reprime e rejeita as sugestões da consciência moral, que impõe obstáculos ao desenvolvimento da inteligência, que condena partes inteiras da população à ignorância, é um crime. (MONTESSORI, 2004, p. 22)

Não é difícil concordar e lamentar com a afirmação acima, nos instigando a pensar no que fazer enquanto educadores. Soluções mágicas, em formatos de manuais ou cartilhas que contêm todas as respostas para as diversas dificuldades, não devem existir, afinal estamos em constante movimento. Porém, inovar a prática, estratégias e didáticas de ensino enseja em facilitar o engajamento dos alunos no pensamento crítico e viabilizar o aprendizado e construção de informações consideradas essenciais para ganhar proficiência em áreas do conhecimento; ao mesmo tempo, o foco também estará associado a fatores relacionados à resiliência — no momento em que seus conhecimentos são utilizados em contextos pessoalmente relevantes (IMBERNÓN, 2011).

Os professores podem incluir nas suas aulas estratégias que encorajem o pensamento crítico e o diálogo, o envolvimento dos alunos através da planificação e criação de regras e da avaliação participativa, entre outras. Uma escola que pretenda educar para a resiliência deverá, ainda, estabelecer redes com os pais e membros da família dos alunos, visando à construção de um sentido de comunidade dentro da escola, em que a comunicação com dignidade e o respeito deverá ser uma constante cotidiana; até porque a combinação das altas expectativas e o apoio adequado proporcionarão aos alunos uma melhor autoeficácia, autoestima e otimismo (SOUSA *et al.*, 2014).

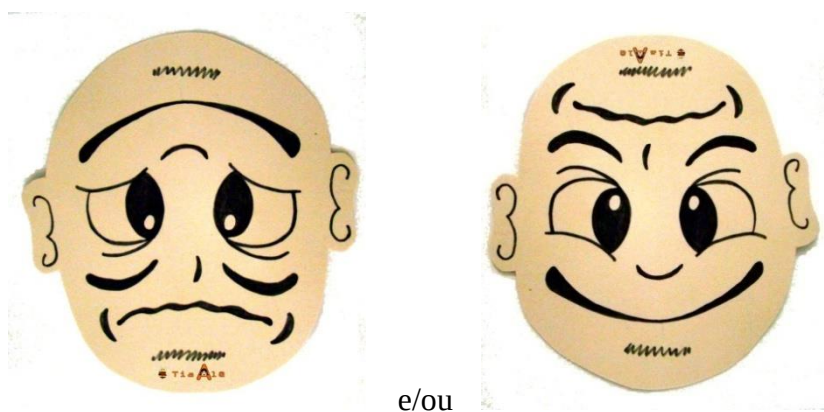
Ao longo deste capítulo, fomos esclarecendo a ideia de onde partimos quanto à resiliência. Acreditamos ser processual, dinâmica, perpassada por diversos aspectos, e com o educador não foge à regra, portanto a qualidade do seu desempenho profissional, seja no espaço que for, está diretamente ligada à sua qualidade de vida. Não há separatividade ou imparcialidade quando o problema tange a individualidade, afinal o problema está presente.

Desta forma, é sensato pensar em estratégias de enfrentamento dos problemas, de modo a ofertar recursos para que estes profissionais possam lidar, de maneira mais eficaz, com situações desafiadoras e, ainda assim, manter ou recuperar uma perspectiva saudável. Não se pode mudar o que aconteceu no passado, mas é possível sempre olhar para o futuro. Olhar, aceitar e até mesmo antecipar a mudança faz com que seja mais possível se adaptar e ver novos desafios com menos ansiedade, numa tentativa de tornar o dia a dia singular e mais significativo, refletindo assim em bem-estar, satisfação pessoal e reconhecimento de si como sujeito potencial. É importante que as atividades desempenhadas cultivem uma sensação de realização, que as metas ajudem a almejar um futuro significativo e que haja uma sensação de satisfação ao longo do exercício docente.

O educador é livre para ser e estar consigo como for melhor para si, porém nos cabe refletir: qual outra profissão tem a possibilidade de influenciar, afetar a vida de outrem. quase que diariamente por pelo menos um ano inteiro?

Outro aspecto que é preciso ter em mente é a possibilidade de não estar sempre bem. Diante das adversidades, podemos escolher a forma de enfrentá-las, sendo assim uma representatividade para os que fazem parte do nosso cotidiano. Afetamos e somos afetados, isso é bem mais que real!

Figura 2 – Escolhas



Fonte: Blog da Alê, acesso em 28.04.2011

Sempre haverá insatisfações, seja quanto ao lugar, salários ou condições de trabalho, pelo menos enquanto a educação for regida, como define Neil Postman (2002, p. 34), em sua obra *O fim da educação*, pelo deus da Utilidade Econômica, onde o propósito da escolaridade é:

[...] preparar as crianças para o ingresso competente na vida econômica de uma comunidade. Segue-se daí que qualquer atividade escolar não destinada a promover esse fim é vista como um penduricalho ridículo, isto é, um desperdício de tempo precioso. (...) De acordo com esse deus, você é o que você faz para ganhar a vida — concepção um tanto problemática da natureza humana.

Apesar dessa ideia ainda tão arraigada na e da educação, ainda assim é melhor trabalhar para que haja alterações no cenário e contexto, mesmo que nos ciclos micropolíticos, como fala Bronfenbrenner (2011), nas pequenas salas de aula de história, sociologia, matemática do ensino médio da escola onde os alunos não querem ir. O papel desempenhado pelo educador pode sim promover mudanças. É preciso levar em consideração tudo que compõe as possibilidades educacionais.

As decisões devem ser tomadas a partir do coletivo e com o mesmo, não sendo saudável ou até mesmo produtivo tomá-las de forma individual. O educador não precisa ser solitário no desenvolvimento das atividades e funções; uma rede de apoio e colaboração pode ser formada. O trabalho em conjunto, além de mais agradável na grande maioria das vezes, torna-se mais produtivo e interfere no coletivo como um todo.

O trabalho grupal é uma forma de colaboração mútua, mas é também o desvelar dos limites, falhas, dificuldades e resistências, podendo ser compartilhado e cuidado, surgindo potenciais possibilidades de manejo.

É desafiante e estimulante assumir riscos, então é pertinente aventurar-se além de sua zona de conforto e tentar algo novo (LEMAY, 2010). Os educadores pedem aos alunos para que aprendam algo novo, tentem algo que nunca tentaram antes; muitos insistem para que seus estudantes sejam melhores do que foram no dia anterior (LEAL, 2010). Portanto, sirva de modelo. Se você falhar, ria e aprenda a ser melhor da próxima vez. Se você tiver sucesso, comemore.

Zwierewicz (2012, p. 54) defende que:

[...] fortalecer a resiliência na escola implica na oferta de fatores de proteção para que as crianças, adolescentes e jovens possam ter segurança de agir com autonomia, a partir da descoberta de sua capacidade criativa para transformar adversidade em possibilidades.

Yunes, Fernandes e Weschenfelder (2018) apontam que as intervenções positivas ou intervenções protetoras são aquelas que visam promover resiliência, interações de bons tratos, bem-estar subjetivo e coletivo de comunidades em situações de risco pessoal e social. Ademais, possibilitam cultivar nos profissionais expressões de tutoria de resiliência. Assim, “transcendem as intervenções tradicionais, pois objetivam aliviar o sofrimento” (SELIGMAN *et al.*, 2014, p. 412), por meio de um profissional educador que se interessa e “pré-ocupa-se” em compreender e apoiar pessoas sobrecarregadas por um acúmulo de situações sociais e pessoais aparentemente sem saída.

Comumente os educadores são tidos como tutores resilientes, ou seja, aqueles que cuidam e estabelecem um relacionamento progressivo e constante com o outro, numa esfera do reconhecimento, apoiando e ativando os processos de resiliência diante daquele que enfrenta a dor, trauma, angústia, adversidade.

A construção de relações fortes e positivas e relacionamentos saudáveis que geram confiabilidade pode fornecer aos sujeitos o apoio necessário para o enfrentamento das adversidades. Resiliência é não só uma capacidade pessoal; é o resultado de uma combinação de um número de fatores complexos nos quais a personalidade é forjada pelo próprio sujeito, a interação social e as redes de apoio (SALEEBEY, 2008). Estes três elementos desempenham um papel essencial na modificação da percepção de uma experiência negativa.

A saúde mental também é parte integral e essencial para a promoção de resiliência, pois envolve o equilíbrio dos aspectos físico, social, emocional e espiritual dos sujeitos, além de reverberar na capacidade de pensar, sentir, agir, reagir, interagir e perceber o mundo, encaminhando-nos na vida e mediante os desafios que ao longo da nossa história vão surgindo. A saúde mental também envolve a forma como pensamos e avaliamos a nós mesmos, nossa vida e as pessoas que conhecemos. Ela envolve a nossa capacidade de dar sentido realista e de reagir de forma significativa ao mundo que nos rodeia. Ela afeta nossa capacidade de fazer escolhas e tomar decisões (GASPARINI *et al.*, 2005)

Compreender a resiliência cria a possibilidade de ver as dificuldades como desafio, e não como algo paralisante ou destruidor, além de poder olhar para os seus fracassos e erros como lições a serem aprendidas a partir de e como oportunidades de crescimento (CYRULNICK, 2007). As pessoas que são otimistas (e, portanto, têm mais resistência) veem os efeitos de acontecimentos ruins como temporários, não permanentes.

Sousa *et al.* (2014) ressaltam que as estratégias cabíveis para a promoção de resiliência devem incluir uma escola em que toda a comunidade educativa — professores,

alunos, pais e auxiliares educativos — esteja interessada em aumentar a promoção dos laços sociais de seus alunos, definindo limites claros e consistentes, proporcionando apoio e atenção afetivo-relacional, ensinando habilidades de vida, manifestando e estabelecendo altas expectativas e proporcionando apoio adequado e oportunidades para que estes possam ter uma participação efetiva na vida escolar, sentindo-a como sua.

Ao abordar o tema resiliência em instituições, Tavares (2001, apud PINHEIRO, 2004, p. 69) também desenvolveu a tese de que não apenas indivíduos poderiam ser resilientes, mas também espaços como instituições e organizações. Segundo o autor, uma instituição resiliente

[...] é uma organização inteligente, reflexiva, onde todas as pessoas são inteligentes, livres, responsáveis, competentes, e funciona numa relação de confiança, empatia, solidariedade. Trata-se de organizações vivas, dialéticas e dinâmicas cujo funcionamento tende a imitar o do próprio cérebro que é altamente democrático e resiliente.

Outro autor que desenvolveu pensamento semelhante foi Flach (1991, apud PINHEIRO, 2004, p. 69) ao propor a ideia de “ambientes facilitadores de resiliência”, que apresentam características como: “estruturas coerentes e flexíveis; respeito; reconhecimento; garantia de privacidade; tolerância às mudanças; limites de comportamento definidos e realistas; comunicação aberta; tolerância aos conflitos; busca de reconciliação; sentido de comunidade; empatia”.

Nossa atualidade parece angustiar-se por uma necessidade de que a comunidade escolar seja capaz de promover esforços significativos no sentido de aumentar a proteção aos seus alunos, contribuindo, assim, para abrir as suas perspectivas sobre a diversidade e especificidade de ser humano e sua condição de ser resiliente. Para nós isso torna-se possível através de uma escola resiliente, onde o olhar não seja cognoscente apenas, e sim uma visão ampla sobre e para os sujeitos participantes. É preciso promover resiliência em nossos professores para que os mesmos possam sentir-se acolhidos e possivelmente serem acolhedores com os outros.

E é dentro da perspectiva de superação/aprendizagem, autoconhecimento e autoconfiança das situações e de si que se acredita que o desenvolvimento de características mais resilientes possam vir a contribuir com uma prática docente mais eficiente na qual professor e aluno possam crescer e aprender juntos.

2.4 AO VENTO VAGA DE LEVE E TRAZ - Aportando na formação humana pelas vias da resiliência integral

A visão que sustentamos de formação humana encontra estreita ressonância com as apresentadas por Ferreira (2010) e Wilber (2007a, 2006, 2002, 1997), para quem o humano em formação deve ser compreendido dentro de uma visão integral que engloba múltiplas dimensões. Esta noção resgata a perspectiva de um modo vida que prioriza a humanização como fim do processo formativo, não se centrando apenas na dimensão cognitiva, mas incluindo-a em um abraço integral com as outras dimensões, pois, como aponta Gadotti (2000, p. 10), uma visão abrangente de educação visa:

Desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo.

Pensar o humano quanto à sua inteireza nos remete a uma união das instâncias bio-psico-socio-cultural e espiritual do ser. Segundo Silva e Alves (2007), o não respeito a essa inteireza de cada ciclo de desenvolvimento promove a fragmentação em diferentes níveis (físico, mental, social, cultural, ambiental e espiritual) do ser.

Não temos por finalidade afirmar que o humano encontra-se em algum momento completo de forma a não caber mais nada em si, afinal somos seres capazes de diversas modificações, mutações e transformações. O que se aponta é a necessidade de respeitarmos os níveis, as condições, o contexto social e vários outros aspectos externos que de alguma forma afetam sua constituição. Em cada momento do desenvolvimento vão sendo alcançadas metas cabíveis.

Para tanto, Chaves (2011, p. 61) nos diz que:

Em cada um deles, o indivíduo necessita aprender a amar, a conhecer, a fazer, a viver juntos, aprender a ser, a crer e a adaptar-se de acordo com as circunstâncias, expandindo sua consciência rumo à inteireza, dando-lhe sentido e, consequentemente, promovendo a qualidade de vida. Para superar essa fragmentação, faz-se necessária uma educação que se estenda ao longo de toda vida e passe pela aprendizagem da humildade de descobrir e revelar “o que há de melhor” em cada um.

Autores como Ferreira (2007), Pierre Weil e Roberto Crema (2000), defensores da “educação holística” ou “integral”, têm como objetivo comum a “reconfiguração” do ser, ou seja, a formação do humano em sua totalidade.

Lamentavelmente, na modernidade, o campo do ensino tem se apresentado, comumente, de forma fragmentada. A noção de integralidade, como paradigma emergente, apresenta-se como um novo referencial a partir do qual pode emergir um caminho de superação aos problemas da educação na contemporaneidade. Não se trata exatamente de propor uma nova tendência educativa e muito menos de um debate focado na transmissão de conhecimentos religiosos através da educação. A problemática central consiste na discussão dos modelos que tentam compreender a experiência humana de *ser-no-mundo*, questionando o reducionismo do método positivista de conhecimento, a crença no progresso material ilimitado fornecido pelo desenvolvimento indefinido da ciência e da tecnologia e o predomínio dos valores utilitaristas (FERREIRA, 2007).

Fontoura (2016), baseado em Wilber (2006), relata que a sociedade se encontra à beira do colapso com diversas crises econômicas, sociais, políticas, educacionais, morais, éticas, religiosas, entre outras, e deixa de focar em uma educação pura, firmada em práticas pautadas em valores comuns e no respeito mútuo, no interesse coletivo e na harmonia social.

O ser humano é um todo complexo, porém mais complexa está sendo a forma com que se está construindo e mantendo a sociedade, ausente de valores e em total desconsideração do todo que envolve o ser e da importância que a educação possui para organizar aqueles que constituem uma sociedade. Isto porque, é somente “[...] o conhecimento vivo que conduz à grande aventura da descoberta do universo, da vida e do homem!” (MORIN, 2007, p. 15).

Seguindo nossa angústia, continuamos pensando o que fazer e como lidar com essa realidade, o que fazer com toda essa crise e, principalmente, como agir diante de tantas adversidades surgidas em meio à violência, dor, sofrimento, injustiça, desigualdades e modos diversos de pensar, agir e ser-no-mundo, no espaço educacional, que aos meus olhos deveria ser uma local de construção, interação, transformação.

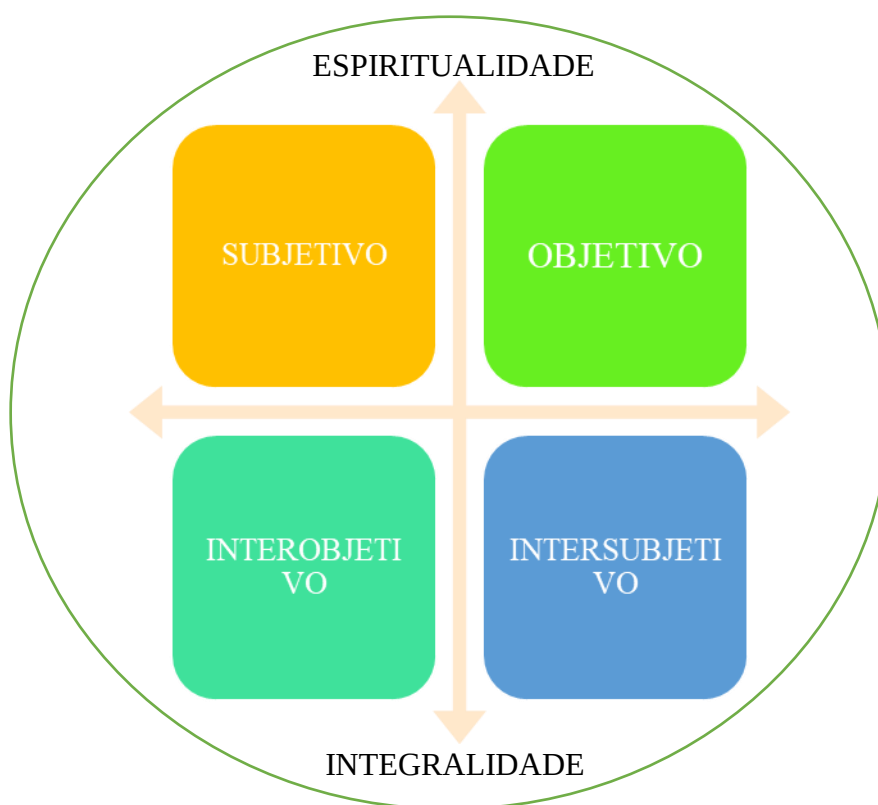
Baseada nas ideias do pesquisador canadense Michael Ungar, questionei-me nos se toda essa problemática seria uma forma de reação, ou seja, se tudo que apontamos como vulnerabilidade seria para uns fatores de proteção; pensamento baseado em reação a um modelo de educação ultrapassado, que degradingola e desmotiva.

Enquanto pesquisadora, que busca atravessar o oceano aportando em várias margens, através da visão participava de Jorge Ferrer (2002), reagindo contra o reducionismo intrasubjetivo, isto é, a redução de fenômenos transpessoais a experiências individuais, penso que poderíamos considerar todas as questões que se desvelam no espaço educacional como representação de um coletivo, neste caso algo que não tem voz, vez, visibilidade. É preciso ter

muito cuidado para não incorrer no erro de achar que estamos concordando ou até mesmo fazendo apologia à violência ou qualquer tipo de sofrimento, apenas apontamos a possibilidade de ser uma forma de representação.

Faz-se importante dizer que assumimos resiliência como um processo integral que contempla as dimensões subjetiva, intersubjetiva, objetiva e interobjetiva do ser, possibilitando a superação de eventos traumáticos (BRASIL; FERREIRA, 2016) vividas ao longo de suas trajetórias e vivências, bem como inseridas nos diversos contextos que o que sujeito habita, ao qual chamamos de coletivo, conforme ilustração abaixo.

Figura 3 – Dimensões



Fonte: A autora (2019)

Ampliamos a consciência e enxergamos o humano como um ser integral, integrante e integrado.

Estamos numa busca constante em tecer um enredamento claro entre a resiliência e a formação humana, proporcionando reconhecimento, visibilidade, aceitação e formas de ser-si-mesmo-no-outro baseada em “velhos-novos” valores, tais como altruísmo, generosidade,

ética, compaixão, empatia, felicidade, amor, amizade, cooperação dentre outros. Não é nossa pretensão trazer conceituações pré-fixadas sobre cada um deles, vamos discorrer o que alguns autores falam sobre, porém vamos nos deter em como esses valores se fazem presentes nos atos e atitudes dos sujeitos no seu cotidiano.

No contexto da formação humana, estamos assumindo a espiritualidade como um componente importante e colaborador com os processos de promoção da resiliência, além de colaborar com a ampliação da consciência, o que favorece o entendimento da integralidade.

Apoiada nos princípios produtivos e por vezes complexos de Wilber, criamos um caminho lúcido que nos levou à resiliência integral. O fervilhar das ideias ao longo da pesquisa, nos levou a pensar que a resiliência integral, assim como a psicologia transpessoal, é algo integrador. Não descartamos nada, nos valem das experiências, vivências e construções e ampliamos nosso modo de vislumbrar o fenômeno.

Construímos a figura abaixo no intuito de facilitar o entendimento do fluxo dos nossos pensamentos; para tanto, ao apreciá-la, que seja de fora para dentro, de modo a tornar mais claro aonde pretendíamos chegar e chegamos, com todos os encontros, emaranhados e tessituras de uma colcha de retalhos que ainda não teve seu fim — e ao nossos olhos não terá nunca, a menos que uma das esferas apresentadas abaixo seja congelada.

A resiliência a que estamos nos referindo e está no centro da figura é orgânica, dinâmica, espiralada, capaz de olhar e enxergar o outro dentro de suas adversidades, e não como a própria, o que propicia os enlaces com os níveis seguintes.

Figura 4 – Resiliência Integral



Fonte: A autora (2019)

A resiliência é também um processo de negociação e, para que ele aconteça, é necessário que o contexto e a cultura presentes também se modifiquem a fim de oferecer outros recursos protetivos e potencializar os já existentes.

Esse viés da resiliência em colaboração com os quadrantes de Wilber nos conduziu às camadas seguintes que vamos destrinchar, a começar pelos valores.

A influência que os valores exercem sobre a dimensão comportamental ocorre por meio de um processo de socialização. Ao agirem conforme os ditames do grupo social, os indivíduos internalizam alguns valores compartilhados culturalmente pelo mesmo grupo, deixando, assim, implícita a conexão entre os valores e o comportamento. Assim, como veremos detalhadamente no próximo capítulo, Wilber (2007b) nos traz um mapa que orienta as futuras escolhas e valores para se compreender a realidade e se relacionar com ela.

O comportamento de cada indivíduo é aceito pelos seus próximos quando subordinados a parâmetros, que se denominam “valores” e que determinam os acertos e equívocos na produção e utilização das intermediações criadas pelo homem para sua

sobrevivência e transcendência. Novos meios de sobrevivência e de transcendência fazem com que valores mudem, mas alguns deles, que estão intrínsecos à ética da diversidade sendo mais facilmente reconhecidos — respeito, solidariedade, cooperação, independente da cultura e de sistemas de conhecimento —, são transculturais e transdisciplinares.

Devemos nos ater à significação de valores no âmbito da axiologia: *axios* valor; *logos* estudo. Axiologia é a teoria filosófica responsável pelo estudo dos valores predominantes numa determinada sociedade. O valor, ou aquilo que é valorizado pelas pessoas, é definido como uma escolha individual, subjetiva e produto da cultura onde o indivíduo está inserido.

A diversidade de valores é elevada, porém varia de indivíduo para indivíduo e de cultura para cultura. Podem estes ser categorizados em diferentes hierarquias onde é atribuída uma valoração diferente a cada uma, ajudando a clarificar as nossas ideias e orientando-nos para ter um comportamento adequado à sociedade e a facilitar escolhas.

Há valores que estão na base da Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH (1948, Nações Unidas), que são considerados valores universais, tais como a liberdade, a igualdade, a solidariedade, a segurança, a dignidade, a honra, a reputação, a privacidade, o trabalho, o repouso, o lazer, a saúde, a cultura e a educação.

Não se espera que os valores sejam ensinados como se ensina uma matéria de uma determinada disciplina, porém necessitam de compromisso e responsabilidade pessoal. Segundo Loureiro (2006), quando se fala da promoção dos valores em meio educativo, fala-se de uma meta primordial: que os alunos saiam da escola com um sentido claro dos seus valores e da sociedade em que vivem. Trata-se de uma consciência que compreende o compromisso, que leva à responsabilidade pessoal para com o próprio e suas metas como pessoa em construção e para com a sociedade em que vive.

Trabalhar a ideia de valores é possibilitar a formação de uma consciência nos sujeitos, de modo a ajudar a discernir em liberdade aquilo que deve ou não ser feito, por si e pelos outros, tomar consciência dos seus direitos e dos seus deveres, como indivíduo e como cidadão, além de ser um meio de colaborar para os processos de reconhecimento de si em relação a si mesmo, ao coletivo, cultura, tendo noção dos seus limites e possibilidades.

Através dos valores e de sua ativação e tomada de responsabilidade, olhar o outro por meio da sua própria lente colabora nos processos de promoção de resiliência e reconhecimento, possibilitando um crescimento e empoderamento de si enquanto sujeito pertence ao coletivo.

A seguir convocamos alguns de muitos valores que existem em nossa cultura, que nos ajudaram a caminhar nesta pesquisa. A escolha dos mesmos se deu pela presença e representatividade dentro das temáticas abordadas: resiliência e reconhecimento de si.

Valendo-nos dos valores, de seu uso, não estamos querendo com isso transformar os seres, tampouco propor uma ideia salvacionista ou vincular a promoção de resiliência com a resolução completa de angústias, dores e /ou sofrimentos.

Iniciamos com a bondade. Enquanto sentimento moral, é a disposição geral para praticar o bem. Associa-se estreitamente à compaixão, que é a necessidade de aliviar o sofrimento dos outros, e ao altruísmo, que é a emoção social que dela deriva. Estes sentimentos estão na base de comportamentos pró-sociais e pró-ambientais importantes, que implicam a cooperação e a confiança nos outros (LENCASTRE, 2010).

Para Ricard (2015) a cooperação não é somente a força criadora da evolução, ela está no cerne das realizações sem precedentes da espécie humana, permitindo que a sociedade realize tarefas que uma única pessoa não conseguiria realizar. Segundo o autor, alguns estudos comprovam que é preferível, tanto para si como para os outros, confiar mutuamente e cooperar, ao invés de agir isoladamente.

A cooperação humana constitui um desafio tanto para a teoria mais ortodoxa da evolução, escorada na noção de competição entre indivíduos unicamente preocupados com sua própria reprodução, quanto para a teoria econômica clássica, baseada na existência de atores ‘egoístas’, inteiramente devotados à maximização de seus próprios interesses. Existe aí, portanto, um fato antropológico que requer explicações. (CANDAU, 2012, p. 12)

A relação de cooperação desencadeia favorecimento para ambas as partes, que individualmente talvez não alcançassem os resultados. Desenvolver este hábito no campo da educação e na lógica docente é um meio de contribuirmos com a aprendizagem de um maior número de alunos, visto que entre eles pode surgir a colaboração e troca de conhecimentos, bem como aquisição e/ou ampliação de habilidades (para além da cognição) e o desenvolvimento do senso de responsabilidade.

Ricard (2015) diz que a educação moderna, em geral muito centrada no “sucesso” no individualismo e na competição, quase não oferece os meios que permitam apreciar a importância da cooperação e outros valores humanos.

Ainda na perspectiva cooperativa, temos o altruísmo, que tem uma definição por norma mais restritiva. Macaulay e Berkowitz (1970, apud LOURENÇO, 1998) definem o

altruísmo como um comportamento efetuado para beneficiar outra pessoa sem esperar uma recompensa de origem externa.

Batson (2011), psicólogo que dedicou a carreira ao estudo do altruísmo, afirma que o altruísmo é uma motivação cuja finalidade última é aumentar o bem-estar do outro. Ele distingue notoriamente o altruísmo como finalidade última e como meio.

Para falar de amor, Ricard (2015) faz uma junção com o altruísmo, trazendo assim o *amor altruísta* que tem por máxima a benevolência incondicional para com todos os seres, suscetível de exprimir-se a todo momento a favor de cada ser em particular.

Amor, amorosidade tomada aqui a partir da ideia de Leonardo Boff como cuidado, onde ser amoroso reflete ser cuidadoso, PRÉ-OCUPAR-SE com o bem-estar do outro, de mesmo modo que se preocupa com o seu. Na rede de relações no campo da educação, torna-se complexo estabelecer elos sem esse cuidado. Um amor enquanto valor humano que está para além de condições, julgamentos e/ou pessoas. Esse amor que no exercício docente pode ser um elemento colaborativo para a superação das adversidades.

Lembramos que, além do amor e dos vários valores aqui tratados, a compaixão assume uma forma adquirida do amor altruísta quando confrontado com sofrimentos alheios. O budismo define como “o desejo de que todos os seres sejam liberados do sofrimento e de suas causas” (MONROE, 1996, p. 6) ou, como relata o monge budista Bhante Henepola Gunaratana (apud RICARD, 2015, p. 47): “O degelo do coração ao pensar o sofrimento do outro”.

Desta maneira, pensamos que os seres humanos são capazes de sentir empatia, ou seja, de terem uma reação emocional derivada das circunstâncias de outra pessoa, mesmo quando essas circunstâncias não o afetem diretamente.

Para Dalai Lama (1999), a empatia pode ser desencadeada por uma percepção afetiva do sentimento do outro e pela imaginação cognitiva de sua experiência. Em ambos os casos, a pessoa distingue claramente entre seu sentimento e o do outro.

A empatia afetiva consiste em entrar em ressonância com os sentimentos do outro, seja alegria ou sofrimento, onde as emoções e projeções mentais inevitavelmente irão se misturar à representação dos sentimentos do outro, podendo chegar ao ponto de não conseguirmos fazer uma distinção entre eles.

Esses são alguns elementos constituintes de uma rede maior de valores que de alguma forma contribuem com a formação humana. Não é pretensão nossa ensinar valores ou determinar a existência dos mesmos na vida dos sujeitos. Nossa vontade é que possa ser

despertado o que há de melhor em cada um, possibilitando o enfrentamento das adversidades, superação de dores e acima de tudo aprendizagem sobre si mesmo, entendendo que o modo como cada um trata a si e as suas dores reverbera no seu modo de agir, pensar e atuar, nas suas relações, trabalho, sucessos e fracassos.

O professor que visa a essa conexão consigo mesmo, conhece a si e seus limites, pode então de alguma forma saber até que ponto pode favorecer os processos dos outros.

A educação não se resume em transmitir o saber e as competências que permitem alcançar objetivos limitados. Ela consiste também em abrir os olhos das crianças para os direitos e as necessidades dos outros. Cabe a nós fazer as crianças compreenderem que suas ações têm dimensão universal, e devemos encontrar um meio de fazê-las desenvolver sua empatia inata para que adquiram um sentimento de responsabilidade em relação a seu próximo. Pois é isto que impele a agir. Na verdade, se tivermos que escolher entre a virtude e o saber, a virtude seria certamente preferível. O bom coração do qual o fruto é, em si, um grande benefício para a humanidade. Isso não ocorre com o saber. (DALAI LAMA, 1999, p. 79)

Toda essa concepção de valores que assumimos, de algum modo reverbera no que vamos considerar, tomar para a pesquisa como espiritualidade.

Seaward (2005) sugere que os fundamentos de qualquer forma de espiritualidade incluem quatro aspectos chave: relacionamentos; valores; sentido para a vida; e o sentimento de ligação. A investigação tem identificado sistematicamente uma relação direta entre qualquer um destes aspectos e uma melhor capacidade de *coping* face a estressores da vida diária. Deste modo, a espiritualidade poderá potenciar a resiliência através do seu impacto sobre: os relacionamentos; os valores; o propósito atribuído ao self e a capacidade de *coping* (SMITH *et al.*, 2012).

Para Timm *et al.* (2016), espiritualidade tem sido uma palavra muito utilizada na atualidade e a problematização acerca de seu significado evidencia como não é unívoco o seu entendimento. Para os autores, é possível observar que ela está na moda, pois tem sido falada em contextos plurais, percebendo-se a sua inserção em campos onde até algum tempo ela não era admitida. Nota-se um crescente interesse de algumas áreas, como a educação, a medicina, a psiquiatria, e a física em sua modalidade quântica, abrindo-se um diálogo transdisciplinar sobre a complexidade.

O conceito da espiritualidade é abrangente, revestindo-se de especial complexidade devido às constantes mutações sociais e culturais que ocorrem no mundo constantemente, com a tecnologia cada vez mais presente, as mudanças têm surgido em tempos veloz.

A partir desta ideia de alterações constantes, é importante não cristalizar a ideia de espiritualidade num único pote, afinal somos pluriculturais, assim falar em espiritualidades

torna-se mais apropriado, onde estamos reverenciando as concretizações históricas e culturais, as quais podem ser classificadas de várias maneiras, conforme o critério de que se parte.

Trabalhar com a temática resiliência em algum momento suscitou questões relativas a espiritualidade, muito confundida ou tendenciosamente relacionada com a religião. E, nesse sentido, podemos olhar a espiritualidade como um processo ou itinerário espiritual: conversão, progresso e caminho de união com Deus num decurso de crescimento, da inautenticidade à relação concreta com Deus e à posse da sua verdade como imagem do mesmo Deus. Apesar de reconhecer essa forma de pensar, faz-se importante compreender que a espiritualidade humana existe para além da religião e pode representar uma vivência interior com capacidade de produzir alterações na vida do Homem, na sua relação consigo mesmo e com os outros, conforme nos explica Giovanetti (2005, p. 136-137):

Entendemos que o termo «espiritualidade» não implica nenhuma ligação com uma realidade superior. Como diz Boff, a espiritualidade designa o mergulho que fazemos em nós mesmos. No momento em que nos voltamos para o nosso interior, e às vezes por meio de técnicas de meditação, mergulhamos no nosso mais profundo, e ao experimentarmos a realidade como um todo estamos vivenciando a nossa espiritualidade. Assim, a espiritualidade é uma atividade do nosso espírito e não necessariamente implica a fé em algum ser transcendente, característica necessária na vivência da religiosidade.

Torralba (2010) ressalta que a espiritualidade é sobretudo, um conjunto de necessidades que não podem desenvolver nem se satisfazer de outro modo senão cultivando e desenvolvendo a inteligência espiritual, vista como um caminho para aceder aos significados profundos e questionar-se sobre o fim da existência. É a inteligência do eu profundo que enfrenta as questões da existência e que procura respostas credíveis e razoáveis. Ela permite fazer a vivência de experiências transcendentais e também se torna útil na vida prática e na forma como se lida com os problemas do dia-a-dia.

Algumas conclusões da investigação sobre o significado de espiritualidade, sustentam que: é um constructo complexo e multidimensional, envolvendo vários níveis como: o afetivo, o cognitivo, o moral, o relacional e cultural; pode ser desenvolvida ou modificada nos indivíduos ou grupos, tendo, contudo essencialmente um carácter de análise individual; a espiritualidade pode estar relacionada com a saúde mental e com a gestão do sofrimento emocional (TEIXEIRA *et al.*, 2016).

Para nós é importante manter o entendimento de que não se deve confundir espiritualidade com religião. O debate no campo da educação esclarece que, ao contrário das concepções que entendem que a tarefa prática da educação é preparar os indivíduos para a

vida social, a visão da educação dentro de uma perspectiva integral que “[...] busca ampliar e resgatar os fundamentos da razão educativa, a saber: a humanização” (FERREIRA, 2012, p. 156)

Para Da Silva e Ferreira (2015), os valores espirituais têm sido altamente ignorados e substituídos por visões de mundo que limitam e reduzem o ser humano e a vida em considerações racionalistas e materialistas. Entretanto, outros autores mais pragmáticos querem ressaltar que essa forma de pensar e de se relacionar com os valores espirituais é exagerada, imatura e desnecessária. Apontam ainda que a ciência genuína e a espiritualidade não precisam competir pelo mesmo território. Afinal, elas são complementares, e não competitivas.

De acordo com Wilber (2011) e Grof e Grof (2010), o conflito que se instaurou entre ciência e espiritualidade decorre, entre outros fatores, do engano fundamental que existe em torno desses termos:

A aparente incompatibilidade deve-se ao fato de que ambos os lados compreendem de modo seriamente equivocado a posição do outro e provavelmente cada um deles representa também uma falsa versão de sua própria disciplina. (GROF, GROF, 2010, p. 23)

Para tanto existe o conflito e persiste a incompatibilidade, é possível que a relação foi estabelecida com uma versão limitada de espiritualidade, de modo a não caber dúvidas ou incompreensões práticas ou científicas, “para tanto desprezo a espiritualidade, não se restringe à religião ou qualquer outro tipo de crença que ofereça legitimidade a algum tipo de dogma” (DA SILVA, FERREIRA, 2015).

Viktor Frankl (1991) que criou a chamada análise existencial (*Existenzanalyse*), que tem como objetivo o esclarecimento da existência, enfatizando possibilidades de se realizar o sentido da vida. Essa análise difere da análise da existência (*Daseinanalyse*), que não enfoca especificamente o sentido da vida, e sim um "esclarecimento do ser" (p.61). Fundador da logoterapia que enfoca o noético (palavra que vem do grego "*noos*" que significa "mente", e aqui é usada como "espiritual": a dimensão dos fenômenos especificamente humanos, como a liberdade para descobrir o sentido da própria vida, a autotranscendência, o auto distanciamento, a decisão, a capacidade de amar etc.)

A logoterapia afirma a "autonomia da existência espiritual" e disso decorre o "senso de responsabilidade". O ser humano é, em essência, ser-responsável (FRANKL, 1993, p. 15), e a

responsabilidade está na ação no momento presente ("aqui e agora"), na "concretude de determinada pessoa numa determinada situação" (p.16).

Humano é, também, o "ser que decide" (FRANKL, 1993, p. 26). Somente diante daquilo que é decisão sua a pessoa é responsável, e somente quando ela é responsável, pode-se dizer que está sendo "ela mesma". "O ser humano propriamente dito começa onde deixa de ser impelido, e cessa quando deixa de ser responsável" (p. 19).

A concepção de homem trazida por Frankl associada a conceituação de espiritualidade não como religiosidade, vai nos ajudar a guiar esta jornada.

Consideramos a vastidão do conceito / definições para espiritualidade neste trabalho, vamos tentar compreender o desenvolvimento da mesma enquanto pressuposto para a formação humana, que é objeto de estudo de muitos teóricos contemporâneos e sobre o qual ainda não há consenso.

Como o nosso foco é a perspectiva integral baseamo-nos em Wilber (2006, p. 3) que traz uma espiritualidade dotada de capacidade transformativa, autêntica e revolucionária porque “ela não legitima o mundo; ela rompe com ele. Não consola o mundo, ela o estilhaça. E não dá importância ao self; ela o desfaz”.

Wilber (2006) diferencia duas maneiras para explicar as funções da religião e expor sua visão de espiritualidade. Na primeira função, que denomina translação, refere-se a criação de significado para o self (ou sujeito) e na segunda função, denominada transformação refere-se a transcendência do self. O cerne da diferença entre as duas visões está na forma de pensar o mundo. Na translação, “é dado ao self (ou sujeito) um novo modo de pensar sobre o mundo (ou objetos); com a transformação radical, o próprio self passa a interrogar-se, a olhar para dentro de si” (WILBER, 2006, p. 2). Na translação, o que é oferecida é uma legitimidade ao significado para o self, enquanto na transformação, o objetivo é oferecer autenticidade.

A espiritualidade transformativa não procura dar suporte ou legitimar nenhuma visão de mundo atual; ao contrário, ela provê a verdadeira autenticidade estilhaçando aquilo que o mundo considera legítimo. A consciência legítima é sancionada pelo consenso, adotada pela mentalidade de rebanho, aceita tanto pela cultura quanto pela contracultura, promovida pelo self alienado como o caminho para que este mundo faça sentido. Mas a consciência autêntica sacode tudo isso de suas costas e, em substituição, fixa o olhar numa visão que vê somente um infinito radiante no coração de todas as almas e inspira em seus pulmões a atmosfera de uma eternidade muito simples de acreditar. (WILBER, 2006, p. 3)

Para tanto centramos na visão que considera o ser humano como um ser multidimensional, inseparável do mundo, e que tem dimensões além da mental, que precisam ser contempladas da mesma forma e com o mesmo peso que outras. Ou seja, considera que a

separação entre o as múltiplas formas de ver a vida e vivê-la são apenas didáticas, mas não podem ser consideradas para validar, explicar ou justificar quaisquer ações como sempre tratou o racionalismo, privilegiando a mente (razão) em detrimento, por exemplo, da emoção ou do corpo.

Solomon (2003) aborda a espiritualidade como parte do aspecto do humano, um modo de ser, especialmente quando “[...] bebemos ao máximo de nossas vidas” (p. 40). Para o autor a espiritualidade é “um fenômeno humano”, inerente à natureza humana e exige além de sentimento, pensamento, aguda concepção do *self*. Por sua vez, o pensamento requer conceitos que exigem consciência, autoconsciência e autorreflexão, são estes impulsos que Solomon denomina de uma “vida examinada⁸”. “[...] Assim, espiritualidade e inteligência caminham de mãos dadas” e emergem por meio de uma vibrante “[...] sensação de autoconsciência, em que a própria distinção entre egoísmo e abnegação desaparece” (SOLOMON, 2003, p. 41).

O mesmo autor citado acima afirma que a espiritualidade é a compreensão nítida do que é melhor em todos nós e para todos nós. Desse modo, a espiritualidade torna-se pela sua natureza um percurso social e não solitário, ao qual qualquer indivíduo pode alcançar.

A revolução espiritual que preconizo não é uma revolução religiosa. Ela nada tem a ver, tampouco, com um estilo de vida que, de certa forma, seria de um outro mundo, e ainda menos com qualquer coisa mágica ou misteriosa. Pelo contrário, é uma reorientação radical, longe de nossas preocupações egoístas habituais, em benefício da comunidade que é a nossa, de uma conduta que leva em conta ao mesmo tempo que os nossos, os interesses dos outros. (DALAI LAMA, 2000, p. 124)

Devemos, portanto, encontrar e criar procedimentos para que as novas sociedades que estão emergindo possam cultivar uma espiritualidade apoiada na própria interioridade e na própria autonomia, tendo como fundamento desta interioridade, autonomia, iniciativa, criatividade, resiliência e liberdade, sendo a experiência em nós mesmos da infinita dimensão do existir (HOLANDA, 2014).

A autora ressalva ser necessário, porém, respeitar suas condições culturais próprias da coletividade e as diferenças que dela emergem a partir da inovação e da mudança frequentes na sociedade, que nos impulsiona para vivermos em condição de globalidade. Somente uma espiritualidade responsável socialmente e culturalmente viável poderá salvar a humanidade e o planeta.

⁸ Significa manter a atenção focada no momento presente, no acontecimento, em constante e profundo exame do que ocorre no aqui e no agora, em atitude atenta e consciente do presente. É manter a mente vigilante.

Goswami et al (1998) e Goswami (2005), Grof (1999), Capra (1987) e muitos outros filósofos, físicos e cientistas nos dizem que somos moléculas de carbono, poeira de estrela, matéria primeira do Universo. Somos o vazio repleto de possibilidades, as quais compõem a natureza de seres com ilimitadas potencialidades. Somos também energia vagante, seres errantes, matéria e espiritualidade.

Acreditamos que despertar da consciência humana — entendendo que consciência “não é o produto do cérebro, e sim um princípio primário da existência, desempenhando um papel fundamental na criação do mundo fenomenal” (GROF, 1999, p. 6) — vem a ocorrer mediada pelo amor, reconhecimento do outro enquanto sujeito, pela sensibilidade, pela escuta sensível e amorosa, pela percepção da multidimensionalidade humana, pela consciência espiritual no aqui e no agora, pela percepção da interdependência e interligação de todos os seres cósmicos.

Assim arriscamos dizer que uma das formas de humanização do humano — algo que não deveria ser necessário se todos entendessem que ser humano está para além do desenvolvimento / evolução biológica, fisiológica do corpo — se dá através do amor, no qual todos somos artesões da tessitura da vida, todos somos fios da teia da vida, cada um com seu infinito valor que nasce do amor.

Educar moralmente não é tarefa fácil: não basta traduzir pelos e para os alunos os princípios de convivência fraterna em regras” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 35). Os alunos precisam refletir e se apropriar da importância das regras, sendo necessário que os mesmos participem dos processos de construção, podendo se ver nessas regras e sentir-se responsável por elas, por sua aplicabilidade e consequências. Ao contrário disso, a escola costuma estabelecer uma lista de normas inegociáveis e muitas vezes inatingíveis transformando em utopia o que poderia ser meios para melhoria nas relações, no campo educacional e principalmente na formação humana integral.

Ferreira (2010) sinaliza que a linha integral de formação humana pode auxiliar no autoconhecimento e desenvolvimento interno do educando.

Nessa visão, o processo formativo auxilia no desdobramento das diversas dimensões, buscando favorecer ao educando uma maior compreensão do seu nível de desenvolvimento, de forma a poder encontrar caminhos que o auxiliem no fortalecimento das dimensões já presentes, ampliação daquelas que se encontram pouco desenvolvidas e cuidados para solucionar algum transtorno ocorrido ao longo do desenvolvimento. (FERREIRA, 2010, p. 119)

A educação, enquanto um processo de formação humana, propõe em seu fundamento o desenvolvimento de duas vias necessárias ao humano, a de fora para dentro e a de dentro para fora, e, nestas bases, conceitua a educação como um processo que deve ser global. Com isso integral não se reduz a partes, mas se esculpe na relação entre as partes e o todo, porém não podemos considerar o todo como soma das partes, e sim a interação entre elas, entre si mesmo e com elas. Rodrigues (2001, p. 242) considera que

Educação é o processo integral de formação humana, pois cada ser humano ao nascer, necessita receber uma nova condição para poder existir no mundo da cultura. Esse processo inclui a aquisição de produtos que fazem parte da herança civilizatória que concorreram para que os limites da natureza sejam transpostos. [...] o ser humano, por não receber qualquer determinação por natureza, pode construir o seu modo de vida tendo por base a liberdade da vontade, a autonomia para organizar os modos de existência e a responsabilidade pela direção de suas ações, essa característica do ser humano constitui o fundamento da formação do sujeito ético. Este deve ser o objetivo fundamental da Educação, ao qual devem ser submetidas toda e qualquer prática educativa, aí incluídas as escolares.

Assim a integralidade é um aporte para evitar a divisibilidade, onde ser integral está relacionado com a experiência, vivência da não separatividade, do não divisível.

O educador que se apropria de uma maior quantidade de elementos que visam a uma forma outra de educação para responsabilidade consigo, com o outro, com o conteúdo e o coletivo, priorizando a ética, solidariedade, respeito, autonomia, autoconfiança, é alguém que visualiza o processo educativo integral, sendo capaz de exercê-lo. Quanto mais conhecimentos seguros o educador adquire na sua conceituação de integralidade do ser humano, mais orientações ele dispõe para nortear a sua prática pedagógica (RÖHR, 2004, p.13)

A forma como a educação tem sido vivência na atualidade tem gerado adversidades, reducionismos e quebras que por vezes inviabilizam a ação ou fazer pedagógico. O desafio é uma formação que vislumbre a humanização do humano e não a vigente escolarização que hominiza para atuar em sociedade (RÖHR, 2007).

Diante de tamanhas adversidades advindas do processo formativo, das inquietações que surgem em diferentes espaços sociais, tem ecoado a importância de uma educação integral. Entretanto, existem várias compreensões sobre tal conceito e, dessa forma, práticas educativas de configurações diversas. A discussão sobre a educação integral é complexa e envolve questões legais e, principalmente, uma questão epistemológica, uma vez que não há consenso quanto ao entendimento do termo entre os próprios envolvidos na dinâmica educativa.

Propusemos, então, mesmo diante dessa crise ou falta de entendimento unificado, a resiliência integral como mais um instrumento colaborativo para chegarmos à composição desta educação integral que almejamos.

O pensamento de Ken Wilber foi a nossa base norteadora dentro da perspectiva integral. Suas ideias caminham desde o desenvolvimento da consciência a uma Abordagem Integral, em que a realidade é entendida em sua complexidade, não podendo ser abordada de forma fragmentada (WILBER, 2006).

A integralidade envolve, de acordo com Wilber (2007a, 2008), uma visão abrangente das nossas relações conosco mesmo, com a cultura e com a sociedade. E, para isso, é fundamental alcançar outro nível de consciência e almejar uma prática que transforme que unifique/integralize, sem uniformizar.

Trata-se da abertura do olhar para os diversos espaços — interior, exterior, individual e coletivo — que nos perpassam e as possibilidades que tal abertura propiciaria para uma visão integral.

O ponto de partida das ideias de Wilber é a compreensão do homem não apenas de maneira filosófica e intelectual, mas também nos aspectos social, biológico e espiritual. A partir do momento em que caminhamos, seja em direção ao autoconhecimento, em direção ao outro, seja na atenção do mundo que nos cerca, a complexidade do viver torna-se mais compreensível, dinâmica e satisfatória (LIMA, 2014).

Seguindo todo o pensamento desenvolvido neste capítulo, podemos dizer que a resiliência integral se torna possível com o reconhecimento de si, do outro em si, do meio, das relações que estabelecemos direta ou indiretamente, as que não são estabelecidas também estão na composição; os fatores de proteção individuais, os contextuais e/ou coletivos; a rede de apoio que se estabelece; reconhecimento das competências sociais, emocionais, profissionais e culturais; capacidade de identificar, regular e expressar as emoções; buscar trabalhar a autoeficácia, autonomia, autoestima e os valores que tendem a colaborar com o processo de empoderamento de si e formação humana: amor, ética, respeito, cooperação, empatia, altruísmo.

A disponibilidade de enfrentar a si, os outros e as dificuldades surgidas ao longo do caminho de vida, numa tentativa de superação das adversidades atrelada a um aprendizado, sempre respeitando suas limitações, reconhecendo a cultura, buscando estar inserido nos contextos bio-psico-sociais da época, gera uma capacidade consciente de encarar os problemas.

Em síntese, nesta tese, assumimos uma visão de resiliência integral, participativa, multidimensional, processual, histórica, imersa em uma rede relacional complexa de fatores subjetivos, objetivos, sociais e culturais, que nos habilita a inúmeras possibilidades de modificações constantes. Tomando o pluralismo participativo (FERRER, 2017) como referência, contestamos a ideia de uma noção de resiliência substancial prévia, decorrente de um mundo de natureza pré-dada, que é percebida de maneira diferente pelas várias culturas humanas. A resiliência se desenvolve de forma cocriativa em múltiplas direções ontológicas. Segundo Ferrer (2017, p. 75, tradução livre),

Essa postura está alinhada com o desafio de Viveiros de Castro (2014, 2015) da superioridade do “mononaturalismo” científico, que reconhece diferentes representações do mesmo mundo pregresso, sobre o “multinaturalismo” Ameríndio, concebendo que diferentes encarnações e aparatos cognitivos trazem mundos ontologicamente distintos. Em suas próprias palavras: “multinaturalismo não supõe uma Coisa em si, parcialmente apreendida através de categorias de entendimento próprias de cada espécie. [...] O que existe na cultura não são essas entidades autoidênticas percebidas diferentemente, mas multiplicidades imediatamente relacionais [...]”.

Esta visão participativa integral do fenômeno da resiliência a concebe como um processo gerativo que coemerge das relações de interdependência entre aspectos de cocriação intrapessoais, cocriação interpessoais e cocriação transpessoais.

A cocriação intrapessoal consiste na participação colaborativa de todos os atributos humanos — corpo, energia vital, coração, mente e consciência — na construção da resiliência. Assim, nenhum atributo ou dimensão humana é intrinsecamente superior ou mais evoluído que qualquer outro neste processo. Rompe-se com a tendência de considerar a resiliência como um fenômeno meramente “psicológico”, dissociado, por exemplo, do corpo. Este “Princípio da Equiprocidade” (FERRER, 2017) favorece pensarmos processos formativos incorporados (FERREIRA, 2007) que levam em consideração as várias dimensões do ser.

A cocriação interpessoal emerge das relações cooperativas entre os seres humanos crescendo como pares no espírito de solidariedade, respeito mútuo e confronto construtivo. Nesta perspectiva, a resiliência, partindo do “Princípio da Equipotencialidade” (FERRER, 2017), segundo o qual “somos todos professores e estudantes” ao mesmo tempo, pois temos formas distintas de saberes que se reconfiguram no contato com o outro, põe a relação no centro dos processos de ensino-aprendizagem. Isto os permite pensar que os processos de promoção de resiliência dão-se em mão dupla, ideia fundamental para a educação de jovens.

Cocriação interpessoal pode dar-se no contato com ambientes ou situações educativos, valores e energias sutis ou forças arquetípicas que podem ser incorporadas na psique e que tornam o processo formativo participativo e intrinsecamente relacional.

A Cocriação transpessoal no processo de resiliência refere-se à interação dinâmica entre seres humanos encarnados e a transcendência (FERREIRA *et al.*, 2016) no surgimento de insights, práticas, estados mentais e mundos.

Esta dimensão é fundamentada no “Princípio da Equipluralidade”, segundo o qual pode potencialmente haver múltiplas enações (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003) de resiliência, desde que sejam, no entanto, igualmente holísticas e emancipatórias.

A cocriação transpessoal da resiliência afirma a importância de estar aberto à espiritualidade e faz da promoção de resiliência integral um processo eminentemente ético-espiritual que estimula o desenvolvimento de autoridade existencial interior, afirmação do direito de inquirir, coragem herética e enactiva e perspectivas de aprendizagens criativas.

Na cocriação da resiliência integral, estas três dimensões são inter-relacionadas e estabelecem, respectivamente, processos de promoção de resiliência como corporificada (intrapessoal), relacional (interpessoal) e enactiva (transpessoal).

Esse é um caminho que pode viabilizar a formação humana em diversas dimensões, desenvolvendo a força interior, que habilita o sujeito a superar dificuldades e possibilita o bem-estar e uma qualidade de vida.

Esse caminho que percorremos, tornar-se-á mais claro com o entendimento da abordagem integral, que por vezes será visitada e olhada através da teoria do reconhecimento e do sofrimento docente, que nos debruçaremos no próximo capítulo.

3 SER DOCENTE: quando um só não dá conta de me fazer acreditar que não é preciso sofrer tanto

*O Grande Ninho do Ser
A realidade é uma série de ninhos,
dentro de ninhos,
dentro de ninhos,
abrangendo desde a matéria
até o espírito,
com o resultado de que
todos os seres e todos os níveis são,
finalmente,
envoltos no abraço penetrante e amoroso
de um Espírito sempre presente.
Ken Wilber*

*Conhecimento verdadeiro de si
Próprio só é dado ao ser humano
Quando ele desenvolve interesse
Afetuoso para com os outros;
Conhecimento verdadeiro do mundo,
O ser humano só alcança quando
Ele procura compreender seu próprio ser.
Rudolf Steiner*

As experiências docentes que pude vivenciar ao longo da minha jornada me fizeram adentrar o campo desta pesquisa em especial, pois para mim docência não combina ou não deveria estar atrelada a sofrimento, angústia, tristeza, adoecimento, como estamos presenciando nos últimos tempos.

O que faz essa arte da troca e construção de saberes um lugar onde poucos querem habitar, que tem gerado medo, angústia, aversão quanto à sua prática? Educar para quem? Essa é uma busca que deveria mobilizar nossos seres e gerar verdadeiras transformações.

Esse capítulo vai tratar uma tentativa de convergência, um caminho onde Wilber, com sua abordagem integral, vai nos guiar, e Honneth, com a teoria do reconhecimento, vai apoiar em busca de novas formas de enfrentamento das adversidades, afinal elas sempre existirão.

Wilber com toda sua teoria pareceu-me em algum momento não responder todos os questionamentos, então busquei esse alento em Honneth, que para minha surpresa estava contido na abordagem integral, só que em uma outra formatação. Mas o diálogo entre essas perspectivas só favoreceu a ideia de que há possibilidades de transformar o modo como nos portamos diante das dificuldades, olhar para elas com generosidade, inteireza e no modo real,

sem expectativas fantásticas e salvacionistas. Saber que o não ter saída é uma saída, uma resolução. Reconhecer seus limites é uma forma saudável de lidar com as adversidades, sem criar mais dor e sofrimento que o existente.

Nosso intuito foi explicitar a abordagem integral de Ken Wilber, seus elementos e aspectos, fazendo uma leitura na ótica da resiliência e educação, apoiada pela teoria de Axel Honneth, numa complementaridade, se assim podemos chamar, da teoria wilberiana e como as duas podem mostrar caminhos resilientes para o ser do(c)ente em formação.



3.1 KEN WILBER E SUA PERSPECTIVA INTEGRAL: um debruçar-se sobre possibilidades

Figura 5 – Integralidade



Fonte: Pinterest, 2010

Ken Wilber (2006), filósofo norte-americano, propõe um modelo que nos ajuda a enxergarmos nós mesmos e o mundo que nos cerca de modo mais eficaz e abrangente. Wilber é fundador dos chamados “estudos integrais” e tornou-se um dos pensadores mais influentes da contemporaneidade ao desenvolver uma teoria que busca englobar os princípios fundamentais de todas as grandes tradições espirituais, filosóficas, científicas e psicológicas do Oriente e do Ocidente, esboçando um modelo integrativo que se empenha em levar em conta e em aceitar cada aspecto legítimo da consciência humana.

O pensamento integral de Ken Wilber representa um passo à frente, tanto em relação ao movimento holístico neoplatônico (e a metafísica das formas ideais) e neohegeliano (que generaliza tudo em nome do todo) da Nova Era, quanto do pluralismo relativista intersubjetivo dos pensadores pós-modernos (sejam eles acadêmicos ou esotéricos). O ponto de partida de Ken Wilber é a necessidade de um único modelo teórico que dê conta de todos

os fenômenos: a teoria de tudo, porém, de uma perspectiva diferente das dos físicos, que, na verdade, aspiram a construir uma “teoria do todo” monológica e não uma teoria de tudo, capaz de descer a cada domínio específico do conhecimento humano sem perder a visão de conjunto.

A partir desta ideia, Wilber (2006a) relata que o nosso grande desafio é integrar a ciência e a religião, *verdade e sentido* respectivamente, duas forças enormes que guerreiam pelo domínio do mundo: a primeira representada pela ciência e a segunda pelas religiões pautadas no misticismo e no dogmatismo, as quais mantêm padrões semelhantes às pré-modernas, estando, assim, os seres humanos cada vez mais distantes, mais imersos nas dimensões exteriores destas “verdades”, ignorando quase que completamente as necessidades inerentes às camadas mais internas do ser como afeto, autoconhecimento, empatia, compaixão, bondade, generosidade, etc.

Wilber (2007a) relaciona, assim, os campos do conhecimento humano: o eu com o Estético, com a Beleza; o Nós com o Ético, com a Bondade; o Ele com a Ciência, com a Verdade. Nesse sentido, para ser integral, é necessário distinguir essas dimensões, porém, não as dissociando, mas incluindo-as e transcendendo-as.

Para Wilber (2007a), não há um único universo subdivido em partes conexas nem uma complexidade múltipla sem totalização ou síntese possível, mas um Kosmo (com k, em uma referência à noção dos gregos) formado por vários hólons (todos-partes) hierarquizados, com uma totalidade sendo parte de outra totalidade em uma escala superior: hólons atômico, hólons molecular, hólons orgânico, hólons planetário. A essas hierarquias sistêmicas, Wilber chama 'Holarquias e, ao conjunto dessas redes ontológicas, a Grande Cadeia do Ser e do Saber ou Grande Ninho do Ser. Para cartografar as holarquias, Wilber elabora um complexo castelo de conceitos, cruzando várias teorias e abordagens de diferentes domínios. É um modelo complexo que combina diferentes teorias e outros modelos. Wilber o considera um mapa e lembra que “não devemos confundir o mapa com o território”, que o modelo é apenas uma tentativa de enquadrar e pensar a realidade, uma fisicalidade complexa, que sempre nos escapa.

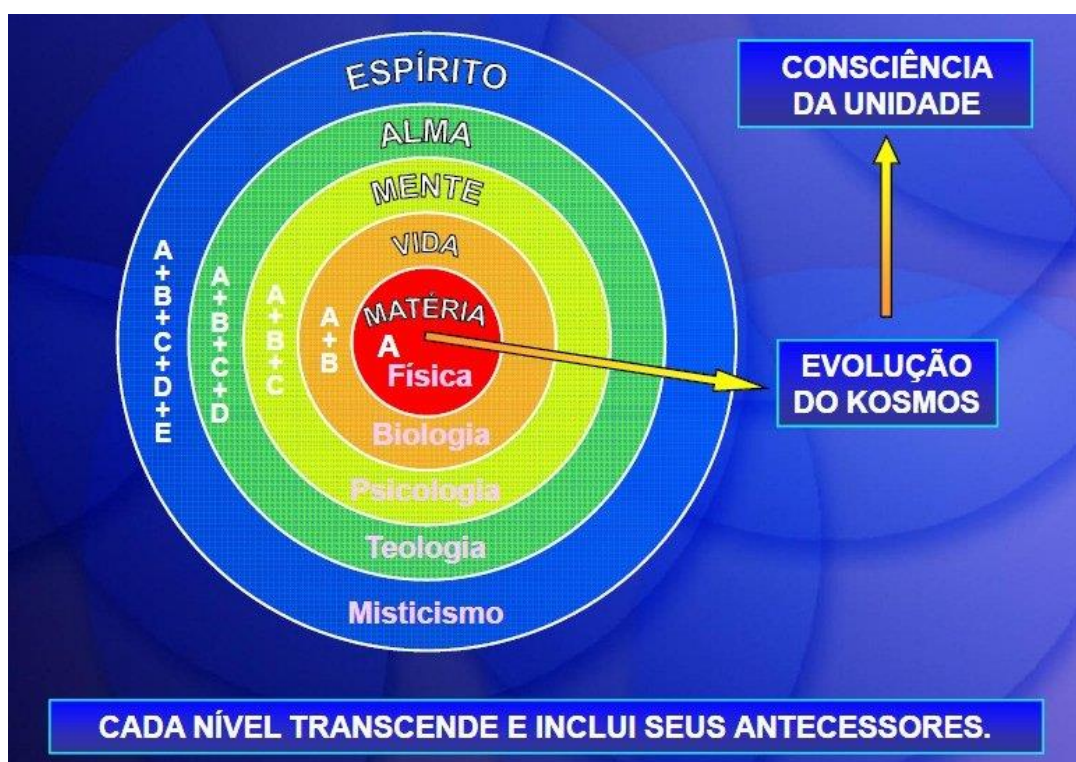
Cada um dos níveis mais elevados do Grande Ninho, embora contenha os seus menores, possui qualidades emergentes não encontradas no nível secundário. Dessa forma, o corpo vital animal *contém* a matéria em sua composição, mas também *acrescenta* as sensações, sentimentos e emoções, que não são encontrados nas pedras. Enquanto a mente humana *contém* emoções corporais em sua composição, também *acrescenta* faculdades cognitivas mais elevadas, como razão e lógica, que não são encontradas nas plantas ou em outros animais. E, enquanto a alma *contém* a

mente em sua composição, ela também *acrescenta* cognições e afetos, como iluminação e visão arquetípicas, não encontradas na mente racional. E assim por diante. (WILBER, 2006, p. 15 – *itálico no original*)

Uma cadeia composta por uma infinidade de elos continuamente interligados por uma lógica de gradativa complexificação, partindo de estruturas mais abrangentes, abarcam as menos abrangentes em movimento de “transcendência e inclusão” (WILBER, 2006, p.14).

A tentativa de compreender uma maneira de progredir sem romper com as esferas menos complexas, mas sim englobá-las e incluí-las, fez com que Wilber (2006) considerasse a denominação de Grande Ninho do Ser ou Grande Cadeia do Ser como uma apropriada representação da realidade, somando os menos complexos em cinco níveis de gradação, desde a matéria que possibilita a manifestação da vida (Biologia), passando pela mente que nos torna autoconsciente (Psicologia) e pela alma que clama por sentido (Teologia) até a dimensão da qual partem as causas de todas as coisas, o espírito (Misticismo).

Figura 6 – A Grande Cadeia do Ser



Fonte: <http://en.wikipedia.org/wiki/IntegralTheory#AQALTheory.E2.80.93Lines>

Segundo Wilber (2000, p. 33), “O Grande Ninho é na verdade uma grande holarquia do ser e do conhecer: níveis de realidade e níveis de conhecimento [...]”. Assim, os problemas

do ser estariam submetidos à ontologia, enquanto os problemas relacionados ao conhecer ficariam no domínio da epistemologia.

Oferta um aspecto de complementaridade, numa proposta de integração entre as visões sensorial, introspectiva, racional e contemplativa do conhecimento, fugindo das concepções que utilizam apenas algumas dessas visões para geração de conhecimento, negando ou negligenciando as outras.

Segundo Röhr (2007), a dissociação total da ciência dos outros níveis da Cadeia do Ser, como a mente sutil, a alma (sentimentos e emoções) e o espírito, fez com que os homens se distanciassem da sua diferenciação mais integradora: seu próprio processo de humanização em busca da plenitude, o qual não pode se dar com anulação de esferas mais sutis do Ser.

Diante da abrangência do seu pensamento, Wilber (2007), incansável pesquisador, ampliou sua teoria e criou um Sistema Operacional Integral (SOI), que tem como proposta a superação de visões parciais e fragmentadas com uma forma mais inclusiva e abrangente de estudar, pesquisar e compreender todas as áreas do conhecimento. A filosofia de Wilber, de um certo modo, reeduca a nossa percepção na medida em que guia o nosso olhar para setores internos e externos de uma realidade, setores coletivos e individuais, além de considerar estados de alma em tipos diferentes de pessoas humanas.

Pensar desta forma é considerar a integralidade, pois o fato de não a considerar leva o mundo subjetivo e interior (a consciência, a percepção, a mente, a psique, a ideia e o idealismo), parecer estar em desacordo com a descrição objetiva e exterior do mundo (o biofísico, o cérebro, a natureza, o empírico, o material e o materialismo).

O castelo ao qual Wilber se refere é o que ele mesmo nomeia como o Mapa Integral ou Sistema Operacional Integral (SOI), parte de cinco elementos/ingredientes básicos e acessíveis à nossa percepção racional: quadrantes, estados, níveis (estágios), linhas e tipos. Não são meros elementos conceituados teoricamente, e sim aspectos da própria experiência, além de serem contornos da consciência humana.

O Sistema Operacional Integral possibilita a cada um desses domínios comunicar-se com os outros. Se usam esse sistema operacional, os negócios dispõem da terminologia com a qual se comunicam plenamente com a ecologia, que pode se comunicar com as artes, por sua vez, podem se comunicar com o direito, e esses com a poesia, a educação, a medicina e a espiritualidade. Na história da humanidade isso nunca aconteceu antes. Usando a Abordagem Integral – usando um Mapa Integral ou Sistema Operacional Integral – podemos facilitar e acelerar drasticamente o conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar, criando com isso a primeira verdadeira comunidade de aprendizagem integral. (WILBER, 2010, p. 19-20)

Os elementos propostos na abordagem integral de Ken Wilber (2007) são cinco: níveis de desenvolvimento, estados, linhas, tipos e os quatro quadrantes, que têm por objetivo ajudar e orientar a jornada de descoberta e despertar da consciência. No entrelace com a resiliência, a abordagem integral pode nos embasar para uma ideia construtiva de lógica mais ampliada, abrangente, onde não nos focamos apenas na adversidade e sim na constituição do sujeito, nas suas relações, cultura e sistemas nos quais está inserido. A lente da abordagem integral permite ver, reconhecer os diversos emaranhados que não são em momento algum excludentes ou limitantes, onde todos os elementos da abordagem se fazem presentes, pertencentes e necessários para este olhar que assumimos como resiliência integral.

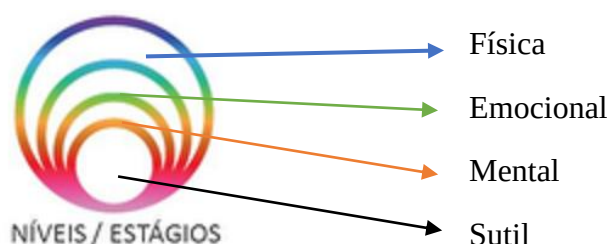
A seguir faremos um breve relato sobre cada um dos elementos pertencentes ao mapa, a fim de torná-los mais compreensíveis e acessíveis a todos.

3.1.1 Níveis ou Estágios de desenvolvimento

O nível pode ser chamado também de estrutura, onda e estágio, porém existe uma diferença entre esses termos. Cada nível é um tipo de organização qualitativamente único, e vários níveis formam uma holarquia; a estrutura é o que cada nível tem, é o padrão que o nível possui, é a sua arquitetura; a onda diz respeito a uma característica dos níveis que é a sua fluidez e interligação entre eles, a denominação enfatiza que não há rigidez nem linearidade estanque entre os níveis; já os estágios são por onde emergem os níveis, é o desdobramento sequencial dos níveis (WILBER, 2007b, 2011).

Níveis ou estágios de desenvolvimento trazem a ideia de que cada estágio representa um nível de organização ou um nível de complexidade. Para exemplificar, podemos perceber a figura abaixo e ver que cada fase envolve a outra, aumentando o grau de complexidade.

Figura 7 – Níveis



Fonte: Blog Aqal, 2014

Para Cardoso e Ferrer (2014), a camada **Causal/Sutil** — essência, significado mais profundo, orientação última ou ulterior —, mais profunda e interior, é experienciada no indivíduo como significado; pelas relações é experienciada como propósito compartilhado e pela organização como visão; e todas as três são diferentes expressões do propósito maior ou missão da organização.

A camada intermediária **Mental** é experienciada no indivíduo como Modelo Mental; nas relações como relações de poder; e na organização como estratégias.

A camada **Emocional** é experienciada pelo indivíduo como Motivação Intrínseca; nas relações como Vínculos Afetivos; e na organização como Execução das ações.

A camada **Física**, mais exterior e aparente, é experienciada pelo indivíduo como performance e comportamento; pelas relações como Inteligência Coletiva, Símbolos e Ritos; e pela organização como Resultados Econômicos, Sociais, Ambientais e os Sistemas.

De acordo com a maior parte dos modelos de desenvolvimento, a partir do nascimento os seres humanos passam por uma série de estágios ou ondas de crescimento e desenvolvimento. Os estágios inferiores, iniciais, juniores, são visões de mundo parciais e fragmentadas, enquanto os estágios superiores são integrados, abrangentes e genuinamente holísticos. Por isso, os estágios iniciais são muitas vezes chamados de “primeira camada” e os estágios superiores de “segunda camada.” (WILBER *et al.*, 2011, p. 13)

A conceituação de nível não significa uma separação de maneira rígida ou excludente, mas que existem importantes qualidades emergentes que tendem a surgir de formas diversas, sendo os estágios / níveis de desenvolvimento aspectos importantes de muitos fenômenos naturais.

Separar em estágios é uma forma de apresentação da consciência do desdobramento do corpo até à mente, a relação da mente com o espírito, onde cada um deles é tido como um estágio, onda ou nível de desdobramento, atenção e consciência, passando do egocêntrico para etnocêntrico e depois para globocêntrico (relação com o todo). Então, podemos resumir níveis como:

[...] estruturas de ordem superior que emergem à medida que a evolução penetra em nossos territórios. Essas estruturas refletem altitudes de consciência (como egocêntrico, etnocêntrico, mundicêntrico). Às vezes chamados de estágios ou ondas de desenvolvimento. (WILBER *et al.*, 2011, p. 92)

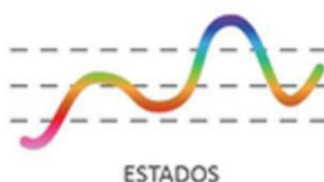
Se faz importante a compreensão de que os estágios significam marcos progressivos e permanentes do caminho evolutivo, desenvolvimental. Não interessa se são classificados

pelos estágios de consciência, fase de energia, fases da cultura, fases de realização espiritual, estágios de desenvolvimento moral; o que de fato interessa é ter sempre em mente que são degraus importantes e condutores no desenrolar dos potenciais, de forma mais profunda e ampla.

A relação com a educação, quando consideramos os estágios e sua integração, se dá como um marco progressivo no desenvolvimento. Acessar os significados mais elevados da educação, seus valores e finalidades possibilita uma atuação de mais rica e criativa nas questões educacionais.

3.1.2 Estados

Figura 8 – Estados



Fonte: Blog Aqal, 2014

Os estados de consciência estão relacionados às realidades subjetivas, que podem ser os estados acordado, sonhando ou em sono profundo. Outros estados podem surgir das inúmeras vivências humanas, tais como estados meditativos e contemplativos, através de prática de yoga e oração; estados alterados de consciência, normalmente por uso de drogas; e estados de pico desencadeados “por experiências intensas como fazer amor, andar na natureza ou ouvir uma boa música” (WILBER, 2007a, p. 28).

Segundo o autor, “esses estados costumam propiciar motivação, sentido e impulsos profundos tanto a você mesmo como a outras pessoas” (WILBER, 2008, p.29), como momentos de absoluta concentração, nos quais através de *insight* encontramos a solução desejada para um problema, ou ainda quando compreendemos em profundidade circunstâncias constrangedoras que exigem de nós um processo de aceitação tal que nos oportuniza considerar dimensões mais amplas e complexas da convivência humana.

Uma das características dos estados, conforme Wilber (2007a), é sua temporalidade, abrindo as portas para a percepção, enquanto os estágios ou níveis são permanentes, pois resultam de um processo de adoção consciente e livre.

Os estados vão e vêm como flashes temporários de experiência fugaz. Podemos experimentar estados emocionais, mentais ou espirituais a qualquer momento, e todo mundo percorre diariamente estados de vigília, sonho e sono profundo. (WILBER *et al.*, 2011, p. 142)

Para o autor, grandes tradições de sabedoria espiritual (cristianismo, hinduísmo, budismo e o judaísmo) acreditam que os estados naturais de consciência — vigília, sonho e sono profundo — contêm um tesouro de sabedoria e despertar espiritual, caso usados corretamente. Apesar disso, estão presentes em um nível bem mais simples, no qual os sujeitos experimentam vários tipos de estado de consciência.

O sujeito pode enfrentar diversos estados, como alegria, tristeza, entusiasmo, curiosidade, no mesmo dia, podendo vivenciar estados de diversas formas nas várias dimensões do “EU”, do “NÓS”, do “ISTO” e do “ISTOS”, como apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Estados

DIMENSÕES	ESTADOS
EU	Estados emocionais, estados meditativos, estados criativos, estados fluentes.
NÓS	Estados interpessoais/relacionamento, estados de sentido compartilhado, estados de emoções compartilhadas, estados de comunicação.
ISTO	Estado de desempenho de pico, estados cerebrais, estados biológicos (por exemplo, saúde, doença).
ISTOS	Estados econômicos, estados políticos, estados climáticos, estados de guerra.

Fonte: Adaptado de WILBER *et al.*, 2011, p. 123

Os estados, em algumas situações particulares, não são tratados como fatores importantes, porém há situações em que eles podem ser determinantes; nesta abordagem não são descartados devido a uma solicitação de verificar as realidades subjetivas que podem ser atingidas.

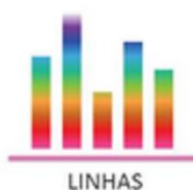
As realidades subjetivas são potencialmente importantes para a educação e a resiliência, pois refletem experiências pessoais dos docentes, seus processos e as

adversidades, a partir da produção de significados e interpretações das práticas, atividades desenvolvidas na docência, bem como na sua vida, estando relacionadas aos fatores psicológicos, cognitivos, emocionais, às vontades do sujeito e como tudo isso impacta no seu desenvolvimento e nas relações estabelecidas com o meio.

As práticas de promoção de resiliência acontecem no estado de vigília, não descartamos os demais estados e suas influências sobre os valores pessoais, intenções e os significados produzidos pelos docentes. Com isso, podemos dizer que é algo que acontece prioritariamente no quadrante superior esquerdo — interior e individual —, porém repercute nos demais quadrantes⁹, afetando as relações, a cultura, o social, os sistemas e os comportamentos dos grupos.

3.1.3 Linhas

Figura 9 – Linhas



Fonte: Blog Aqal, 2014

Podemos considerar que as linhas são sinuosas e não trilhos retos, fluídas nas ondas, por isso são chamadas também de correntezas ou correntes de desenvolvimento. Lima (2014) relata que o conceito de linhas foi difundido por Howard Gardner como inteligências múltiplas: inteligência emocional (interpessoal, intrapessoal), cinestésica, linguística, espacial, matemática, musical, naturalista. Todavia, além destas, existem a linha cognitiva, as linhas relacionadas ao eu, linhas de desenvolvimento espiritual (solicitude, sinceridade, fé religiosa, estágios meditativos) e a estética.

A linha cognitiva é fundamental, mas não suficiente para o crescimento das outras linhas. Precisamos saber sobre alguma coisa para que possamos agir sobre ela, e a linha cognitiva fornece a capacidade de assumirmos perspectivas. No desenvolvimento das linhas, há uma correlação clara com os níveis, mas também com os estados.

⁹ Iremos tratar com mais detalhes dessas relações adiante.

Você já observou alguma vez como o desenvolvimento de praticamente todos nós é desigual? Algumas pessoas são altamente desenvolvidas, por exemplo, em termos de pensamento lógico, mas emocionalmente subdesenvolvidas. Certas pessoas têm um desenvolvimento cognitivo extremamente avançado (são muito sagazes), mas têm um desenvolvimento moral baixo (são más e inescrupulosas). Existem pessoas com uma excelente inteligência emocional, mas que não conseguem somar dois mais dois. (WILBER, 2007b, p. 37)

Wilber (2007b) vai nos dizer que as linhas referem-se à desigualdade de níveis de desenvolvimento que os sujeitos alcançam em diferentes inteligências. Temos, assim, que um sujeito pode ser altamente desenvolvido no pensamento lógico, porém pouco desenvolvido em relação aos sentimentos emocionais. É comum na maioria das pessoas um destaque em uma área, deixando as outras áreas um pouco aquém. Isso de todo não é ruim, pois ter uma área de destaque é parte integrante da sabedoria, podendo, assim, saber quais os seus dons mais profundos possíveis de serem oferecidos ao mundo.

Deve-se ampliar a consciência dos pontos fortes e das inteligências que são destaques, assim como ter clareza das fraquezas a fim de indicar o que precisa melhorar, o que conduz às múltiplas inteligências ou linhas de desenvolvimento, as quais seguem explicitadas abaixo.

Quadro 2 – Inteligências múltiplas

INTELIGÊNCIA	CARACTERÍSTICA
Cognitiva	Capacidade de analisar logicamente os problemas, realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente, detectar padrões, usar a razão dedutiva e lógica. É a inteligência associada ao pensamento científico e matemático com maior frequência.
Interpessoal	Capacidade de entender as intenções, motivações e desejos das outras pessoas. Permite trabalhar de forma eficaz com os outros. Está ligada à capacidade de relacionar-se.
Moral	Está ligada às regras, comportamentos, atitudes que regem as virtudes da vida humana e de qualquer ser vivo e do mundo em que vivem.
Emocional	Capacidade de monitorar as próprias emoções e as de outras pessoas, diferenciando-as e identificando-as de forma adequada, utilizando essa informação emocional para guiar o pensamento e o comportamento.
Estética	Preocupação com julgamento de valor a partir das percepções sensoriais, identificação e comunicação dos valores éticos como componente integral, fornecendo base para um significado comum ao grupo.

Fonte: Wilber (2007b), Goleman (2004) e Gardner (2011)

O crescimento de cada inteligência pode se dar por meio dos três estágios de desenvolvimento, já apresentados.

Podemos fazer uma relação entre as linhas de desenvolvimento e os processos de promoção de resiliência como algo ao longo do tempo, através do aumento de complexidade, maturidade e habilidade. Significando ampliar a inteligência cognitiva para investigar cientificamente as adversidades, entendendo as intenções, motivações que as permeiam. Este desenvolvimento utiliza a inteligência emocional para monitorar as emoções dos sujeitos, auxiliando e guiando pensamentos e comportamentos.

Promoção de resiliência pode se desenvolver na linha da inteligência moral à medida que aumenta a preocupação com as regras e com elas afetam o indivíduo, o comportamento e atitudes que regem as virtudes da vida e como estas se fazem presentificadas no sujeito, o quanto isso afeta e de que forma.

3.1.4 Tipos

Figura 10 – Tipos



Fonte: Blog Aqal, 2014

O próximo componente do Mapa Integral é simples: cada um dos componentes anteriores tem um tipo masculino ou feminino, por exemplo. Com tipos, Wilber (2007a) se refere a aspectos que podem estar presentes em praticamente todos os estágios ou estados. Podemos ser um dos tipos em qualquer estágio de desenvolvimento. São as chamadas "tipologias horizontais" (tipos junguianos, Eneagrama, Myers-Briggsetc), que, diferentemente dos estágios ou níveis "verticais" — estágios universais —, ressaltam algumas orientações possíveis de serem encontradas ou não nos indivíduos (nem todos se ajustam a uma determinada tipologia, mas todos atravessam as ondas básicas da consciência).

Os tipos referem-se à evolução e são frequentemente representados como estilos ou tipologias que simbolizam traços permanentes (por exemplo, tipos sanguíneos, tipos corporais). As tipologias são abundantes e representam diferenças individuais inatas no processamento mental e nas percepções, como as pessoas veem e se relacionam com o

mundo. Pertencer a um tipo significa que os indivíduos compartilham atitudes e disposições, empregam diferentes lógicas (aspecto ou voz) e mantêm diferentes orientações. Tipos são muito estáveis, resistentes e duradouros traços do comportamento humano. Wilber (2007a) e outros afirmaram que o tipo mais prevalente é a voz masculina ou feminina ou aspecto (tipos de gênero). As pessoas costumam usar o termo orientação sexual. Indivíduos falam sobre sistemas de parentesco. Os estudiosos se referem aos tipos de regime governamental. Tipo dinâmica direta e sutilmente afeta as relações das pessoas uns com os outros, portanto, afeta seu desenvolvimento, progressão e crescimento. Nem todas as diferenças são verticais, ou de desenvolvimento. Duas coisas podem ser radicalmente dessemelhantes entre si sem que uma seja superior ou inferior à outra (WILBER *et al.*, 2011, p. 127).

Tanto os homens quanto as mulheres se desenvolvem seguindo as mesmas etapas, apenas com vozes diferentes. De acordo com Wilber (2003), ao longo da onda de crescimento, os homens dão ênfase à ação, à autonomia, à abstração, ao direito e à justiça, e seu julgamento é a partir do raciocínio classificatório e hierárquico; já as mulheres dão ênfase à comunhão, à responsabilidade, à consideração, tendem a ser mais permeáveis e sentimentais, sendo seu julgamento feito através de raciocínio conectivo e relacional. Não obstante, no final, as duas vozes, a feminina e a masculina, se integram em uníssono e assim as duas tendências constituirão o ser independente do tipo.

3.1.5 Quadrantes

Figura 11 – Quadrantes



Fonte: Blog Aqal, 2014

A teoria AQAL propõe quatro quadrantes, cada um dele inclui progressão, desenvolvimento, crescimento e evolução (WILBER, 2007a). Esta é a parte AQ do AQAL (todos os quadrantes). Wilber usou o quadrante como conceito organizacional e integrador de sua teoria. Quadrante é outra palavra para dimensão ou perspectiva.

Figura 12 – Os Quatro Quadrantes



Fonte: politicamenteintegral.wordpress.com, 2016

Partimos da figura acima dos quatro quadrantes — dois superiores (EU e ISTO) e dois inferiores (NÓS e ISTOS), dois representando aspectos exteriores (à direita – ISTO/ELE e ISTOS/ELES) e dois interiores (à esquerda – EU e NÓS).

Esses quadrantes representam quatro perspectivas /olhares fundamentais presentes em qualquer situação. Segundo Wilber (2007a, p. 87),

O assunto é que cada ser humano tem um aspecto subjetivo (sinceridade, honestidade), um aspecto objetivo (verdade, correspondência), um aspecto intersubjetivo (significado culturalmente construído, imparcialidade, correção) e um aspecto interobjetivo (encaixe funcional e de sistemas), e nossas diferentes asserções de conhecimento estão fundamentadas nessas esferas reais. E, assim, sempre que tentamos negar quaisquer dessas insistentes esferas, simplesmente terminamos, mais cedo ou mais tarde, por infiltrá-las na nossa filosofia, de um modo oculto e não reconhecido [...].

Didaticamente, podem-se representar estes aspectos citados por Wilber (2007a) por meio dos quadrantes, cuja distribuição apresenta as dimensões sintéticas que consistem em o sujeito.

O QUADRANTE SUPERIOR ESQUERDO (QSE) cobre os aspectos interiores individuais da consciência humana, como estudado pela parapsicologia, psicologia do desenvolvimento, tanto na sua forma convencional quanto contemplativa. O QSE é a perspectiva do “eu” ou a subjetividade, a respeito do que encontramos os estudos da consciência humana de Buda a Freud. Esse quadrante pode ser apenas alcançado por meio do diálogo ou da introspecção, não estando disponível diretamente aos sentidos.

Segundo Lima (2014), está relacionado a aspectos individuais interiores, consciência, realidades subjetivas que existem dentro de cada situação específica, o espaço “Eu”. Esse quadrante se refere à ideia, pensamentos, opiniões que temos sobre cada fenômeno, seu

significado, seus símbolos e imagens. Representa as motivações, visões, valores, visão de mundo e filosofia de vida. É o invisível para os outros.

Essa dimensão é aquela em que o sujeito vivencia a experiência dentro de si mesmo, na dimensão do **Eu**, que é a dimensão espiritual e estética; e essa garante o crescimento individual por meio das múltiplas fases de desenvolvimento, que vão do pré-pessoal ao pessoal e ao transpessoal. Esse é o campo da sensibilidade, do pensar filosófico, da espiritualidade, da introspecção psicológica, da criação artística e da percepção estética (ANDRADE, 2011).

O QUADRANTE SUPERIOR DIREITO (QSD) cobre os aspectos exteriores-individuais da consciência humana, como estudado pela neurologia e ciência cognitiva. Essa dimensão expressa as nossas experiências individuais internas, através das manifestações do nosso corpo, dos nossos sistemas fisiológicos (nervoso, circulatório, respiratório) e do nosso comportamento psicossocial. São elementos que podem ser estudados objetivamente, via os meios de mensuração. É o campo do **Ele/Isto** individual e comportamental.

Para Lima (2014), revela o exterior individual, o organismo, a base biológica e os comportamentos observáveis, é o olhar de fora da situação: o espaço “Isto”. Representa o corpo físico grosseiro, mas também o corpo sutil e o corpo causal. Ele reflete a forma objetiva do quadrante superior esquerdo, assim o superior esquerdo e o direito estão intimamente relacionados, o primeiro é o olhar subjetivo e o segundo o olhar objetivo do fenômeno.

Esse é o campo da fisiologia, da anatomia, da neurofisiologia, das ciências comportamentais em geral. Essa é uma dimensão até então privilegiada pelas pesquisas na área da formação dos educadores, por ser objetiva e facilitar as generalizações (ANDRADE, 2011).

O QUADRANTE INFERIOR ESQUERDO (QIE) cobre os aspectos interiores da consciência humana, como estudado pelas ciências da cultura, da antropologia, da hermenêutica e de etnometodologia. Nesse quadrante, busco o “nós”, ou a cultura, o aspecto subjetivo da coletividade. É nesse quadrante que o sujeito experiencia sua comunidade, os valores e os sentimentos de viver e conviver com o outro e com os outros, numa cultura e com valores comuns, que dirigem a sua própria vida.

Este quadrante como afirma Lima (2014) faz referência à cultura em que estamos imersos, destaca, dessa maneira, a cultura, a nossa vivência com o mundo, a consciência grupal, a percepção subjetiva coletiva — a intersubjetiva — os valores comuns, os sentimentos compartilhados, o espaço “Nós”. Os aspectos do quadrante superior esquerdo só

fazem sentido dentro de uma bagagem cultural que perpassa a situação, que influencia nossas percepções e, em algumas ocasiões, de maneira tão sutil, que não a percebemos.

É a dimensão do *Nós*, de nossa experiência, que se faz presente na formação e na vivência da ética e da moral. Essa dimensão está relacionada com as demais, num movimento de complementaridade. Resgatar essa dimensão na formação dos educadores é encontrar nossa própria identidade cultural (ANDRADE, 2011).

O QUADRANTE INFERIOR DIREITO (QID) cobre os aspectos exteriores coletivos da consciência humana, como estudado pela sociologia. Essa dimensão refere-se às relações sistêmicas que constituem a vida, através das relações interobjetivas; às múltiplas relações que agem e reagem entre si, constituindo sistemas de elementos e variáveis que determinam dialeticamente um modo de ser e de viver. É o campo do *Ele/ Istos* coletivo, que pode ser estudado, também, objetivamente, sob a ótica do funcionamento dos sistemas. Campo de interesse da sociologia, da história social, da política, das abordagens sistêmicas em geral (ANDRADE, 2011)

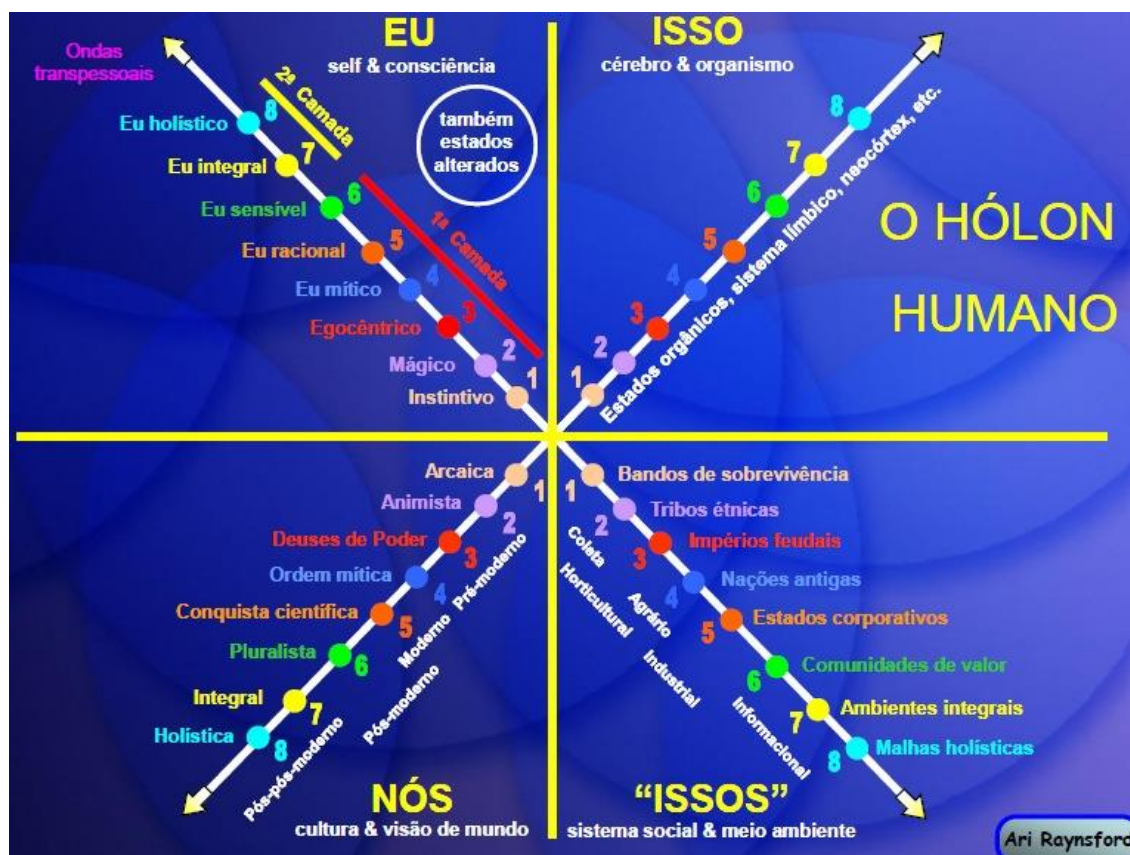
Refere-se à dimensão social, ao exterior coletivo, aos comportamentos externos do grupo, estruturas físicas e instituições; estruturas sociais; os comportamentos observados desde o exterior para o conjunto da humanidade, a natureza e o meio ambiente, o espaço “Istos”.

Assim, tomo um “todo/parte” ou *hólon* dos quadrantes para estudar a resiliência e o reconhecimento nos/dos educadores nos quatro quadrantes: a) a pessoa (a história de vida individual do educador) e os papéis que desempenha (homem, mulher, mãe, filho, educador, educadora, trabalhador, etc.), no QSE; b) o aspecto genético, parapsicológico e a estrutura hereditária, no QSD; c) a relação do educador x instituição em seus diferentes aspectos, no QIE; e, finalmente, d) as relações econômicas, políticas e sociais da formação e atuação, no QID. O quadrante representado pelo todo/parte representa-se num movimento quântico de ida e volta ao real, com considerações sempre provisórias e incertas. Uma ideia de multidimensionalidade e integralidade surge a partir da visão geral das análises e dos quadrantes, visto que tomamos o sujeito como um todo.

Essa perspectiva quádrupla, ou perspectiva integral, reduz bastante a possibilidade de enfoques reducionistas. No entanto, “há dois erros que podemos cometer em relação ao QSE. Um é torná-lo absoluto, por enfatizar que a formação pode ser reduzida ao domínio de conteúdos e das técnicas para transmiti-los; e o outro, por negá-los. A modernidade comete o primeiro; a pós-modernidade, o segundo” (WILBER, 2007a, p. 212).

Resumindo, os quadrantes representam o interior e exterior de um indivíduo isoladamente e deste nas suas experiências com o coletivo interior e exterior.

Figura 13 – Hólon dos quadrantes



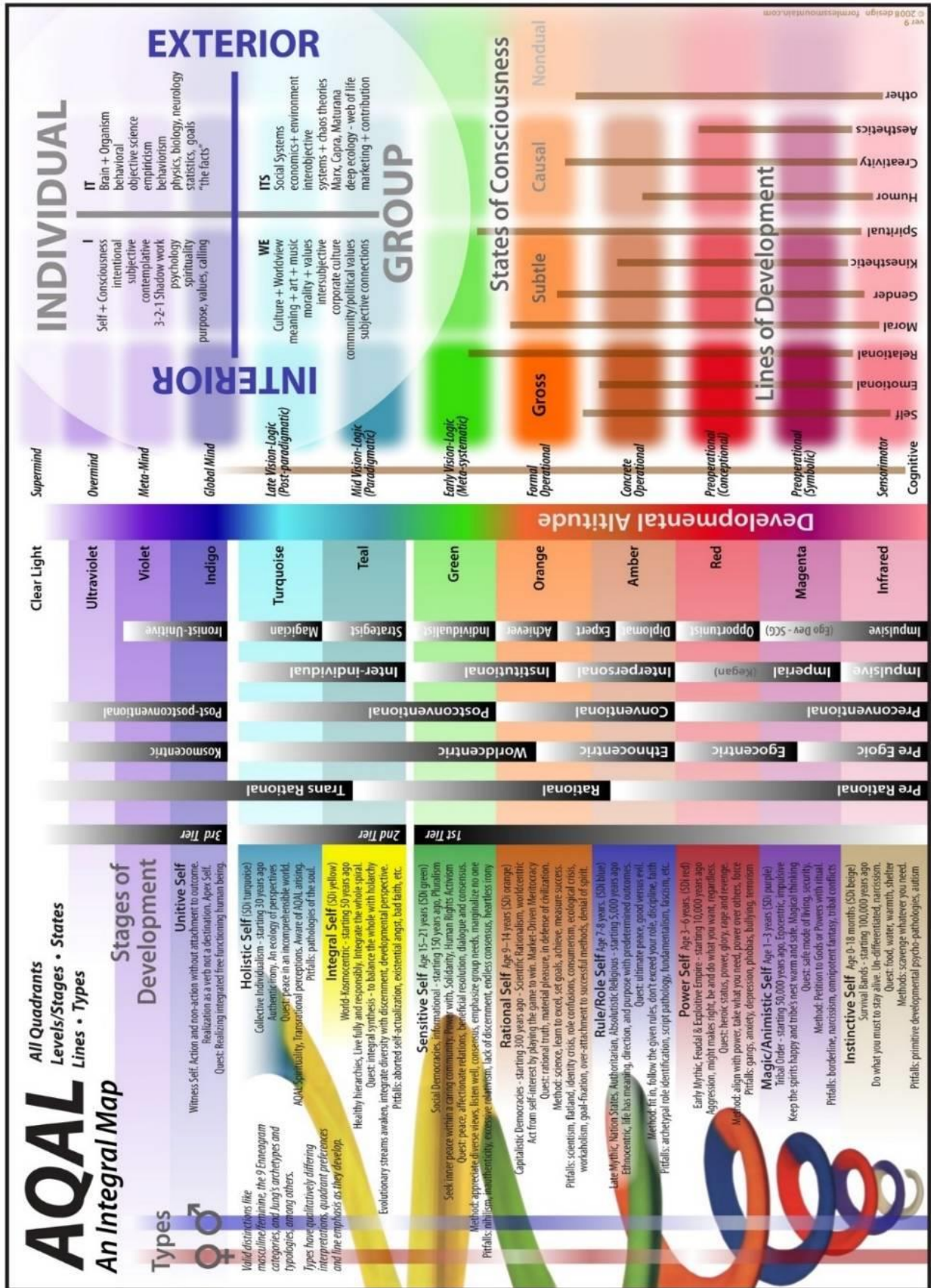
Fonte: Wilber (2008), adaptado por Raynsford (2009)

Tanto Wilber (2000) como Röhr (2006) indicam que essas dimensões não constituem uma série de estágios lineares e monolíticos, que se sucedem à maneira de uma escada. Segundo Ferreira (2007), o primeiro autor indica a presença de diversas linhas ou correntes de desenvolvimento — tais como emoções, necessidades, auto identidade, moral, realizações espirituais [...] — “todas elas avançando no seu próprio compasso, à sua própria maneira, com a sua própria dinâmica” (WILBER, 2000, p. 31). Por sua vez Röhr (2006, p. 17, **negrito no original**) apresenta o aspecto dinâmico das dimensões através das “dimensões transversais [...] **relacional-social**, a **prático-laboral-profissional**, a **político-econômica**, a **comunicativa**, a **sexual-libidinal** e de **gênero**, a **étnica**, a **estético-artística**, a **ética**, a **místico-mágico-religiosa**, a **lúdica** e a **volitivo-impulsional-motivacional**”.

Ainda Ferreira (2007), aponta que nessa visão o processo formativo auxilia o desdobramento das diversas dimensões, buscando favorecer ao educando uma maior compreensão do seu nível de desenvolvimento, de forma a poder encontrar caminhos que o auxiliem no fortalecimento das dimensões já presentes, na ampliação daquelas que se encontram pouco desenvolvidas e nos cuidados para solucionar algum transtorno ocorrido ao longo do desenvolvimento.

Na figura abaixo é possível termos uma visão geral da teoria AQAL de Wilber (2006).

Figura 14 – Mapa Integral



Fonte: Wilber (2006)

A possibilidade de achar padrões que conectam todos os elementos dispostos até aqui é uma grande conquista da abordagem integral, sendo o objetivo final de qualquer um que use essa teoria. São necessários padrões sinérgicos para resolver os problemas emergentes e complexos do mundo, incluindo a desigual distribuição de riqueza e renda, injustiças, desenvolvimento desigual, insegurança, conflito, agressão, insustentabilidade e as diversas formas de vulnerabilidade.

Cada problema possui quatro dimensões ou perspectivas (quadrantes), portanto é preciso recorrer a todos a fim de encontrar uma solução para o mesmo, respeitando a integração dos níveis. Ao pensarmos na formação docente, podemos ver, por exemplo, o problema da crescente do não reconhecimento/valorização profissional, que contém dimensões do eu interior (ética e estima) (QSE), os altos índices de adoecimento (QSD), os relacionamentos, divergências culturais (QIE), o sucateamento das instituições, salários de péssima qualidade (QID). Dentro de cada um desses quadrantes estão os níveis de desenvolvimento, incluindo estados, estágios, linhas e tipos.

Uma abordagem integral da prática move o ideal de integrar arte, moralidade e ciência (os quatro quadrantes) em concreto, ações (Wilber, 2001a, 2007b). Esta integração implica trazer todos os quatro quadrantes para cada situação de liderança, garantindo assim uma verdadeira representação das complexidades globais existentes. As pessoas precisam da ciência (ISTO e ISTOS), da arte (EU) e da moralidade (NÓS) para resolver os problemas complexos e emergentes da humanidade.

Mesmo tendo noção da imensa complexidade da abordagem, por motivos já falados incansavelmente aqui, fizemos uma escolha de usar uma lente diferente. Apoiamo-nos na filosofia e pensamento de Axel Honneth, a teoria do reconhecimento, que é a tentativa de construir uma teoria social de caráter normativo. Ele parte da proposição de que o conflito é intrínseco tanto à formação da intersubjetividade como dos próprios sujeitos. Tal conflito não é conduzido apenas pela lógica da autoconservação dos indivíduos. Trata-se, sobretudo, de uma luta moral, visto que a organização da sociedade é pautada por obrigações intersubjetivas (MARTINS, 2017).

Uma abordagem ou visão integral pressupõe que as pessoas tentam respeitar e aprender com muitas e muitas perspectivas. A intenção é ser o mais abrangente, inclusivo e atencioso possível, buscando a clareza da situação. Wilber (2007b) explicou que as pessoas que buscam uma visão integral do mundo farão a varredura automática dos quatro quadrantes, ajudando-os a mover seu pensamento para uma postura mais integral e inclusiva. Uma vez

que Honneth vai nos dizer que a luta pelo reconhecimento se dá na luta pelos conflitos, uma ideia integral faria com que os sujeitos pudessem pensar no outro, como em si mesmo, nessa troca e respeito, gerando possibilidades de autonomia, autorrespeito, liberdade e principalmente satisfação quanto às suas escolhas, caminhos, decisões.

As relações tornar-se-iam uma possibilidade de formação e constituição subjetiva de seres autônomos, pois se acredita que todo ser humano nasce com uma tendência inata ao desenvolvimento, que, para estabelecer-se, depende fundamentalmente do suporte de um ambiente provedor da satisfação de suas necessidades básicas.

Ao pensarmos nisso e juntarmos com as ideias de Wilber, os cinco elementos integrados da AQAL, onde tudo tem um significado, há lugar para tudo, não há certo e errado; podemos falar que o reconhecimento seria fruto da compreensão mais profunda de todos os quadrantes, ou melhor seria reconhecer as esferas as quais Honneth menciona em sua teoria: amor, direito e solidariedade em cada quadrante, perpassados por estados, tipos, linhas e níveis, num emaranhado teórico que nos permite olhar para o sujeito dentro de uma consciência maior consigo, com outro, com o social e com tudo que constitui e favorece sua condição de ser-no-mundo.

A provocação de Wilber conduz-nos a pensar, respeitar e tecer juntos aprendizados nos diversos âmbitos:

- o interior e o exterior;
- o indivíduo, o grupo e o sistema;
- o corpo, a mente (intelecto), o espírito e a sombra (emoções reprimidas);
- as artes, as ciências e a moralidade;
- o ego (eu), o etno (nós) e o mundo (todos nós);
- nós mesmos, os outros e a natureza;
- a beleza, a bondade e a verdade;
- o grupo, a nação e o global; e
- o pessoal, o integrado e o transpessoal.

Para Ferreira (2010, p. 1), Wilber “[...] desenvolveu uma metodologia integrativa, e não eclética, no estudo da consciência humana, conseguindo integrar em uma cartografia harmônica as principais contribuições dos teóricos de diversas áreas do saber humano” e que são imprescindíveis no entendimento da complexidade do homem e suas dimensões.

Honneth vem colaborar e intensificar a perspectiva da abordagem integral, a nossa busca era mergulhar no reconhecimento como um viabilizador da promoção de resiliência,

porém ele está tão associado à teoria de Wilber (pelo menos na nossa condução) que não caberia colocá-lo em um outro lugar que não de uma lente poderosa e extremamente importante contida no prisma wilberiano.

A seguir iremos destrinchar a teoria de Honneth, para nos fazermos compreendidos quanto à escolha e por que a chamamos de lente poderosa contida na abordagem integral, tecendo as possíveis relações entre ambas e o processo de formação humana.

Tentaremos tecer uma relação entre os quadrantes, o reconhecimento e a resiliência, e a partir dessa perspectiva mostrar as reflexões contidas, na direção de uma formação humana integral.

3.2 AXEL HONNETH E A TEORIA DO RECONHECIMENTO: uma lente poderosa

A figura mais proeminente dentre os teóricos da terceira geração de Frankfurt é Axel Honneth. Os seus estudos concentram-se nas áreas da filosofia social, política e moral, tratando, principalmente, da explicação teórica e crítico-normativa das relações de poder, respeito e reconhecimento na sociedade atual.

Desenvolve sua teoria a partir de três modos de reconhecimento: o amor (dedicação emotiva), o direito (respeito cognitivo) e a solidariedade (estima social), numa tentativa de promover a análise dos conflitos sociais e no mundo contemporâneo. A partir de uma releitura ampliada de matriz hegeliana, a estrutura das relações abrange três dimensões fundamentais da vida individual e coletiva: a dimensão do amor, correspondente à constituição de uma autoconfiança individual; a dimensão do direito, associada à constituição de um autorrespeito do indivíduo; e a dimensão da solidariedade, que corresponde à constituição de autoestima individual. Nossa tentativa foi ampliar a(s) conexão(ões) entre a abordagem integral, a teoria do reconhecimento e âmbito educacional e como são tecidas suas relações.

3.2.1 Conhecendo a teoria do reconhecimento de Axel Honneth

A utilização dos termos “teoria crítica” e “Escola de Frankfurt”, segundo Matos (2015), caracteriza o movimento intelectual, surgido em 1923, em Frankfurt, com a criação do Instituto de Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung*), na busca de diferentes explicações já ofertadas pela política e economia advindas do totalitarismo na sociedade.

A teoria do reconhecimento se apresenta como um importante quadro conceitual para a análise social desde as últimas décadas do século XX, contando, para isso, com contribuições bastante originais, como Charles Taylor (2000) e Axel Honneth (2003), entre outros.

Em Honneth, a perspectiva teórica do reconhecimento se insere no rico contexto da teoria crítica, surgida por volta de 1924, a partir dos trabalhos de renomados intelectuais como Max Horkheimer, Felix Weil e Friedrich Pollock, entre outros pensadores que, desde as primeiras décadas do século XX, deram importantes contribuições para a análise das relações políticas, econômicas e sociais do mundo ocidental. Assim como no passado, os autores e seus sucessores continuam sendo importantes fontes teóricas para a análise e compreensão da realidade. Intelectuais como Patrícia Mattos (2006), Jessé Souza (2012), entre outros, a utilizam em algumas de suas ricas discussões sobre a realidade brasileira.

Honneth, já era apontado como um dos herdeiros da teoria crítica, especificamente a terceira geração desta linha teórica (NOBRE apud HONNETH, 2003, p. 10), o qual procurou dar à teoria crítica um novo rumo na medida em que considerou a luta por reconhecimento, baseada na construção pessoal e coletiva da identidade, como fator determinante para a compreensão dos conflitos sociais. Honneth adotou como principal fonte de seu trabalho o pensamento do jovem Hegel do período de Jena: “Maneiras científicas de tratar o direito natural” (1802); “Sistema de Eticidade” (1802/3) e “Sistema de Filosofia Especulativa ou *Real philosophie de Jena*” (1805/6) (HONNETH, 2003), e na psicologia social de Mead (1972). Sendo Hegel conhecido por sua filosofia idealista, a preocupação de Honneth foi dar à teoria do reconhecimento social uma base realista e concreta, o que ele fez considerando a importância dos pressupostos do que veio a ser chamado na psicologia social de interacionismo simbólico (BLUMER, 1986).

Honneth, inspirando-se no conceito de reconhecimento do jovem Hegel, busca fundamentar a sua própria versão da teoria crítica. Com isso, ele pretende explicar as mudanças sociais por meio da luta por reconhecimento e propõe uma concepção normativa de eticidade a partir de diferentes dimensões de reconhecimento. Os indivíduos e os grupos sociais somente podem formar a sua identidade quando forem reconhecidos intersubjetivamente.

Albornoz (2011) explica os meandros percorridos por Honneth para constituir sua visão teórica da teoria do reconhecimento. Este autor apoia-se nas três esferas do reconhecimento afirmadas por Hegel — em que evolui, como numa espiral ascendente, a formação da autoconsciência e do reconhecimento das pessoas, no movimento de confronto

entre os sujeitos —, as quais encontram continuidade e complemento nas três dimensões do reconhecimento que aparecem na psicologia social de George Herbert Mead (1863-1931), cujo sistema teórico foi chamado de “interacionismo simbólico”. A psicologia social desse autor, no que se refere à teoria do reconhecimento intersubjetivo, segundo Honneth, constitui uma ponte entre a ideia original de Hegel e o modo de pensar do nosso tempo, e os escritos de Mead poderiam ser vistos como uma tradução da teoria hegeliana da intersubjetividade numa linguagem teórica pós-metafísica.

Em Mead seria desenvolvida, sobre pressupostos naturalistas, a ideia de que os sujeitos humanos devem sua identidade à experiência de um reconhecimento intersubjetivo; sendo estes escritos os meios mais apropriados encontrados até hoje “para reconstruir as intuições da teoria da intersubjetividade do jovem Hegel num quadro teórico pós-metafísico” (ALBORNOZ, 2011, p. 9).

Buscando desenvolver os fundamentos de uma teoria social de teor normativo, Honneth se diferencia de Habermas, cujo objetivo é resgatar com sua teoria da ação comunicativa a possibilidade de uma racionalidade cujas operações cognitivas sejam capazes de ir além da instrumentalização e que está escrita nas relações sociais contemporâneas. Honneth vai privilegiar os conflitos sociais, do qual a luta por reconhecimento, formadora da identidade individual e coletiva, funciona como força moral impulsionadora de desenvolvimentos sociais. Ele vai assumir que os conflitos advindos de uma experiência de desrespeito social têm o poder de afetar e violar os processos de autorrealização e formação espontânea das suas escolhas perante a vida; os sentimentos de injustiça experimentados coletivamente levam a uma ação que tem por fim o restabelecimento das condições de reconhecimento da dignidade dos sujeitos desrespeitados (CARVALHO, 2011).

Para Bressiani (2016), Honneth é o responsável pela radicalização da virada comunicativa empreendida por Jürgen Habermas, sustentando que elaborar uma teoria social da perspectiva de uma teoria dos sistemas implica perder de vista a dinâmica normativa que está na base da reprodução social como um todo. Para ele, as sociedades modernas não se caracterizam pelo surgimento de formas sistêmicas de integração, capazes de coordenar a ação pelas costas dos indivíduos, mas sim pela diferenciação de princípios de integração social, que se distinguem conforme se realizam por meio de “ligações emotivas, da adjudicação de direitos ou da orientação comum por valores” (Honneth, 2003a, p. 159). É neste sentido que ele reconstrói o processo de modernização social como um processo de

desenvolvimento moral, no decorrer do qual três princípios/formas de reconhecimento teriam se diferenciado: o do amor, o do respeito e o da solidariedade.

Em sua obra *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*, Honneth (2003) objetiva mostrar como indivíduos e grupos sociais se inserem na sociedade atual. Isso ocorre por meio de uma luta por reconhecimento intersubjetivo, e não por autoconservação, como salientavam Maquiavel e Hobbes. Afirma ainda o autor que a luta pelo reconhecimento sempre inicia pela experiência do desrespeito das formas de reconhecimento. A autorrealização do indivíduo somente é alcançada quando há, na experiência de amor, a possibilidade de autoconfiança, na experiência de direito, o autorrespeito e, na experiência de solidariedade, a autoestima.

Segundo De Oliveira Zana e Perelson (2013), a luta por reconhecimento é o elemento no qual se constitui a subjetividade e a identidade individual e coletiva. O termo reconhecimento é definido como “aquele passo cognitivo que uma consciência já constituída idealmente em totalidade efetua no momento em que ela se reconhece como a si mesma em uma outra totalidade, em uma outra consciência” (HONNETH, 2003, p. 63).

A formação da identidade se dá num contexto de relações de reconhecimento, em três dimensões distintas, mas interligadas: desde a emotiva, que permite a confiança em si mesmo, indispensável para a autorrealização pessoal, até a estima social, em que esses projetos podem ser objeto de um respeito solidário, e passando pela jurídico-moral, em que a pessoa individual é reconhecida como autônoma, desenvolvendo assim uma relação de autorrespeito (Honneth, 2003).

Segundo Albornoz (2011) ao reconhecer essa tripartição, na realidade, ainda não se pensa o assunto de modo completo. O que haveria a mais, na teoria de Hegel como na de Mead, é que ambos atribuíram às três esferas de interação social padrões distintos de reconhecimento recíproco, aos quais correspondem diferentes potenciais de desenvolvimento moral e de autorrelação individual. A partir das teorias do reconhecimento nas três dimensões da interação social, contidas na filosofia dialética idealista de Hegel e na psicologia social materialista de Mead, Honneth busca uma formulação complementar da intuição desses autores; para tanto, volta a pensar as três dimensões do reconhecimento como algo que se diferencia conforme se realize na rede dos afetos, na dos direitos ou na da solidariedade.

3.2.1.1 Amor: primeira esfera do reconhecimento

Ao usar o termo amor, Honneth (2003) não pretende demarcar o conceito naquilo que os românticos consideravam relação sexual. Para classificar o amor como um padrão de reconhecimento, Honneth usa de uma visão conceitual mais abrangente, trazendo para o centro do termo as relações afetivas, especialmente no envolvimento sexual, a relação pais e filhos, e na amizade.

Por relações amorosas devem ser entendidas aqui todas as relações primárias, na medida em que elas consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão de relações eróticas entre dois parceiros, de amizade e de relações pais/filhos. (HONNETH, 2003, p. 159).

A primeira esfera de reconhecimento se tece no plano dos afetos, entre as pessoas próximas, nas relações primárias. O que acontece primeiro na forma do amor entre mãe e filho, na primeira infância, desenvolve-se ao longo do que se pode chamar de aventura infantil do pré-reconhecimento, e é nesse movimento intersubjetivo em que se constrói, ao mesmo tempo, o amor de si mesmo e a autoconfiança, possibilitados pela experiência do amor do outro e da confiança no amor do outro, formando-se assim a base concreta emotiva para a defesa e reivindicação de direitos, na rede do reconhecimento jurídico, bem como as condições pessoais para a participação no plano da rede de solidariedade e da estima social (ALBORNOZ, 2011).

Nesse sentido, o amor é uma forma de afeto recíproco, no qual os sujeitos irão confirmar suas carências emocionais no processo de reconhecimento intersubjetivo.

Para demonstrar de forma desenvolvimentista as relações de reconhecimento da mãe e filho, Honneth usa dos escritos de Winnicott. A fim de desenvolver uma compreensão mais segura da dinâmica do reconhecimento intersubjetivo na rede afetiva, a análise de Honneth vai remeter à experiência do amor vivenciada na primeira infância, raiz da possibilidade do amor de si mesmo e da autoconfiança. Nessa empreitada, a descrição da “aventura infantil do pré-reconhecimento” toma como referência principal as ideias do psicanalista inglês Donald W. Winnicott (1896-1971), que desenvolveu seus estudos na perspectiva de um pediatra com formação psicanalítica, no âmbito do tratamento de distúrbios psíquicos e de comportamento, buscando estabelecer conhecimentos sobre as boas condições de socialização das crianças pequenas.

Winnicott concebeu o processo de amadurecimento infantil como uma tarefa que só pode ser solucionada em comum, através da cooperação intersubjetiva de mãe e filho, pois ambos os sujeitos dessa díade estão incluídos no início da vida da criança, no estado de “ser-um simbiótico”, e por isso não só a criança, mas também a mãe, mãe e filho “precisam aprender do respectivo outro como têm de diferenciar-se em seres autônomos” (WINNICOTT, 1978).

A partir deles, Honneth foi capaz de compreender o estado de relação simbiótica existente entre mãe e filho nos primeiros meses de vida do bebê. Nesse período, a mãe tem sua energia direcionada principalmente para o bebê, e este é altamente dependente da mãe. Esse período foi chamado por Winnicott de categoria da dependência absoluta (SOBOTTKA; SAAVEDRA, 2008). Como a mãe e a criança dependem uma da outra nessa fase de unidade simbiótica, esta só pode chegar a um termo quando ambos obtêm para si um pouco de independência. À “desadaptação gradativa” da mãe corresponde, de parte do bebê, um desenvolvimento intelectual que, junto com a ampliação dos reflexos condicionados, provoca a capacidade de diferenciar cognitivamente o próprio ego e o ambiente.

Com o crescimento da criança, a mãe gradativamente dedica mais tempo às atividades diárias e menos ao bebê, ocasionando o início do processo de individualização e independência tanto do bebê como dela mesma.

Com isso, surge como imperativo ao bebê uma diferenciação dele com o ambiente. Essa fase é chamada por Winnicott de dependência relativa (SOBOTTKA; SAAVEDRA, 2008), no qual o bebê ainda é dependente da mãe, mas está desenvolvendo uma subjetividade, separando o mundo externo a si mesmo. Conforme a criança se desenvolve, ela e seus pais se reconhecem afetivamente sem a necessidade de retorno daquele primeiro estado simbiótico pós-nascimento, e tal processo gera na criança o que Honneth chamou de autoconfiança.

Albornoz (2011) diz que para analisar o segundo estágio da interação, Winnicott adota o conceito “dependência relativa”. O autor dedicaria grande parte de sua obra à compreensão dessa fase do desenvolvimento psicológico da criança, pois durante essa fase evolutiva ocorrem muitos dos passos decisivos no desenvolvimento da capacidade infantil para a relação intersubjetiva. Nessa fase se constitui, na relação entre mãe e filho, aquele “ser-em-si-mesmo em um outro”, o qual pode ser concebido como padrão elementar de todas as formas maduras de amor. Se o amor da mãe é duradouro e confiável, a criança é capaz de desenvolver, à sombra de sua confiabilidade intersubjetiva, uma confiança na satisfação social de suas próprias demandas ditadas pela carência; pelas vias psíquicas abertas dessa forma, vai

desdobrando, de maneira gradual, uma “capacidade elementar de estar só”. A capacidade de estar só é a expressão prática de uma forma de autorrelação individual que outros podem chamar de “autoconfiança”: a criança, por se tornar segura do amor materno, alcança uma confiança em si mesma que lhe possibilita estar a sós despreocupadamente. Winnicott atribui a capacidade da criança pequena de estar a sós, no sentido de que ela começa a descobrir de maneira descontraída sua própria vida pessoal, à experiência da existência contínua de uma mãe confiável.

A criança trabalha esta nova experiência por meio de dois mecanismos, que Honneth chama de *destruição* e *fenômeno de transição*. O primeiro mecanismo é interpretado, por Honneth, a partir dos estudos de Jessica Benjamin, que constata que os fenômenos de expressão agressiva da criança nesta fase acontecem na forma de uma espécie de luta, que ajuda a criança a reconhecer a mãe como um ser independente com reivindicações próprias. A mãe precisa, por outro lado, aprender a aceitar o processo de amadurecimento que o bebê está passando (SOBOTTKA; SAAVEDRA, 2008)

Se o amor representa uma “simbiose quebrada”, pela individuação recíproca, o que nele encontra reconhecimento junto ao respectivo outro é apenas sua independência individual. Por causa disso, poder-se-ia criar a ilusão de que a relação amorosa seria caracterizada apenas por uma espécie de reconhecimento com caráter de aceitação cognitiva da autonomia do outro, mas supor isso é errôneo e simplificador, pois a própria liberação para a independência precisa ser sustentada por uma confiança afetiva na continuidade da dedicação partilhada; sem a segurança emotiva de que a pessoa amada preserva sua afeição, mesmo depois da autonomia renovada, para o sujeito que ama não seria possível o reconhecimento de sua independência.

A criança, porém, só estará em condições de desenvolver o segundo mecanismo se ela tiver desenvolvido com o primeiro mecanismo uma experiência elementar de confiança na dedicação da mãe.

Com base nesses estudos, Honneth demonstra as principais características do primeiro nível de reconhecimento, como a relação simbiótica mãe-bebê e o movimento de libertação, no qual o bebê começa a criar um “Eu”, diferenciando as suas características das do ambiente.

Tanto na amizade, na relação pais-bebê, e no relacionamento sexual, o processo de reconhecimento negado se concretiza pelos maus-tratos ou violação. Essa é uma forma de desrespeito na qual o indivíduo perde o controle do seu próprio corpo e vê ferida a confiança

no outro e em si mesmo. Tal desrespeito pode afetar diretamente a integridade física da criança ou do adulto.

Segundo Sobottka e Saavedera (2008), quando a criança experimenta a confiança no cuidado paciente e duradouro da mãe, ela passa a estar em condições de desenvolver uma relação positiva consigo mesma. Honneth chama essa nova capacidade da criança de *autoconfiança*. De posse dessa capacidade, a criança está em condições de desenvolver de forma sadia a sua personalidade. Esse desenvolvimento primário da capacidade de autoconfiança é visto por Honneth (2003, p. 168) como a base das relações sociais entre adultos. Honneth vai além e sustenta que o nível do reconhecimento do amor é o núcleo fundamental de toda a moralidade (p. 172). Portanto, este tipo de reconhecimento é responsável não só pelo desenvolvimento do *autorrespeito*, mas também pela base de autonomia necessária para a participação na vida pública (p. 174).

É a psicologia que mostra, pois, que toda relação amorosa, seja entre pais e filho, seja aquela relação contida na experiência da amizade, seja também a que acompanha o contato íntimo, está ligada à condição de simpatia e atração, que não se submete inteiramente ao domínio do indivíduo. Os sentimentos positivos para com outros seres humanos são sensações involuntárias, e a relação amorosa não se aplica indiferentemente a um maior número de parceiros. Mas, embora seja inerente ao amor um elemento necessário de “particularismo moral”, Honneth concorda com Hegel ao considerar o amor como sendo o cerne estrutural de toda eticidade: só aquela ligação simbioticamente alimentada, que surge da delimitação desejada reciprocamente, cria a medida da autoconfiança individual, que pode tornar-se base indispensável para a participação autônoma na vida pública.

3.2.1.2 Direito: segunda esfera do reconhecimento

Da forma de reconhecimento do amor tal como apresenta Honneth, com auxílio da teoria psicológica na visão psicanalítica de Winnicott, distingue-se a relação jurídica.

Para nós fazer entender Sobottka e Saavedera (2008) lançam mão de duas perguntas que vão guiar a análise honnethiana da segunda esfera do reconhecimento: (1) Qual é o tipo de autorrelação que caracteriza a forma de reconhecimento do direito?; e (2) Como é possível que uma pessoa desenvolva a consciência de ser sujeito de direito?

O desenvolvimento das leis acompanha a evolução da consciência dos direitos, e esse é o plano do reconhecimento jurídico, que se dá de modo diferente da forma de reconhecimento afetivo a que nos referimos. A distinção entre reconhecimento afetivo e reconhecimento jurídico atravessa muitos aspectos. Nesse ponto da análise do plano das relações jurídicas, Honneth continua mantendo suas referências principais: Hegel e Mead. No que concerne ao direito, ambos perceberam que só podemos chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direitos quando sabemos quais obrigações temos de observar em face do *outro*. Da perspectiva normativa de um “outro generalizado”, que nos ensina a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, passamos a nos entender também como pessoas de direito, e é assim que nos tornamos seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões.

Portanto, a partir do não reconhecimento dos direitos individuais, o sujeito sente sua integridade social ameaçada, podendo ocasionar o processo de luta pelo reconhecimento descrito por Honneth, no qual os conflitos levam à reconciliação, que leva à evolução da moralidade social. A ação do crime é um exemplo da constituição da privação de direitos, na qual quem pratica o crime nega o reconhecimento jurídico a quem o sofre (PONCHIROLLI; SANTOS FILHO, 2011).

No estado, o homem é reconhecido e tratado como ser racional, como livre, como pessoa; e o singular, por sua parte, se torna digno desse reconhecimento porque ele, com a superação da naturalidade de sua autoconsciência, obedece a um universal, à vontade sendo em si e para si, à lei, ou seja, se porta em relação aos outros de maneira universalmente válida, reconhece-os como o que ele próprio quer valer – como livre, como pessoa. (HEGEL apud HONNETH, 2003, p. 179)

Segundo Honneth (2003), somente a partir do reconhecimento do outro-de-direito é que um indivíduo identifica a si mesmo como possuidor de direitos. Então, mesmo não havendo uma ligação afetiva direta entre dois sujeitos sociais, o padrão de reconhecimento baseado no direito possibilita um respeito mútuo entre as pessoas. E essa é a base para a formação do autorrespeito no indivíduo. Seguindo essa linha de pensamento, os pressupostos de Mead e Hegel para o direito são concretizados na ideia do outro generalizado, ou seja, uma generalização das necessidades de todos à medida que estejam dentro das possibilidades de uma conciliação entre todos.

Honneth (2003) também diferencia o âmbito do direito moderno e não moderno. Nas sociedades tradicionais, a definição do direito tem suas raízes na concepção do *status* social, no qual os indivíduos não são considerados igualmente merecedores do reconhecimento dos

direitos, mas sim merecedores das determinações de seu *status*. Já nas sociedades modernas, o jurídico tem a função de combater qualquer forma de privilégio ou exceções, e os indivíduos são considerados todos iguais perante a lei.

Para Ponchirolli e Santos Filho (2011), Honneth utiliza também da construção histórica de Marshall para evidenciar as três esferas fundamentais do direito, que evoluíram separadamente no século XVIII, XIX e XX. Elas formam o direito fundamental à liberdade, à participação de todos na esfera pública, e os direitos que possibilitam o bem-estar de todos os indivíduos da sociedade. Essas categorias, quando plenamente reconhecidas, permitem a formação individual do autorrespeito.

A estratégia utilizada por Honneth (2003) consiste em apresentar o surgimento do direito moderno de tal forma que, neste fenômeno histórico, também seja possível encontrar uma nova forma de reconhecimento. Ele pretende, portanto, demonstrar que o tipo de reconhecimento característico das sociedades tradicionais é aquele ancorado na concepção de *status*: em sociedades desse tipo, um sujeito só consegue obter reconhecimento jurídico quando ele é reconhecido como membro ativo da comunidade e apenas em função da posição que ele ocupa nesta sociedade (SOBOTTKA; SAAVEDRA, 2008).

Honneth reconhece na transição para a modernidade uma espécie de mudança estrutural na base da sociedade, à qual corresponde também uma mudança estrutural nas relações de reconhecimento: ao sistema jurídico não é mais permitido atribuir exceções e privilégios às pessoas da sociedade em função do seu *status*. Pelo contrário, o sistema jurídico deve combater estes privilégios e exceções. O direito então deve ser geral o suficiente para levar em consideração todos interesses de todos os participantes da comunidade. A partir desta constatação, a análise do direito que Honneth procura desenvolver consiste basicamente em explicitar o novo caráter, a nova forma do reconhecimento jurídico que surgiu na modernidade. (HONNETH, 2003, p. 178)

Honneth procura mostrar que, junto com o surgimento de uma moral ou de uma sociedade pós-tradicional, houve também uma separação da função do direito e daquela do *juízo de valor*. Para o direito, a pergunta central é: como a propriedade constitutiva das pessoas de direito deve ser definida; no caso do juízo de valor: como se pode desenvolver um sistema de valor que está em condições de medir o valor das propriedades características de cada pessoa (HONNETH, 2003, p. 183).

Os sujeitos de direito precisam estar em condições de desenvolver sua autonomia, a fim de que possam decidir racionalmente sobre questões morais. Aqui, Honneth (2003) tem em mente a tradição dos direitos fundamentais liberais e do direito subjetivo em condições pós-tradicionais, que indicam a direção do desenvolvimento histórico do direito.

A luta por reconhecimento deveria, então, ser vista como uma pressão, sob a qual permanentemente novas condições para a participação na formação pública da vontade vêm à tona. Honneth esforça-se, naturalmente influenciado pelos escritos de T. H. Marshall (1967), para mostrar que a história do direito moderno deve ser reconstruída como um processo direcionado à ampliação dos direitos fundamentais. Apesar de Honneth sempre utilizar um conceito problemático de direito subjetivo, a sua correta intuição pode ser compreendida claramente quando ele explicita a sua interpretação da reconstrução histórica de Marshall: os atores sociais só conseguem desenvolver a consciência de que eles são pessoas de direito e agir, conseqüentemente, no momento em que surge historicamente uma forma de proteção jurídica contra a invasão da esfera da liberdade, que proteja a chance de participação na formação pública da vontade e que garanta um mínimo de bens materiais para a sobrevivência (HONNETH, 2003, p. 190). Honneth sustenta que as três esferas dos direitos fundamentais, diferenciadas historicamente, são o fundamento da forma de reconhecimento do direito. Por conseguinte, reconhecerem-se reciprocamente como pessoas jurídicas significa hoje muito mais do que no início do desenvolvimento do direito: a forma de reconhecimento do direito contempla não só as capacidades abstratas de orientação moral, mas também as capacidades concretas necessárias para uma existência digna; em outras palavras, a esfera do reconhecimento jurídico cria as condições que permitem ao sujeito desenvolver *autorrespeito* (HONNETH, 2003, p. 194).

3.2.1.3 Solidariedade: terceira esfera do reconhecimento

Segundo Ponchirolli e Santos Filho (2011), há uma estrutura emocional e uma racional que são as bases dos dois padrões anteriores do reconhecimento intersubjetivo. O amor se baseia no afeto recíproco natural entre pessoas próximas, o direito concretiza-se no reconhecimento geral de que todos os indivíduos são pessoas com direitos. O primeiro está intrínseco ao ser humano, o segundo é intrínseco à sociedade moderna democratizada.

Tanto Hegel como Mead, na visão de Honneth, distinguiram do amor e da relação jurídica uma terceira forma de reconhecimento recíproco, que descreveram de maneira diversa, mas com algumas concordâncias, sobretudo no que se refere à definição de sua função, pois os sujeitos humanos precisam, além da experiência da dedicação afetiva e do

reconhecimento jurídico, de uma estima social que lhes permita referir-se positivamente às suas propriedades e capacidades concretas (ALBORNOZ, 2011).

Ainda a partir das contribuições de Hegel e de Mead, Honneth conclui que um padrão de reconhecimento dessa espécie, cuja substância seja a estima mútua — logo, que vá além dos afetos e também da rede jurídica dos direitos —, só se torna compreensível quando houver, por trás dele, um horizonte de valores partilhado entre si pelos sujeitos envolvidos. Já na apresentação do reconhecimento jurídico, o autor indicava a distinção entre o reconhecimento com base em leis e direitos e a rede da estima social, baseada em qualidades e realizações individuais, que vão ser expostas e reconhecidas no plano das relações intersubjetivas ou sociais, ou melhor, propriedades gerais do ser humano. No caso da valoração social, são postas em relevo as propriedades que tornam o indivíduo diferente dos demais, ou seja, as propriedades de sua singularidade. Portanto, Honneth parte do princípio de que a terceira forma de reconhecimento, a saber, a *comunidade de valores* ou *solidariedade*, deve ser considerada um tipo normativo ao qual correspondem as diversas formas práticas de *autorrelação valorativa*.

O conceito de solidariedade social desenvolvido por Honneth, a partir da terceira etapa do reconhecimento, tem como base a ideia de que os pilares da sociedade moderna são as relações simétricas existente entre os membros da sociedade. Por relações simétricas deve-se entender, segundo Honneth, a possibilidade de qualquer sujeito ter chances de ter suas qualidades e especialidades reconhecidas como necessárias e valiosas para reprodução da sociedade. (MATTOS, 2006, p. 93)

Honneth não aceita aquilo que Hegel e Mead consideram condição deste padrão de reconhecimento, pois ambos os autores estão convencidos da existência de um horizonte valorativo e intersubjetivo compartilhado por todos os membros da sociedade como condição da existência da forma de relacionamento que Honneth chama de *solidariedade*. Honneth procura mostrar, ao contrário, que com a transição da sociedade tradicional para a sociedade moderna surge um tipo de individualização que não pode ser negado. A terceira esfera do reconhecimento deveria ser vista, então, como um meio social a partir do qual as propriedades diferenciais dos seres humanos venham à tona de forma genérica, vinculativa e intersubjetiva (HONNETH, 2003, p. 197). Honneth identifica um segundo nível desta terceira esfera do reconhecimento (solidariedade). No nível de integração social encontram-se valores e objetivos que funcionam como um sistema de referência para a avaliação moral das propriedades pessoais dos seres humanos e cuja totalidade constitui a autocompreensão cultural de uma sociedade. A avaliação social de valores estaria permanentemente

determinada pelo sistema moral dado por esta autocompreensão social. Esta esfera de reconhecimento está vinculada de tal forma em uma vida em comunidade que a capacidade e o desempenho dos integrantes da comunidade somente poderiam ser avaliados intersubjetivamente.

O terceiro elemento do reconhecimento é determinado não pelas ligações afetivas naturais nem pelos imperativos da sociedade civilizada, mas por um reconhecimento do grupo com características pessoais que estão presentes ao mesmo tempo nos valores que o grupo estima e que pertencem ao sujeito (HONNETH, 2003). Nos escritos de Hegel do período de Jena, havia-se encontrado o conceito de “eticidade” para designar uma semelhante relação de reconhecimento próprio da estima mútua; em Mead, por sua vez, pode-se encontrar, para a mesma forma de reconhecimento, não um conceito puramente formal, mas apenas o modelo da divisão cooperativa do trabalho, já institucionalmente concretizado (HONNETH, 2003, p. 198).

Enquanto o direito moderno representa um meio de reconhecimento que expressa propriedades universais de sujeitos humanos, a forma de reconhecimento por estima requer um meio social que avalie as diferenças de capacidades e qualidades entre sujeitos humanos, fundamentando os vínculos intersubjetivos. Essa tarefa de mediação é operada, no nível social, por um quadro de orientações simbolicamente articulado, embora sempre aberto, poroso, no qual se formulam valores e objetivos éticos, cujo todo constitui a autocompreensão cultural de uma sociedade (ALBORNOZ, 2011).

Tal quadro de orientações serve de sistema referencial para a avaliação de propriedades da personalidade, cujo “valor” social se mede pelo grau em que parecem estar em condições de contribuir à realização dos objetivos sociais.

A autocompreensão cultural de uma sociedade predetermina os critérios pelos quais se orienta a estima social das pessoas, já que suas capacidades e realizações são julgadas intersubjetivamente, à medida que cooperaram na implementação de valores culturalmente definidos. Nesse sentido, essa forma de reconhecimento recíproco está ligada à pressuposição de um contexto de vida social, cujos membros constituem uma comunidade de valores, mediante a orientação por “concepções de objetivos comuns”, e as formas que essa comunidade pode assumir são tão variáveis historicamente quanto as do reconhecimento jurídico. Quanto mais as concepções dos objetivos éticos se abrem a diversos valores e quanto

mais a ordenação hierárquica cede a uma concorrência horizontal, tanto mais a estima social assumirá um traço individualizante e criará relações simétricas¹⁰.

A estima social não demonstra, portanto, um nível ético superior no qual a vida, o bem-estar e a felicidade humana são os padrões essenciais do comportamento moral, mas uma mera associação entre aquilo que determinada sociedade considera importante e as características que um indivíduo veio a ter ou a adquirir. Logo, a estima social em Hegel e Mead não representa diretamente a ética social. A evolução dessa ética e a alteração dos valores socialmente superiores são fatores que podem tornar o reconhecimento no nível da solidariedade uma ferramenta importante na evolução do comportamento moral.

Honneth (2003, p. 200), contudo, propõe que, quando a “[...] estima social é determinada por concepções de objetivos éticos, que predominam numa sociedade, as formas que elas podem assumir são de uma grandeza não menos variável historicamente do que o reconhecimento jurídico”. Nessa proposta, a solidariedade tem uma abrangência muito maior e pode definir melhor o processo de reconhecimento da comunidade de valores. Nesse processo de reconhecimento, o indivíduo tem, ao mesmo tempo, sua individualização, com suas características próprias, e a igualização frente aos outros. Quando alcançado esse reconhecimento, surge a possibilidade de uma forma de autorrelação designada pela **autoestima**. Negar esse nível de reconhecimento pela **degradação e ofensa** seria privar o sujeito de sua honra e dignidade. Portanto, segundo Honneth (2003), as relações solidárias são aquelas em que há a tolerância e o interesse afetivo pelas particularidades do outro.

Segundo Honneth (2003), uma tensão especial da sociedade e do tempo impregna a forma moderna de organização da estima social, submetendo-a de modo duradouro a um conflito cultural. Trata-se de um conflito cultural de longa duração, pois, nas sociedades modernas, as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida (HONNETH, 2003, p. 207). Assim, tem-se hoje que a afirmação na rede dinâmica da estima social não se faz apenas no registro da dinâmica intersubjetiva e do reconhecimento das capacidades e realizações individuais, mas na dinâmica dos grupos que representam formas de vida, como afirmação e conquista de estima social de grupos ou “movimentos sociais”. Quanto mais os movimentos sociais conseguem chamar a atenção da esfera pública para a importância das

¹⁰ Simetria para Honneth (2003) significa aqui que os atores sociais adquirem a possibilidade de vivenciarem o reconhecimento de suas capacidades em uma sociedade não-coletiva.

capacidades por eles representadas, de modo coletivo, tanto mais existe a possibilidade de elevar na sociedade o valor social do grupo que representam — dito de outro modo, elevar a reputação de seus membros. O autor não deixa de registrar que as relações de estima social estão associadas, embora de forma indireta, aos padrões de distribuição de renda, o que parece bem evidente; em consequência, os confrontos econômicos pertencem de modo constitutivo a essa forma de luta por reconhecimento. A esse respeito, sobre o elo entre as redes da situação econômica e da estima social, Honneth refere especialmente as contribuições de Georg Simmel (ALBORNOZ, 2011).

Partindo das ideias de Hegel e de Mead sobre as três redes de reconhecimento — afetiva, jurídica e social —, com a sociologia do reconhecimento, Honneth (2003) esclarece sobre a “solidariedade”, diz que se aplica especialmente às relações de grupo que se originam na experiência de circunstâncias difíceis, negativas. É o que se dá, por exemplo, em situações de resistência comum contra a repressão política, quando a concordância no objetivo prático, predominando sobre tudo, gera um horizonte intersubjetivo de valores, no qual cada um aprende a reconhecer, na mesma medida, o significado das capacidades e propriedades do outro.

Conforme relata Albornoz (2011), a espécie de autorrelação prática, em que a estima social é vivenciada segundo o modelo estatamental, com o desenvolvimento moderno da individuação, modifica-se a relação prática consigo próprio, em que a estima social encaminha os sujeitos. O indivíduo passa a referir a si próprio o respeito social que goza por suas realizações, aos olhos dos demais membros da sociedade; não se confunde mais com seu grupo, ou seja, não mais se identifica inteiramente com a estima social do grupo. Desse dinamismo decorrem expressões da autorrealização prática que, na linguagem comum, passam como “sentimento do próprio valor”, de “autoestima”, expressões paralelas com os conceitos antes atribuídos à rede afetiva e à rede jurídica de reconhecimento, respectivamente, de “autoconfiança” e de “autorrespeito”.

Figura 15 – Categoria de Reconhecimentos

Categorias de reconhecimento propostas por Honneth

Fonte: Nogueira; Pizzi (2016)

O quadro abaixo faz uma síntese panorâmica da Teoria do Reconhecimento e suas relações:

Quadro 3 – Estrutura das Relações Sociais de Reconhecimento

Modos de reconhecimento	Dedicação emotiva	Respeito cognitivo	Estima social
Dimensões da personalidade	Natureza carencial e afetiva	Imputabilidade moral	Capacidades e propriedades
Formas de reconhecimento	Relações primárias (amor, amizade)	Relações jurídicas (direitos)	Comunidade de valores (solidariedade)
Potencial evolutivo		Generalização, materialização	Individualização, igualização
Autorrelação prática	Autoconfiança	Autorrespeito	Autoestima
Formas de desrespeito	Maus-tratos e violação	Privação de direitos e exclusão	Degradação e ofensa
Componentes ameaçados da personalidade	Integridade física	Integridade Social	“Honra, dignidade”

Fonte: Honneth (2003a, p. 211)

3.3 A OUTRA FACE DO RECONHECIMENTO: violação, privação de direitos e degradação

Segundo Rosenfield e Saavedra (2013), para tornar a sua teoria admissível, Honneth buscou encontrar na história social traços de uma tipologia tripartite negativa da estrutura das relações de reconhecimento. Para tanto, deve cumprir duas tarefas: (1) para cada esfera de

relação de reconhecimento deve surgir um equivalente negativo, com o qual a experiência de desrespeito possa ser esclarecida, seguindo a estrutura da forma de reconhecimento correspondente; (2) a experiência de desrespeito deve ser ancorada de tal forma em aspectos afetivos do ser humano que a sua capacidade motivacional de desencadeamento de uma luta por reconhecimento venha à tona.

A primeira esfera de reconhecimento, o amor, corresponde às formas de desrespeito definidas por Honneth como maus tratos e violação. Nesta forma de desrespeito o componente da personalidade atacado é aquele da integridade psíquica, ou seja, não é diretamente a integridade física que é violentada, mas sim o autorrespeito que cada pessoa possui de seu corpo e que, segundo Winnicott, é adquirido por meio do processo intersubjetivo de socialização originado através da dedicação afetiva (HONNETH, 2003, p. 214).

A forma de reconhecimento do direito corresponde à forma de desrespeito intitulada privação de direitos. Nesta esfera do reconhecimento, o componente da personalidade que é ameaçado é aquele da integridade social. Também aqui o desrespeito se refere a um tipo específico de autorrelação: o autorrespeito. Central para a análise das formas de desrespeito feita por Honneth é o fato de que todo o tipo de privação violenta da autonomia deve ser visto como vinculado a uma espécie de sentimento. O sentimento de injustiça ocupa um papel importante na análise que Honneth faz do direito (HONNETH, 2003, p. 219). Porém, apesar de Honneth ressaltar em um primeiro momento o papel do sentimento de injustiça, logo em seguida a sua análise passa a considerar um tipo de respeito cognitivo da capacidade de responsabilidade moral, que um ator social vivencia numa situação de desrespeito jurídico. Portanto, o que significa ser uma capacidade para responsabilidade moral de uma pessoa deve ser medido no grau de universalização e também no grau de materialização do direito (HONNETH, 2003, p. 219).

A forma de reconhecimento da solidariedade corresponde à forma de desrespeito da degradação *moral e da injúria*. Honneth entende que a dimensão da personalidade ameaçada é aquela da dignidade. A experiência de desrespeito deve ser encontrada na degradação da autoestima, ou seja, a pessoa aqui é privada da possibilidade de desenvolver uma estima positiva de si mesma (SOBOTTKA; SAAVEDRA, 2008).

Para melhor elucidar as formas de desrespeito, Honneth adota o conceito psicanalítico de patologia, em que todas essas formas de desrespeito são, portanto, uma forma de patologia. Assim, uma teoria do reconhecimento deveria ser capaz de indicar a classe de sintomas que os

atores sociais atingidos pela forma de desrespeito em seu estado patológico deixam transparecer. Os sinais corporais do sofrimento psíquico devem ser vistos, portanto, como expressões exteriores, ou melhor, como reações externas de sentimentos patológicos interiores ou psíquicos. Dessa forma, somente as experiências de injustiça que acarretam fenômenos patológicos devem ser consideradas fenômenos de desrespeito (SOBOTTKA; SAAVEDRA, 2008).

Com ajuda dos estudos desenvolvidos por Dewey, Honneth procura mostrar que uma experiência social de desrespeito atua como uma forma de freio social que pode levar à paralisia do indivíduo ou de um grupo social. Por outro lado, ela mostra o quanto o ator social é dependente do reconhecimento social. Honneth sustenta que o indivíduo está sempre vinculado em uma complexa rede de relações intersubjetivas e que, conseqüentemente, ele é dependente estruturalmente do reconhecimento dos outros indivíduos. A experiência do desrespeito, então, deve ser tal que forneça a base motivacional da luta por reconhecimento, porque essa tensão afetiva só pode ser superada quando o ator social estiver em condições de voltar a ter uma participação ativa e sadia na sociedade. É exatamente porque os seres humanos nunca reagem de forma neutra a esse tipo de enfermidade social que o sentimento de injustiça acaba sendo o estopim da luta por reconhecimento.

Honneth (2003) sustenta que, ao contrário dos modelos atomísticos, utilitaristas ou intencionistas de explicação dos movimentos sociais, o surgimento de um movimento social deve ser explicado a partir da existência de uma semântica coletiva que permita a interpretação das experiências individuais de injustiça, de forma que não se trate mais aqui de uma experiência isolada de um indivíduo, mas sim de um círculo intersubjetivo de sujeitos que sofrem da mesma patologia social. Aqui, Honneth está fazendo jus à crítica hegeliana do atomismo à medida que ele retira do indivíduo a capacidade de explicar os problemas sociais. O indivíduo só pode ser considerado como tal se é considerada a existência anterior de uma sociedade que lhe dá sentido.

Portanto, quanto mais forte for a influência da luta por reconhecimento de um determinado grupo, ou quanto maior for o número de exigências sociais em função de uma mudança específica, mais haverá de surgir, por consequência, uma espécie de horizonte de interpretação subcultural que explicará a relação motivacional entre sentimento individual de injustiça e luta coletiva por reconhecimento. Na inserção em um grupo social que busca um determinado tipo de reconhecimento, os atores sociais experimentam, concomitantemente, um tipo de reconhecimento antecipado de uma sociedade futura em que a sua reivindicação social

será reconhecida socialmente e, dessa forma, o indivíduo tem de volta um pouco do reconhecimento perdido.

Em resumo, o reconhecimento é entendido, por Honneth, como uma construção intersubjetiva, dialógica e histórica, por meio da qual os sujeitos buscam a sua realização em três domínios essenciais: o afeto/amor, os direitos e a estima social, dos quais advém, respectivamente, a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima. Na contramão dos pensamentos, Honneth deposita especial atenção aos conflitos nas interações sociais, sobretudo àqueles que se efetivam como força moral, promovendo a busca de reconhecimento por meio da luta política.

A partir disso, podemos dizer que é possível encontrar as três esferas propostas por Honneth em cada um dos quadrantes, o que ressoa a ideia de que o reconhecimento proposto pelo autor e a forma como ele é posto favorece o sujeito e suas buscas. A ênfase nas relações dada por Honneth pode ser ampliada para cada um dos quadrantes, nos quais teremos os pontos convergentes e divergentes, porém que irão proporcionar um olhar ampliado.

Se tomarmos o quadrante inferior esquerdo, que fala da cultura e das relações, usarmos as esferas e fizermos um detalhamento, encontramos que o amor, ligado às relações primárias, vai influenciar no modo como cada sujeito se reconhece, a partir das relações básicas estabelecidas, com isso há toda uma reverberação nas demais relações. Para tanto, não estamos estabelecendo uma condição *sine qua non* entre as relações, ou seja, bom estabelecimento de relações básicas não determina boas relações no campo maior, interpessoais, não garante que os sujeitos se sintam adaptados, adequados ou integrados aos modelos culturais dispostos na sociedade. Trata-se dos grupos e de como este marca o reconhecimento, através da aceitação ou recusa do sujeito, através dos muitos conflitos acontecidos no âmbito grupal, onde essa dimensão moral dos conflitos confere visibilidade e consideração à rede cotidiana das relações, estabelecendo uma continuidade entre interações, social e historicamente construídas, e as vivências cognitivas e afetivas pessoais, especialmente quando, e sempre que, ocorrem experiências de desrespeito, mobilizando sentimento de injustiça.

A formação da identidade pessoal retém e reconstrói, portanto, padrões sociais de reconhecimento, sob os quais um sujeito pode-se saber, ou querer ser, respeitado em seu entorno sociocultural, e, “[...] se essas expectativas normativas são desapontadas pela sociedade, isso desencadeia exatamente o tipo de experiência moral que se expressa no sentimento de desrespeito” (HONNETH, 2003, p. 258).

O amor, afeto, é responsável pela autonomia nas relações sociais e impacta na autoconfiança por mobilizar a dependência. Se o sujeito tem essas dificuldades, como ele pode circular pelos elementos AQAL, de maneira positiva, de integração consigo? Assim, com essa possível ruptura, os demais quadrantes sofrerão uma visão referenciada a partir dessa construção inicial.

Um sujeito sem autonomia é geralmente visto como dependente, fraco, incapaz, dentro dos julgamentos do grupo que vai se inserindo.

Não obstante, foi possível perceber que, neste encontro, ao tratarmos das esferas, como o reconhecimento afeta inclusive sua caminhada, as relações pessoais, profissionais, no e com o meio que vivem, um modo de não enfrentamento dos seus direitos, uma apatia ou sensação de fracasso. Os participantes pareciam muito tristonhos quando ouviram sobre quão enrolados estamos nessa rede, e o pior era ver que muitos tinham o desejo de mudar, de fazer algo verdadeiro por si. Era como se um grito ecoasse na sala: me ajuda a me salvar, mesmo que muitos não tivessem a consciência do pedido. (DIÁRIO DE BORDO DA AUTORA)

A esfera do direito envolve a questão da dignidade e se relaciona com o autorrespeito na medida em que diz respeito à participação das pessoas na esfera pública, ao seu reconhecimento (ou não) como dignas das mesmas prerrogativas e consideração que as demais; como encarar essa esfera no quadrante do nós?

Uma vez respeitadas como sujeito de direito, as pessoas tendem a buscar condições para desenvolver sua autonomia, de modo a decidir racionalmente sobre questões morais, partindo da ideia do direito, na qual a expectativa é respeitar o outro, viabilizar sua autonomia, propiciando empoderamento e reconhecimento dos direitos e deveres, que terão um peso grande nas mais diversas relações.

Segundo Wernet, Mello e Ayres (2017), a estima social remete aos valores e à sua consideração na apreciação das contribuições sociais, movimentando a questão da autoestima e do entendimento de possuir capacidades valorizadas positivamente pelos membros da comunidade. Em sua expressão positiva, a estima social ultrapassa a esfera dos direitos, determinando-a, avalizando, por assim dizer, a proposição/aceitação pública de novos padrões de normatividade moral e social, na qual se legitima a própria.

Essa é uma pequena aproximação das milhares de tessituras que podemos elencar entre Honneth e Wilber. Cada um na sua perspectiva, porém colaborando para que ampliação da consciência, empoderamento do sujeito, para que ele possa tornar-se hólon, respeitando a si e outro, desenvolvendo a autonomia, autoeficácia, autocontrole, a liberdade.

3.4 RECONHECIMENTO, SOCIALIZAÇÃO, LIBERDADE E EDUCAÇÃO

Conforme Cenci (2013), Honneth concebe as sociedades capitalistas liberais modernas como resultado de um processo de diferenciação e de evolução de esferas de reconhecimento. Com o desenvolvimento de tais esferas, aumentam as oportunidades de todos os sujeitos para alcançar um grau superior de individualidade, uma vez que podem experimentar mais e novos aspectos de suas próprias personalidades. A partir desse resultado, o autor introduz dois critérios para justificar o conceito de progresso nas relações de reconhecimento, a saber, o de *socialização* e o de *inclusão*. Por um lado, ocorre um processo de individuação que propicia a

[...] ampliação de oportunidades para articular legitimamente partes da própria personalidade; por outro, vemos um processo de inclusão social, isto é, expandindo a inclusão de sujeitos no círculo dos membros plenos da sociedade. (HONNETH, 2003b, p. 184-185)

Seguindo o pensamento, Cenci (2013) aponta que Honneth necessita estabelecer um parâmetro para distinguir desenvolvimentos históricos que possuem caráter de progresso moral daqueles que podem significar retrocesso. Esse parâmetro é encontrado nos critérios de socialização e de inclusão, pois, a seu juízo, a integração social pode melhorar mediante a individuação e a inclusão dos indivíduos. Em outros termos, o avanço representado pela sociedade moderna — o progresso nas condições do reconhecimento social — pode ser entendido como progresso moral, uma vez que a diferenciação das três esferas de reconhecimento foi acompanhada pelo incremento de possibilidades de individuação e de inclusão social. Portanto, para haver progresso nas condições do reconhecimento social,

[...] ou novas partes da personalidade são abertas ao reconhecimento mútuo, de maneira que aumente o grau de individualidade socialmente confirmada; ou mais pessoas são incluídas nas relações de reconhecimento existentes, de maneira que aumente o círculo dos sujeitos que se reconhecem. (HONNETH, 2003b, p. 186)

Decisivo para essa melhora qualitativa foi o fato de que, com a separação entre reconhecimento jurídico e estima social, ganhou relevância a ideia de que “[...] todos os sujeitos devem ter a mesma oportunidade de autorrealização individual mediante a participação em relações de reconhecimento” (HONNETH, 2003, p. 185).

Podemos dizer que os membros de uma sociedade podem levar em comum uma vida exitosa, não distorcida, se todos eles se orientarem em função de princípios ou instituições

que possam ser compreendidas por eles próprios como metas racionais de sua autorrealização. (HONNETH, 2003, p. 107)

Por conseguinte, na ideia do universal racional, está contido um conceito de bem comum que demanda um acordo racional entre os membros da sociedade para que as suas liberdades possam ser relacionadas cooperativamente. Isso significa que a socialização dos seres humanos só pode ser exitosa se levada adiante sob as condições de uma liberdade cooperativa. Nesse sentido, a teoria do reconhecimento de Honneth vincula a ideia de um aperfeiçoamento ético singular, pois

[...] a finalidade normativa das sociedades deveria consistir em tornar a autorrealização mutuamente possível, mas ela [teoria do reconhecimento] concebe a recomendação em vista de realizar esse objetivo como o resultado fundamentado de uma análise específica do processo de formação do ser humano (2006a, p. 113).

É a ideia de formação do ser humano, presente no núcleo ético da teoria crítica, que permite diagnosticar a falta de racionalidade social que lesa as condições de socialização moral e, portanto, em sentido mais amplo, de autorrealização dos sujeitos (CENCI, 2013), não sendo diferente do processo educativo.

Fagundes e Trevisan (2014) apontam que a denotação de uma formação de qualidade está ligada ao desenvolvimento de competências, no atual modo operante do campo educacional onde um ensino cuja expressividade atual o coloca como uma espécie de pedagogia oficial, tornando-se ao mesmo tempo, o fim último e o elo articulador que estabelece uma conexão vital entre os princípios formativos da docência em nível superior e as necessidades qualitativas da educação básica, estabelecidas segundo os indicadores das demandas do mercado produtivo.

A adesão à perspectiva das competências no campo da formação de professores tem implicações bem pontuais, como: a) enfoque na primazia da dimensão cognoscitiva da formação; b) ênfase na operação prática concreta de trabalho em contrapartida ao enfraquecimento teórico da formação; c) ênfase na consecução de fins alheios às demandas subjetivas do sujeito; e d) instrumentação das capacidades humanas. Com isso, a experiência intersubjetiva e as situações que servem de aprendizado do reconhecimento da alteridade do outro ganham pouca atenção ou são tratadas de modo superficial, como elementos secundários, nos textos das propostas oficiais da formação docente.

Diante destas questões, instala-se a manifestação de um quadro de reificação¹¹ no processo formativo que converge para o esquecimento das qualidades substanciais de humanos, uma prática que tem tomado grandes proporções e se tornado natural. A reificação da formação docente diante da onipresença das competências e motivação das propostas educativas é de cunho instrumental, pretendendo, a todo custo, manter como fim último do processo formativo o vínculo estreito entre educação e necessidades do mercado de trabalho, limitando o sujeito apenas à execução de tarefas predeterminadas. Consequentemente, é negado o teor mais importante e substancial do reconhecimento como base dos aprendizados de relações intersubjetivas e ações cognitivas em relação ao mundo. Em decorrência disso, abre-se margem ou espaço para a reificação, manifesta no esquecimento do teor de humanidade, enquanto afeto e identificação com o outro necessário ao desdobramento do ato educativo crítico. Assim, “a intensa reificação mercantilizada da educação formal contemporânea contribuiu decisivamente para o ‘esquecimento do reconhecimento’ do aspecto especificamente humano na formação das novas gerações” (DALBOSCO, 2011, p. 47).

Kesselring (2012), em seu artigo “Reconhecimento e educação”, descreve as várias dimensões do reconhecimento interligadas à educação.

a) **A dimensão emocional:** reconhecer o outro tem como base a empatia. Sem a capacidade de empatizar com outras pessoas, dificilmente seríamos capazes de reconhecê-las.

b) **A dimensão das regras ou normas morais:** reconhecer o outro tem como base um conjunto de regras compartilhadas, regras que nós reclamamos para nós mesmos. A regra de ouro nos lembra disso. No entanto, é melhor conceder que o outro escolha as regras e os hábitos (ou, na terminologia de Kant, as máximas) que lhe parecem adequados ao seu modo de viver, se com isso ele não incomoda de forma ilícita a vida dos outros.

Sem dúvida, a consideração da regra de ouro é uma forma de reconhecer o outro nos seus direitos morais. No entanto, conceder ao outro o direito de escolher, ele mesmo, o seu modo de viver (pressupondo que ele não infrinja as regras básicas) é uma forma superior de reconhecimento.

¹¹ Honneth denomina como “reificación” a tal forma del “olvido del reconocimiento”; y con ellonos referimos al proceso por El cual nuestro saber acerca de otras personas y en el conocimiento de lãs mismas se pierde La conciencia de em qué medida ambos se de ben a la implicación y El reconocimiento previos” (HONNETH, 2007, p. 91).

c) **A dimensão dos direitos do outro, particularmente dos seus direitos básicos:** é preciso lembrar que crianças também têm seus direitos básicos. As dimensões *b* e *c* fazem parte dos critérios de reconhecimento.

d) **Reconhecimento da outra pessoa com as suas capacidades e o seu desempenho:** para o processo educativo, este aspecto é essencial, segundo Ernest Tugendhat (2005). Entretanto, raras vezes é mencionado na literatura filosófica.

Não podemos negar que o cotidiano escolar é perpassado por relações intersubjetivas de reconhecimento entre os professores e alunos, entre os professores e os coordenadores pedagógicos, bem como entre os pares. É de fato uma rede de relações e reconhecimentos — ou deveria ser — que exercem uma influência significativa na formação das identidades dos professores, pois por meio delas eles elaboram sua condição de “ser” professor, avaliam seu trabalho pedagógico e garimpam apoios para a realização de seus projetos. Lembrando, ainda, que, como grupo ou classe, os professores também buscam reconhecimento social.

Para Gatti (2012), a educação, consagrada como direito subjetivo inalienável das pessoas, encontra-se nesse cenário em posição desprivilegiada, e as fortes reivindicações e lutas por uma educação de qualidade para todos são a expressão da busca por esse direito. A análise e o questionamento de políticas implementadas por diferentes níveis de governo, em um país de constituição federativa como é o Brasil, passam por diferentes grupos sociais com seus específicos interesses e necessidades e traduzem uma nova perspectiva de vida e demandas sociais.

“A luta pelo reconhecimento é também uma afirmação da diferença, uma vez que ela pede o reconhecimento da identidade específica de grupos” (PAIVA, 2006, p. 11). Pensando no professor, trata-se de seu reconhecimento como um trabalhador, uma categoria profissional de forte impacto em aspectos fundamentais da civilização humana. Os direitos à diferença e ao reconhecimento vêm sendo fortemente afirmados por vários movimentos na sociedade contemporânea, os quais vêm produzindo impactos na educação, especialmente nas disputas relativas aos currículos escolares, portanto na formação dos professores e no seu trabalho. Ambas as tendências são forças sociais que se avolumam e colocam novas condições para a concepção e consecução de políticas públicas voltadas ao social, e, mais enfaticamente, para as redes educacionais escolares. Aqui, o fator humano — quem ensina, quem aprende, quem faz a gestão do sistema e da escola e como — destaca-se como polo de atuação dos vários grupos envolvidos na busca de uma nova posição social e de novas condições para suas relações sociais, de convivência e de trabalho. A uma vez, o reconhecimento social de grupos

diversificados que demandam por escolarização, e, simultaneamente, a necessidade do reconhecimento social da categoria dos professores como trabalhadores essenciais. Essas questões se inserem no amplo âmbito da justiça social. Não se trata, portanto, de reconhecimento no sentido do orgulho pessoal, mas no sentido de uma subjetividade coletiva na demanda por equidade social (GATTI, 2012).

No contexto hodierno, na situação da educação no nosso país, é possível identificarmos as diversas formas de desvalorização e negação do professor e do trabalho docente, evidenciando o não reconhecimento desta área. Nesse sentido, evocamos a possibilidade de compreender a formação das identidades dos professores a partir da perspectiva do reconhecimento social, uma vez que esta nos possibilita estabelecer um diálogo entre os conflitos sociais, provenientes das lutas por reconhecimento, e a formação do “ser” professor.

Para Bracht et al (2012), inúmeras relações de reconhecimento e de denegação do reconhecimento, que podem ser percebidas por situações de desvalorização, atuam sobre a imagem que os professores têm de si. Essa situação de não reconhecimento pode ser evidenciada claramente por meio das análises da condição de trabalho e do prestígio social da profissão. A exemplo disso, percebe-se, hoje, um desprestígio social da profissão expresso, entre outras coisas, na condição de baixos salários, além do elevado número de adoecimentos, afastamentos por ordem médica, rejeição total às atividades laborais, doenças somáticas e processos de aposentadoria precoce.

Conforme Mattos (2006, p. 152), o economicismo tende a propagar a ideia de que a solução para os problemas da realidade social só pode ser dada pela economia; seriam “explicações que afirmam, por exemplo, que se o PIB de tal país crescer tanto por cento é possível que se reduza a pobreza, se distribua renda, etc.”, numa perspectiva unicista e linear. A cultura aqui é elemento adjacente ou decorrente.

Se privilegiarmos a cultura, a corrente defende a ideia de que mudanças na cultura é que podem alterar aspectos, ou toda a ordem social; sendo assim, a injustiça econômica está, porém, ligada à injustiça cultural e vice-versa. Deste modo, o conhecimento dos fatores determinantes de sua constituição é importante para a compreensão dos conflitos sociais emergentes e das necessidades que provocam movimentos de determinados grupos (HONNETH, 2003). O senso de injustiça atrita-se com o reconhecimento social.

O não reconhecimento da educação como um campo necessário e promotor de transformações sociais vem desencadeando problemas da formação e trabalho docentes.

Políticas públicas e investimentos são cada vez mais escassos, originando desconfortos anunciados por diferentes grupos sociais, em diferentes condições, os quais expõem suas demandas e geram reivindicações expressas por vários meios (associações diversas, mídias, movimentos por mais e melhor educação etc.). Tais desconfortos se relacionam a novas posturas diante das injustiças sociais, marcadamente das injustiças de *status* social, que têm a ver com a ordem cultural na sociedade, aliada às possibilidades de sobrevivência digna. Assim, compreender as políticas governamentais em relação aos docentes pode iluminar aspectos da relação opaca entre legisladores e gestores dessas políticas e as novas postulações de grupos sociais que reivindicam para si, de diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana. Grupos sociais que se candidatam à formação e adentram a profissão docente, por diversas injunções, e grupos sociais que adentram, por meio dos filhos, as escolas. Transformar a educação escolar implica transformar radicalmente o reconhecimento social da profissão docente e dos professores (GATTI, 2012).

A atuação de professores no seu trabalho, em situações em que demandas diversificadas provêm do movimento da sociedade contemporânea, ocorre em um determinado contexto sociocultural-histórico e em um dado contexto relacional e interpessoal. Conforme Souza e Pestana (2009, p. 147), as situações escolares não são “descoladas” das circunstâncias que as constituem especificamente. Afirmam assim que, com apoio

[...] no pressuposto desse sujeito descolado de suas circunstâncias, os sistemas educativos e as instituições educacionais, tendem a comprometer-se exclusivamente com a capacitação de pessoas isoladas, sem se responsabilizar pelas condições que as constituem como professor e como sujeitos.

Capacitações isoladas são movimentos excludentes e que não proporcionam reconhecimento verdadeiro, apenas formas de “enganar” o sujeito e o meio para que os mesmos continuem executando suas tarefas e permanecendo na invisibilidade notória, sem preocupar-se com os processos de avaliação docente, construção e compartilhamento de saberes coletivos e responsabilidades.

Para Conte e Ourique (2018), o campo da educação, por ser reconhecidamente uma prática humana, social e política, requer um envolvimento ativo dos sujeitos, enquanto prática vital potencializadora de interação e (re)construção dos conhecimentos. Por tudo isso, é uma das artes mais difíceis, pois está justificada no trabalho de pensar, que dá voz ao outro e transforma, ao mesmo tempo, as individualidades e a práxis social. As autoras afirmam que, no modelo contemporâneo, a educação e a prática formativa também sofrem os efeitos da

barbarização das relações. As condutas de civilidade que permitiriam aos sujeitos construir uma experiência mais autônoma e diversa com o mundo foram, de alguma forma, tomadas pela instrumentalização e pela dessensibilização, o que interfere diretamente nos processos formativos.

Segundo Adorno (2008), a supressão de uma postura caricaturada de civilidade, entendida, então, como expressão de humanidade e autonomia, seria condição para a convivência social suportável. Diferente disso, a indiferença como manifestação de barbárie continua permeando as relações e nublando o reconhecimento mútuo.

Sobre o contexto atual da educação, Flickinger (2011, p. 10) afirma:

Além disso, as últimas preocupações com a dependência desastrosa que a origem social dos educandos exerce sobre suas chances de formação, também vêm confirmando a importância de um reconhecimento social capaz de trabalhar as diferenças sociais e culturais. Teríamos de falar também da negligência das questões do reconhecimento social perante o peso maior dos conhecimentos, em detrimento das experiências intersubjetivas; fato este que me faz acreditar que aí se esconde um dos motivos do crescimento da violência social.

É tempo de pensarmos a educação como tarefa mediadora no processo de formação humana e responsabilidade pela vida, se efetiva através do reconhecimento de múltiplas racionalidades, vez que estas abrangem não apenas a cognição, mas também vontade, desejo, gosto e afetos, misturados na subjetividade e desenvolvidos na intersubjetividade (HABERMAS, 1987). Tudo isso comporta o processo formativo, desde condições de civilidade favoráveis à percepção e à expressão até exercícios de pensamento e ensaios miméticos na cultura, visando às possibilidades de articulação entre conhecimento e reconhecimento. Através deste processo, podemos deslocar a visão romântica que se tem da educação e de todos os seus processos, podemos estabelecer formas dignas de reconhecimento, em que a relação ética entre os sujeitos se estabelece de modo que ambos sentem-se ser-si-mesmo-do-outro, criando responsabilizações e cooperações mútuas. Nos dias atuais, o reconhecimento pode ser visto como remédio para boa parte da crise instalada no campo educacional; aliado a um modo de olhar para si e compreender-se e às suas adversidades, pode promover mudanças de comportamento inter e interpessoal.

3.5 DOCENTES: O QUE ACONTECE COM ESSA PROFISSÃO?

*Um homem com uma dor
É muito mais elegante
Caminha assim de lado
Com se chegando atrasado
Chegasse mais adiante*

*Carrega o peso da dor
Como se portasse medalhas
Uma coroa, um milhão de dólares
Ou coisa que os valha*

*Ópios, edens, analgésicos
Não me toquem nesse dor
Ela é tudo o que me sobra
Sofrer vai ser a minha última obra*

(Paulo Leminski)

Depois de uma longa viagem pelas marés da resiliência, da abordagem integral e da teoria do reconhecimento, numa tentativa de desvendar ou rebuscar os mistérios que habitam terras insólitas tanto no âmbito da resiliência quanto na educação, nos debruçaremos no que causa tantos males aos educadores e às relações nas quais os mesmos estão inseridos, lembrando da premissa que não é possível estar com o outro sem se afetar e ser afetado.

Detivemo-nos aos sofrimentos diversos, com mais ênfase nas adversidades causadoras de adoecimento físico, o que mais comumente tem sido visto ou divulgado, de modo que não estamos negando ou negligenciando as demais formas de sofrimento, apenas anunciamos o recorte feito. Vale salientar que as adversidades no campo físico desequilibram o quadrante superior direito, mas no efeito espiral todos os demais são atingidos.

De posse de vários entendimentos, elucidações por assim dizer, o questionamento torna-se mais emergente: por que tem machucado tanto ser docente? O que representa, ainda, tamanho mal-estar, traumas e sofrimento, de forma geral e sobre o modo no qual está inserido no contexto da educação? Por que ainda há desrespeito e desvalorização deste campo profissional, formador e possibilitador de transformações?

Salientamos que estas reflexões buscam abarcar a complexidade de fenômeno, e o intuito de reuni-las neste trabalho é possibilitar um espaço de diálogo que fomente novas reflexões.

3.5.1 Na estrada longa da vida eu vou chorando as minhas dores: adversidades, traumas e sofrimento

Desastres naturais, tragédias e morte de entes queridos são males que podem atingir todo ser humano em qualquer momento da vida. O tempo todo somos expostos às adversidades. Por mais que esses eventos possam ser perturbadores, debilitantes, e causar sofrimento, nem todas as pessoas reagem da mesma forma. Estudos demonstram que, enquanto alguns reagem a esses eventos de forma negativa, como desenvolvimento ou agravamento de transtornos mentais/psiquiátricos, outros, pelo contrário, reagem de forma adaptativa, mantendo uma trajetória de funcionamento saudável ao longo do tempo mesmo diante dessas adversidades (BONANNO, 2004).

Quando se instala uma crise, inúmeras demandas podem surgir, como aquelas ligadas à sobrevivência humana, à infraestrutura, à moradia, à comunicação e outras. Para Reyes (2006), os desastres costumam ocasionar enormes perdas materiais e humanas, as quais, na maioria das vezes, tendem a ser rapidamente esquecidas por quem não as viveu. Nesse universo de perdas, as pessoas afetadas podem ter perdido familiares, amigos, estrutura de apoio comunitário, trabalho e outros bens de valor para a sobrevivência. Na prática, isso nos leva a pensar que a maioria de nós já vivenciou ou vivenciará pelo menos uma situação adversa que venha a causar um trauma psicológico, porém é importante lembrar que eventos estressores por si só não levam à manifestação de traumas psicológicos.

O que define o trauma não é o evento em si, mas, antes, os recursos (ou a falta deles) de que o sujeito dispõe para responder ao evento. O trauma pode ser caracterizado por ações pequenas e ordinárias, que ocorrem de forma contínua e ao longo do tempo causam um desvio de percurso que impede a pessoa de viver plenamente, sendo chamado, então, de trauma de desenvolvimento. Por sua vez, o trauma causado por um evento único ou extraordinário é chamado de trauma de choque (LEVINE; FREDERICK, 1999; LEVINE; KLINE, 2007).

Segundo Peres (2014), é a lembrança específica de eventos em condições de extremo estresse que pode vir a disparar a formação de padrões defensivos de comportamentos inapropriados ao momento, causando desajustes à vida rotineira. São essas lembranças muitas

vezes que acompanham os sujeitos ao longo de suas vidas e durante seu processo de formação humana e que podem vir a criar impedimentos, barreiras, limitações, inseguranças, baixa autoestima dentre outros muitos comprometimentos bio-psico-sócio-afetivos nas relações do e no ser-no-mundo.

Para Neves, Hirata e Tavares (2015), o trauma, que desvia o sujeito de seu desenvolvimento “normal”, destitui as experiências presentes de seus valores reais, mantendo sempre atuais os espaços de silêncio no corpo. Muitas pessoas traumatizadas evitam falar sobre o trauma numa tentativa de não reviver / rememorar os sentimentos experienciados, alastrando assim os efeitos dos sintomas. Essa é uma estratégia de enfrentamento normalmente estabelecida pela maioria das pessoas traumatizadas, porém o falar sobre tem suas vantagens. Deve-se pensar o falar como sinônimo de uma possibilidade de enfrentamento e superação, adquirindo uma experiência / aprendizado sobre tal evento. Pessoas traumatizadas são incapazes de superar a ansiedade de sua experiência e permanecem sobrecarregadas pelos acontecimentos, derrotadas e aterrorizadas. As defesas protetoras usadas no trauma levam à alteração da consciência e à desconexão das sensações do corpo, impactando a memória, a coesão e a consciência de si (KRUEGER, 2002).

Um bom exemplo de que a expressão / o falar do trauma pode vir a contribuir com sua superação está no fragmento do depoimento do sobrevivente do Holocausto, Prêmio Nobel da Paz de 1986, Elie Wiesel (Apud PERES, 2014, p. 30):

[...] nós devemos falar. Ainda que não consigamos expressar nossos sentimentos e memórias da maneira mais adequada, devemos tentar. Precisamos contar nossa história tão bem quanto pudermos. Eu aprendi que o silêncio nunca ajuda a vítima, apenas o vitimizador [...]. Se eu ficar em silêncio, enveneno minha alma.

O trauma não é uma sentença perpétua, ele pode ser renegociado. Cyrulnik (2004) ressalta que o trauma não pode ser revertido depois de ocorrido, mas pode ser reelaborado e ressignificado, reduzindo o impacto provocado por estresses ou infortúnios ocorridos com crianças, adolescentes e suas famílias.

Um ferimento precoce ou um grave choque emocional deixam um traço cerebral e afetivo que permanece dissimulado sob a retomada do desenvolvimento. O tecido portará uma lacuna ou uma malha particular que irá alterar a continuação da tecedura. Poderá se tornar um tecido bonito e quente, mas será diferente. O distúrbio é reparável, às vezes até para melhor, mas não é reversível. (Cyrulnik, 2004, p. 113)

Uma das formas mais potenciais que se conhece de traumatizar um sujeito é através da violência e suas diversas modalidades. A violência está presente em todos os lugares, nas

escolas, nas ruas, no ambiente doméstico, ou seja, é algo real que a sociedade vivencia e, devido ao seu aumento nos últimos anos, tem sido motivo de preocupação de pesquisadores. O aumento da violência na sociedade é que nos torna cada dia mais individualistas e autônomos.

Segundo Viana (2004), podemos falar em dois tipos de violência: a visível e a invisível. A primeira é caracterizada como agressões físicas, e a segunda, como imposições culturais, ou seja, agressões verbais, exclusões dentre outros. A violência se apresenta com o convívio de indivíduos indiferentes que se veem melhores em tudo, uma tentativa de oprimir outrem.

Tomando a violência não visível e bastante comum, temos a violência simbólica, na qual o indivíduo não percebe, de fato, mas acontece; para Bourdieu (1988), é considerado um problema de ordem social, ocorrendo no cotidiano das pessoas, sem que essas tenham a consciência da situação na qual estão envolvidas. Podemos pensar numa espécie de cumplicidade, em que, inconscientemente e de comum acordo, se estabelece a prática dessa troca de violência, alguns mandam e outros obedecem, sem perceberem o que está acontecendo de fato.

Enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica). (BOURDIEU, 1988, p. 11)

Ao pensarmos nas práticas educacionais e na promoção de resiliência, essa é uma das violências mais intensas, que consideramos difícil de ser percebida pelo outro como tal, uma vez que acredita ser ele o problema, além de ser de laboriosa inserção.

A violência assumiu um patamar de grande preocupação e relevância social; está presente nas diversas formas culturais, o que gera conflitos de entendimento, visto que o que é violento para uns pode ser tido como extremamente natural para outros, demonstrando extrema agressividade. Candau (2012) afirma que, para a prática da não violência, o cidadão deveria ser respeitado na sua alteridade, observando que a pobreza e suas consequências, o desemprego, a desigualdade social e a corrupção não constituem os únicos fatores determinantes da violência e não explicam a perda dos referenciais éticos, que sustentam as interações entre grupos e indivíduos.

Segundo Souza (2008, p. 120),

A violência pode ser caracterizada como imposição de algo realizado por um indivíduo/grupo social a outro indivíduo/grupo social contra a sua vontade. Dependendo do local e da maneira como ocorre a violência, ela pode ser classificada como criminal, policial, estatal, institucional; pode também ocorrer na forma física ou psicológica, doméstica, rural, urbana, escolar dentre outras classificações, podendo ser aparente ou não.

Assumimos como violência qualquer forma de desrespeito ao direito e vontade do outro, expressa muitas vezes por atos, atitudes, gestos, falas e comportamentos que as pessoas praticam sem consciência efetiva do seu significado e de suas consequências. No ambiente escolar, pode ser observada em atos como falta de respeito aos colegas e professores, agressões verbais (ameaças e xingamentos), abandono e negligência (SOUZA, 2008), negligência de informações, não inclusão aos grupos, atividades etc.

Estudos mostram que a vivência na escola, seja entre pares, seja por professores, pode contribuir para o aparecimento de sintomas psicológicos ou psiquiátricos nas vítimas (HOUBRE *et al.*, 2006), podendo gerar angústias e sofrimentos. Encontram-se descritos na literatura sintomas de depressão (FEKKES *et al.*, 2010), ansiedade (LUUKKONEN *et al.*, 2010) e até mesmo de Transtorno de Estresse Pós-traumático (ALBUQUERQUE; WILLIAMS; D’AFFONSECA, 2013; ATEAH; COHEN, 2009; CROSBY; OEHLER; CAPACCIOLLI, 2010), sendo que as consequências da violência escolar podem acontecer a curto, médio e longo prazo.

Stelko-Pereira e Williams (2010) destacam que definir violência escolar não é uma tarefa fácil, devido aos diversos elementos que contribuem direta ou indiretamente para a concretização da mesma. Aspectos culturais, quando se trata da imposição de cultura, de elementos simbólicos ou concretos de um povo/sujeitos sobre outros; históricos e/ou individuais, segundo os autores, são possíveis desencadeadores de atitude de violência, ao observar a presença da violência em todo o processo histórico, no caso do Brasil, desde a colonização até os dias atuais. A escola é composta por pessoas que viveram e vivem essas imposições culturais e sociais, por isso a violência está presente.

Violência isolada se dá entre dois indivíduos, o agressor e o agredido, podendo ocorrer em qualquer espaço, a qualquer momento, só bastando haver “disponibilidade” para tal entre as partes. Vale salientar que nem sempre acontece de maneira explícita. Sendo assim,

[...] compreende-se que a violência escolar incorpora tanto a perspectiva mais explícita da violência, como agressão entre indivíduos, quanto a violência simbólica que ocorre por meio das regras, normas e hábitos culturais de uma sociedade desigual. (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010, p. 45)

As pessoas são diferentes, cada um possui seu modo de pensar e agir, suas crenças e seus costumes, que influenciam na concepção de violência de cada sociedade, assim como a falta de respeito ao outro e às suas crenças implicam movimentos violentos. No espaço de formação, é muito comum percebermos posturas que geram adversidades, dor, sofrimento pela imposição, pela dificuldade de percepção do outro, pelas relações de poder que vão se estabelecendo ao longo do exercício profissional, assim como o falso lugar do saber como máxima para a manutenção de *status*.

Essa é uma realidade presente nos processos formativos, de forma a gerar divergências entre os sujeitos, conflitos e relações interpessoais desastrosas, diversos subgrupos incapazes de interagir um com o outro, aumento da individualização do fazer pedagógico, além do adoecimento, afastamento e muitas vezes a desistência da profissão.

3.5.2 Igual a uma borboleta voando triste por sobre uma flor: o adoecer docente

A atividade profissional não é apenas um modo de ganhar a vida, mas uma forma de inserção social na qual os fenômenos psíquicos e físicos estão fortemente implicados. O trabalho pode ser um fator de equilíbrio e de desenvolvimento humano. Essa situação está vinculada a um trabalho que permita a um indivíduo aliar necessidades de diferentes ordens ao desejo de executar tarefas, ou seja, que seja uma fonte de prazer (DEJOURS; DÉSSOURS; DÉSRIAUX, 1993; MENDES, 1995; MENDES; ABRAHÃO, 1996; LOURENÇO; FERREIRA; BRITO, 2013).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), o indivíduo deve ser formado para o exercício da cidadania e para a qualificação para o mercado de trabalho. Esse parece ser o fim último da formação humana segundo nossas leis, porém, talvez seja esse reducionismo que cause um dos maiores sofrimentos no exercício docente, no qual se deixa de ser-si-mesmo para ser um conjunto de regras e saberes estabelecidos.

A base de toda a sociedade e dos princípios políticos, éticos, tecnológicos e organizacionais nela existente é sustentada por uma dimensão de conhecimentos e saberes. Lessard e Tardif (2008) afirmam que a instrução é indissociável do mundo social uma vez que a grande maioria de seus atores, em diferentes graus e formas, é escolarizada. Salientam ainda que é no ambiente escolar que ocorre a formação do homem que irá assumir os papéis, promover as mudanças e as transformações da sociedade.

A construção da identidade do docente, seja individualmente, seja coletivamente, deve ser como algo surgido do processo de relação com o fazer, isto é, elaborada a partir dele mesmo, no exercício do seu trabalho, do modo como o vivencia e dá significado a ele. O professor competente, sob esse foco, seria aquele que possui experiência e consegue lidar com situações que se repetem e para as quais criou estratégias e rotinas de solução. A subjetividade, portanto, prevalece sobre a formação acadêmica e os conhecimentos teóricos.

Esse olhar não invalida e não desconsidera o adoecimento e sofrimento nesta área laboral bem como todas as consequências trazidas muitas vezes por não reconhecimento do sujeito como uma totalidade, em que não é possível suprimir sentimentos, emoções, dores dos docentes.

Silva (2015) considera que o sofrimento é inerente à atividade laboral e que se relaciona dialeticamente ao prazer. O trabalho atua como mediador entre o desejo e a vida social, envolvendo renúncias e ao mesmo tempo possibilitando gratificações.

O mundo do trabalho é entendido como o palco por excelência da disputa e da existência desse equilíbrio: profissionais entre o sofrimento e o prazer, em que as vivências de prazer/sofrimento são indicadores do processo saúde/adoecimento, que são influenciadas pela forma como está montada a organização do trabalho e pelas condições de suas relações sociais, que podem ser manifestar através da liberdade e realização profissional ou pelo esgotamento e falta de reconhecimento (MENDES; ARAÚJO; FREITAS, 2008).

O sofrimento humano e o adoecimento no trabalho são, aparentemente, temas da modernidade, porém a sociedade convive com essas misérias morais desde os tempos em que a prática humana de trabalhar se configurou na única forma de produzir a si mesmo.

Sendo assim, concordamos com Carvalho (2015) quando diz que as vivências de sofrimento não devem ser estigmatizadas de pronto como algo patológico, mas sim como indicadores da possibilidade de que doenças ocupacionais podem vir a se instaurar por se tratar de vivências de afetos dolorosos. Elas podem ter sua expressão nos males causados no corpo, na mente e nas relações socioprofissionais, apresentando, assim, suas causas no contexto de trabalho, caracterizadas pela ansiedade, insatisfação, indignidade, desvalorização e desgaste no trabalho. No entanto, elas podem ser tanto mascaradas como também ressignificadas pelas estratégias de mediação, constituindo-se no impulso necessário para que ocorram mudanças no contexto de trabalho.

De acordo com Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994), o sofrimento é inevitável. Há dois tipos de sofrimento: o criador e o patológico. O criador é quando o “sujeito consegue elaborar

soluções originais que são em geral simultaneamente favoráveis à produção e à saúde” (HELOANI, 2008, p. 165), quando também “o sofrimento pode ser transformado em criatividade e traz uma contribuição que beneficia a identidade” (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994, p. 137). Ou seja, quando o trabalhador consegue tolerar o sofrimento e superá-lo, quando consegue vencer os obstáculos e fracassos decorrentes da atividade laboral, desenvolvendo, assim, sua capacidade e inteligência, o que torna possível a transformação do sofrimento em prazer, por meio do uso de sua inteligência prática (AZEVEDO; FIGUEIREDO, 2015).

De acordo com Costa *et al.* (2014, p. 5), esta inteligência prática “é a capacidade do indivíduo em desenvolver habilidades práticas por meio de experiências e de expor ideias que mesmo contraditórias, são ouvidas e respeitadas”. Porém, o desenvolvimento da inteligência prática só se torna possível quando há liberdade criativa de transformação do trabalho e das relações interpessoais associadas às boas condições de trabalho. E essa transformação “aumenta a resistência do sujeito ao risco de desestabilização psíquica e somática”.

Já o sofrimento patogênico ou patológico ocorre “quando todas as possibilidades de liberdade na transformação laboral já foram utilizadas e quando findaram os recursos de defesa psíquica” (HELOANI, 2008, p. 165). Como afirma também Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994, p. 137), tal sofrimento é decorrente do esgotamento de todas as possibilidades de liberdade na transformação e de uma gestão aperfeiçoada da organização do trabalho, “isto é, quando não há nada além de pressões fixas, rígidas, incontornáveis, inaugurando a repetição e a frustração, o aborrecimento, o medo, ou o sentimento de impotência”.

A partir de pesquisas realizadas por outros autores europeus, Esteve (1999) se tornou pioneiro ao utilizar a expressão “mal-estar docente” na década de 1980. Antes dele, o professor Juan Mosquera foi autor de diversas publicações na década de 1970, resultantes de pesquisas na área de educação. Por sua vez, Mosquera aborda a temática da afetividade que perpassa todo o processo de ensino-aprendizagem e que não era levada em conta, principalmente nos cursos de formação de professores. Ele não utiliza a expressão mal-estar docente, mas pontua em seus escritos “a problemática do professor”, refletindo sobre o sofrimento derivado das suas frustrações na prática da sala de aula e conduz sua investigação a partir da dualidade professor como pessoa x professor como profissional.

Mal-estar docente é uma doença social que provoca a pessoa e é causado pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como nas compensações materiais e no reconhecimento do *status* que lhes atribui. (MOSQUERA; STOBÄUS, 2001, p. 25)

Já Jesus (2004, p. 122) aponta que o “[...] conceito de mal-estar traduz um processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão”. Também distingue três etapas no desenvolvimento do processo de mal-estar docente: na primeira etapa, as exigências profissionais excedem os recursos do professor, provocando estresse; na segunda, o professor tenta corresponder a estas exigências, aumentando seu esforço; e, na terceira, aparecem os sintomas que caracterizam o mal-estar docente.

Ainda há outra classificação, na qual os indicadores do mal-estar docente se dividem em dois fatores: os de primeira ordem, referindo-se aos que incidem diretamente sobre a ação de sua docência em sua classe, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas como recursos materiais e condições de trabalho que limitam a prática docente; violência nas instituições escolares, principalmente em grandes centros; e esgotamento docente fruto do acúmulo de exigências. Muito embora a evolução negativa do contexto social não afete por igual todos os professores, muitos não têm encontrado respostas aos novos desafios. Alguns, por consequência, reduzem sua eficácia ao não conseguirem adequar-se às novas exigências. Estes estão sujeitos a se depararem com os agravantes das condições de mal-estar docente, podendo agir negativamente em sua profissão.

Os fatores de segunda ordem referem-se às condições ambientais no contexto do exercício da docência, dentre eles a modificação do mundo do professor e dos agentes tradicionais de socialização, a função docente caracterizada por contestação e contradições, a modificação do apoio do contexto social, os objetivos do sistema de ensino e avanço dos conhecimentos, e a imagem do professor, muitas vezes mais ligadas às situações de conflito. A ação deste segundo grupo é indireta, afetando a eficácia docente ao promover uma diminuição da motivação do professor em seu trabalho (SAMPAIO; STOBÄUS, 2016).

A palavra mal-estar se presta a inúmeras conotações como vimos acima, não nos deteremos em detalhá-las neste trabalho, de acordo com a perspectiva adotada. Neste estudo, optamos usar a conceituação no sentido de um elemento inerente à própria condição humana, no que tange um resto não satisfeito ou por satisfazer, que se atualiza em cada cena cotidiana articulada nas relações do sujeito com o mundo. Os modos de expressão do mal-estar, por sua vez, constituem-se como efeito das práticas sociais que implicam o sujeito em vínculos que sustentam a sua existência.

Portanto não nos apegaremos a patologias específicas, e sim a formas de experiências dos sujeitos que vivenciam o mal-estar na educação. Também não pretendemos nos deter

sobre situações em que, por exemplo, a ocorrência de um quadro tradicional da psicopatologia psiquiátrica é determinante do modo como o sujeito se insere no campo escolar. Não é nossa intenção também aprofundarmo-nos em figuras específicas do campo da psicopatologia do trabalho, como é o caso da síndrome de *burnout* ou do esgotamento profissional, não as desconsiderando, mas sim ampliando para outras formas de sofrimento que não ganham voz nem vez no campo de pesquisa.

Estamos tentando detectar posicionamentos dos sujeitos frente à vivência do mal-estar na prática docente. O trajeto proposto não tem, obviamente, a pretensão de esgotar o tema, no sentido de abordar todas as formas de mal-estar na escola, até porque essa é uma condição fluída visto que as formas de relacionamento e os sujeitos estão em constantes alterações.

Brasil (2015) afirma que a crescente frustração que domina os profissionais da educação gera prejuízos que os atingem e estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e indisposição constante. O número de adoecimentos, afastamentos médicos, licenciamentos por tempo indeterminado e aposentadorias precoces é crescente. A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos no Brasil, e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. Esta espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do seu próprio trabalho, o que é alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas atuais culturas de informação.

A educação ainda não assumiu o papel transformador perante a nossa sociedade, ainda não se tem fincado nas bases da mudança um pilar que diz respeito ao empoderamento social que pode se ter por meio da educação.

Vários pesquisadores e educadores tem demonstrado interesse na temática do mal-estar docente hoje reconhecida como um “fenômeno” internacional, levando-os à produção de estudos investigativos em razão do elevado número de profissionais vivenciando o sofrimento e angústia docente na prática do magistério.

Gallegos e Barrios (2013) e Carlotto (2002) revelam a importante relação entre o trabalho na educação e o adoecimento docente. Parece que os fatores de risco presentes no local de trabalho dos docentes agravam e comprometem a saúde dos profissionais de forma lenta e insidiosa. De acordo com Carlotto (2002, p. 26), “está na relação aluno-professor a maior fonte de oportunidade de adoecimento, bem como de grandes oportunidades de recompensas e gratificações”. Segundo Gallegos e Barrios (2013), o entorno da educação se

constitui um risco para a saúde física e mental do professor. A problematização é compreendida como o ato de dialogar sobre a realidade, sobretudo buscar transformá-la, como destaca Freire (1987, p. 97): “Problematizar, porém, não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade”.

A atividade educativa exercida como profissão é considerada uma das com elevado risco, além de ser uma das mais estressantes, o que já era dito pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1981, baseando-se em evidências. Tal conceituação continua até a atualidade em face dos vários desafios que o professor encontra para desenvolver sua tarefa.

Diante de tantas constatações é possível levantar que a temática adoecimento / mal-estar docente se tornou, na última década, um problema de saúde pública que tem pautado as discussões educacionais nacionais e internacionais, estando atrelado à ideia de que, encontrando a solução para o mal-estar, os problemas escolares serão resolvidos, que não acreditamos ser de fato a única solução, além de superdimensionar as responsabilidades dos docentes.

Mediante levantamento bibliográfico, é possível afirmar que as principais manifestações de doenças em professores são fadiga, cansaço físico, insônia, transtornos cardiovasculares, quedas de cabelo, bronquite, asma, alergias, disfunções sexuais, perturbações psíquicas, emagrecimento ou obesidade, tristeza profunda, depressão, transtornos de humor, ansiedade, AVC¹², falta de apetite. Diante dessa sintomatologia, situações de desconforto são constantes, justificando, assim, a existência do mal-estar vivenciado atualmente diante da complexidade do cotidiano do professor.

Para Manfré (2014), o mal-estar é consequência de uma multiplicidade de fatores — crise de identidade, problemas na formação inicial e continuada, idealização do contexto pedagógico, síndromes e patologias — que revelam a falta de zelo para com os professores, cuja função passa por profundas transformações, exigindo novas competências e conhecimentos que lhes permitam dar respostas adequadas às necessidades de um cotidiano que se modifica rapidamente.

Podemos compreender o sofrimento por meio de vivências de esgotamento e falta de reconhecimento. O esgotamento emocional, vincula-se às experiências de frustração, insegurança, inutilidade e desqualificação, que podem gerar desgaste e estresse. A falta de

¹² Acidente Vascular Cerebral

reconhecimento, por sua vez, está relacionada às vivências de injustiça, indignação e desvalorização no trabalho.

O sofrimento se localiza, portanto, entre a saúde e a patologia. Isto quer dizer que a existência de sofrimento não implica em patologia. Além disso, o prazer-sofrimento pode conviver nas situações de trabalho e, mesmo assim, não ser contrário à saúde (MENDES; ARAÚJO; FREITAS, 2008).

Para que o trabalho não seja fonte de sofrimento, mas sim de equilíbrio e bem-estar, Dejourns (1998) salienta que o mesmo deve favorecer o equilíbrio mental e a saúde do corpo, tratando de uma abordagem muito ampla sobre o conceito de sofrimento do trabalho, em especial, pode-se destacar sua abordagem sobre a ambivalência “bem-estar” e “mal-estar” no contexto do trabalho; sendo que essa ambivalência quer dizer que o sofrimento no trabalho pode ser entendido “como o espaço de luta que ocorre no campo situado entre, de um lado, o bem-estar, e, de outro, a doença mental ou a loucura” (DEJOURS, 1998, p. 153), o que faz sentido conjuntamente com as ideias de Honneth (2003), sobre reconhecimento se dar pela luta de classes.

Sob o aporte teórico da Psicodinâmica do trabalho, Dejourns (1998) explica que, se a organização do trabalho não é capaz de atender aos projetos, anseios e desejo do indivíduo, favorece um tipo de sofrimento que é de natureza mental e tem início quando o indivíduo não consegue empreender mudança com o objetivo de adequar as tarefas às suas necessidades fisiológicas e desejos psicológicos, ou seja, quando a relação homem-trabalho é bloqueada.

Os estudos baseados na sociologia, como os de Esteve (1999), e na Psicodinâmica do trabalho, como os de Dejourns (1998), apontam para a necessidade de analisar a saúde/doença do professor numa perspectiva não apenas da individualidade. Ao contrário, essas análises indicam a necessidade de contextualizar sempre, tanto em nível das políticas públicas educacionais quanto no universo específico que constitui cada escola. Desse modo, sugiro que tenhamos um olhar integral, não em tempo, e sim no modo operante; que o adoecimento, sofrimento e mal-estar docente possam tomar uma conotação integrada e que perpassa mente, corpo, matéria e espírito, de modo a encontrar caminhos para ressignificar os traumas, dores e adversidades, possibilitando prazer na escolha bem como no exercício da profissão.

3.6 UM MODO OUTRO DE OPERAR: UM OLHAR AMOROSO PELAS LENTES INTEGRAL

Silva e Paiva (2018) relatam que o trabalho docente é um trabalho emocional, por ser também um trabalho interativo com outros seres humanos e pelo fato de ultrapassar as capacidades físicas e mentais, requerendo forte investimento afetivo.

Assim podemos afirmar que o nosso olhar para o sofrimento e adoecimento docentes remete-nos às suas dimensões afetivas, éticas e políticas. Como nos aponta Sawaia (1995, p. 155), "[...] é preciso colocar no centro da reflexão do adoecer", mal-estar, a maneira como cada indivíduo se relaciona consigo e com o mundo social como "ser ético" e "ser afetivo".

O "agir infrutífero" no trabalho, no sentido das reduzidas possibilidades do sujeito ético-político de atuar conforme o ideal de transformação social, produz o "sofrimento psicossocial"; o trabalho "deixa um gosto amargo na boca", sobrepõe o "tempo de viver" ao "tempo de morrer", espécie de "adormecimento intelectual" que, no limite, engendra o "sofrimento" como redução do indivíduo ao "zero afetivo" e às vivências depressivas que condensam "sentimentos de indignidade, inutilidade e desqualificação" (SAWAIA, 1995, p. 158-159).

A autorreflexão é um dos caminhos que pode propiciar um pensamento sobre a ressignificação do mal-estar docente e aquilo que o acomete, referindo que, mesmo inseridos nos processos de formação do nosso tempo, podemos buscar um arcabouço substancial de resistência para as relações empobrecidas na vida docente.

Nesse contexto, somos instigados a rever o modo de pensar, de sentir, de significar e de agir como educadores para a inteireza, reconhecendo preconceitos, ponderando exigências essenciais e imprescindíveis, assumindo uma atitude responsável e consciente de humildade diante de nosso próprio conhecimento (autoformação/autoconhecimento). O que está em jogo e em risco é nosso futuro para bem mais além do acadêmico-profissional, mas enquanto espécie.

As questões partem da disponibilidade dos docentes em aderirem esse processo de transformação. Será que estariam sensíveis e atentos a esse chamado? Estão preocupados em relação à integralidade, ao desenvolvimento das diferentes dimensões constitutivas: corpo, matéria, mente e espírito? Quais as possibilidades de formação continuada estão sendo aderidas? Por quê? Para quê? A favor de quem? Quais as notórias repercussões? Como respondem aos interesses institucionais?

Essas indagações remetem a uma reflexão sobre si, sobre seus atos e sobre seu próprio pensamento, assim como remete à autorresponsabilidade assumida ou que deveria ser e nos

esquivamos frente ao sistema, aos medos, ao sofrimento e aos traumas, vez que, nos mantendo assim, estamos aprisionados em um ciclo vicioso de permanência.

O mal-estar docente, o adoecimento e as adversidades enfrentadas pelos docentes são bem amplos, como vimos anteriormente, mas não é impossível que alguém os supere, aprendendo com a experiência e ultrapassando-as.

[...] uma encruzilhada onde pode continuar refletindo no espelho o materialismo científico, o pluralismo fragmentário e o pós-modernismo desconstrucionista, ou olhar para além do espelho escolhendo uma vereda mais integral, mais abrangente e mais inclusiva. (WILBER, 2003, p. 11)

É preciso alterar a sintonia, mudar a frequência e criar possibilidades de não encapsulamento no processo de adoecimento e mal-estar docente, buscando maneiras de sentir-se inteiro com as escolhas feitas; isso não nos remete a negligenciar acontecimentos, e sim olhar para cada um deles aprendendo com os mesmos.

Veloso et al (2016) relatam que a vivência de prazer no trabalho está relacionada ao bem-estar que o trabalho causa no corpo, na mente e nas relações interpessoais, manifestado por meio de realização, reconhecimento, liberdade, gratificação e valorização no trabalho. Para os autores, tais características são indicadores de saúde no trabalho, e a vivência de prazer no trabalho é caracterizada por um estado da carga psíquica adequada e por um melhor funcionamento do aparelho psíquico do trabalhador.

Executar, desempenhar e ter atividades significativas que façam parte do processo do desenvolvimento profissional do sujeito sugerem que o mesmo vivencia o prazer no trabalho, além de sentir-se valorizado e reconhecido. A valorização, o sentimento de importância vivenciado pelo sujeito, o reconhecimento e a admiração pelo trabalho executado proporcionam a vivência de prazer no trabalho e agregam valores à sua vida e à organização a qual pertence (MENDES, 2008).

Sendo assim, o trabalho pode ocupar um lugar central na vida das pessoas, interferindo nas relações sociais e na formação da identidade do indivíduo (LOURENÇO; FERREIRA; BRITO, 2013), o que contribui também na realização do trabalhador enquanto pessoa e como fonte de prazer e saúde mental (SOUZA, 2015).

O reconhecimento, na concepção de Dejours, Lancman e Sznclwar (2008) e da Psicodinâmica do Trabalho, é a contrapartida que o trabalhador recebe por suas contribuições. Nesse sentido, as retribuições recebidas, sejam elas simbólicas ou econômicas, servem tanto para incentivar o trabalhador quanto para atribuir sentido à sua ação. Elas não só permitem

que haja identificação do profissional com aquilo que realiza, como também contribuem para a concepção do prazer no trabalho. Embora essa retribuição possa ser econômica, o autor enfatiza que ela pode ser mais significativa quando for simbólica.

Em sentido parecido, Mendes (2008) argumenta que o trabalhador reconhecido tem sua imagem caracterizada pela realização profissional. O próprio profissional internaliza essa visão ao mesmo tempo que ressignifica seu ofício. Desse modo, segue a autora, o reconhecimento permite a atividade de trabalhar ganhos de sentido e ressonância simbólica. Para Mendes, Araújo e Freitas (2008), sem o reconhecimento não há nem sentido nem prazer no trabalho, apenas o sofrimento patogênico e estratégias defensivas, o que levará à desmobilização. Desse modo, as formas de reconhecimento no mundo do trabalho demandam pelo sentido do coletivo, da equipe e da filiação. Nesse sentido, seguem as autoras, reconhecer e dar voz à participação dos professores é uma maneira de engajá-los para a ação, ao mesmo tempo que se permite a estruturação do coletivo, uma melhor dinâmica do trabalho e de sua organização.

Para Wilber, integral significa abrangente, equilibrado e inclusivo. Pensar, sentir e agir de maneira integral traz sempre um senso de totalidade ou plenitude, de que não deixamos de lado nada importante. Em geral, essa é uma experiência intuitiva. Tudo parece simplesmente mais correto, mais em contato com a realidade (WILBER *et al.*, 2011, p. 49).

Ao nosso entender, a superação dos desafios locais e globais da atual sociedade depende de soluções baseadas na complexidade das relações humanas de forma integral, que favorece nos ver e ver o mundo de maneira completa e efetiva, percebendo os níveis físicos, emocionais, mentais e espirituais das pessoas e das ações. “É o conhecimento vivo que conduz à grande aventura da descoberta do universo, da vida e do homem!” (MORIN, 2007, p. 15).

A abordagem integral vem ao encontro de uma nova imagem do ser-si-mesmo educador, em que vão sendo indicados os novos desafios a serem vivenciados, tornando-se assim primordial uma transformação global das instituições, das circunstâncias, dos conceitos, das artes e das ciências, o que significa mudar o modo de pensar e a própria natureza na constituição interna do ser-si-mesmo educador — impulsos, alma, espírito — e exige “mudança de valores”.

Para compreendermos o ser-si-mesmo educador nas quatro dimensões do ser, é preciso destacar a relevância da educação dos sentidos, da ampliação da consciência, a promoção da resiliência, o reconhecimento, tornando possível propor a inclusão de um novo olhar, na

complexa relação entre a mente, o cérebro, a cultura e a sociedade desse sujeito complexo que está disponível nos modos de se conhecer.

É ter em mente o hólon educador, no qual os cinco elementos — níveis, estados, linhas, tipos e quadrantes —, de uma forma espiralada, estão presentificados, afetando e sendo afetados na existência do ser educador. Uma forma integrada do interno, externo e tudo que perpassa eles.

Segundo Fontoura (2016), pode-se perceber que a pessoa se faz constituinte e constituída do constructo que fornece e absorve da interação continuada com o mundo (interno e externo), em razão de tudo que está à sua volta e em seu interior, interagindo e agindo sistematicamente, de forma independente, conforme é possível observar a seguir.

Wilber (2007a) relaciona os quadrantes com os campos do conhecimento humano: o eu com o Estético, com a Beleza; o Nós com o Ético, com a Bondade; o Ele (Isso e Issos) com a Ciência, com a Verdade. Nesse sentido, para ser integral, é necessário distinguir essas dimensões, porém, não as dissociando, mas incluindo-as e transcendendo-as.

Pensando de forma mais pontual, conforme Wilber (2007b), na dimensão subjetiva - EU (QSE), a natureza da existência envolve a sensação de transcendência-e-inclusão de vários momentos de ser-estar-no-mundo. Na dimensão objetiva - ISSO (QSD), a existência envolve a auto-organização e a autorreprodução. Na intersubjetiva - NÓS (QIE), predomina o background cultural de significados compartilhados que se constituem como a base essencial da memória cultural e as relações. Na interobjetiva - ISSOS (QID), é o subconjunto dos fenômenos gerais da memória de sistemas sociais. Essas dimensões são padrões profundos e buscam o sentido de ser-estar-no-mundo-com-os-outros, assim, “você tem uma missão, um sentido na vida, que não poderá ser ignorado”, afirma um dos participantes da pesquisa.

Para Andrade e Portal (2014), olhar alguém por inteiro é perceber, compreender e respeitar seus limites, diferenças e escolhas, que nada mais são do que momentos de consciência ante aquilo que está contido no íntimo de cada um, ante aos anseios ocultos de paz interior, sublimados momentaneamente com distrações, mas que logo ocupam seu lugar no vazio que exige respostas.

Partindo dessa perspectiva, é possível vislumbrar um novo olhar, um outro caminho a ser tomado frente ao exercício da profissão docente. Algumas circunstâncias vão existir, vão exigir do professor prontidão, assim como este não vai conseguir dar conta de todas as demandas surgidas, porém o mais importante é a forma como cada professor vai encarar este caminho, o ofício, a fim de tornar-se conhecedor de si mesmo, das suas possibilidades e

limitações, vez que isso irá facilitar o enfrentamento das adversidades passadas, atuais e por vir.

Para Fontoura (2016), educar de forma integral é considerar a totalidade do ser, espiritualidade, a atenção, o respeito, a cooperação, o conhecimento, a cultura, dentre outros elementos que compõem a pessoa — fato que, por si só, já deveria ser fundamento suficiente para que a totalidade do ser faça parte do dia a dia escolar, haja vista a relevância de todos estes elementos para o despertar do pleno potencial humano, em termos de convívio e construção social, respeito e cultivo da cidadania, incentivo pleno da educação e do ensino, percepção das múltiplas possibilidades e potencialidades etc.

Desta maneira, podemos pensar que o ser educador está contido no rol de transformações, mudança, quebras de paradigma e barreiras, ultrapassando cristalizações próprias quanto ao meio, é promover a si mesmo condições de ser-no-mundo consigo e com os outros, é poder reinventar-se diante de si e das dificuldades, é ter mãos a si mesmo como ferramenta principal para o ato pedagógico; com isso não descartamos os conhecimentos cognitivos estruturais, mas abrimos espaço para as diversas formas de saberes.

O bem-estar e o prazer podem se fazer presentes no cotidiano docente e a escolha pode ser menos árdua, visto que sempre haverá dificuldades a serem vencidas. É preciso enfrentar nossas dificuldades, adversidades, sofrimentos, mas que isso não seja algo penoso, custoso, doloroso apenas, pois não podemos descartar essa possibilidade, vez que, como apresentamos, não somos criados para desenvolver um modo de enfrentamento dos problemas, é mais fácil tentar transmitir a outrem nossas responsabilidades.

A resiliência integral abraça aqui uma proposta nada piegas ou salvacionista, mas uma diferente forma de enfrentar as durezas de ser docente, sem precisarmos ficar doente. Caso fique, que a consciência ampliada possa ajudar no enfrentamento e na compreensão desse todo inseparável, mas visto através de quadrantes.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: o nó do nó na rede do marinho, por entre as marés

Figura 16 – Nó marinho



Fonte: Pinterest

A metodologia é o “nó central” da pesquisa, elucidando e incluindo as articulações entre a teoria, os métodos e as técnicas empregados na investigação da pesquisa, para o qual é necessário que exista um consenso com o objeto de investigação, permitindo responder aos pressupostos teóricos que fundamentam as noções de ciência e da pesquisa. Depois de muito nadar, fizemos aqui uma opção por uma metodologia prioritariamente qualitativa que atente para aspectos subjetivos e simbólicos presentes no cotidiano das práticas educacionais, apesar de termos coletado dados quantitativos que nos ajudaram a nortear algumas escolhas.

A opção feita pela pesquisa qualitativa se dá primordialmente por não limitar o conhecimento a um número de dados isolados, ligados por uma teoria explicativa, onde o sujeito-observador compila os dados, interpreta os fenômenos e lhes dá um significado.

Chizzotti (2006) aponta algumas características da pesquisa qualitativa que julga ser importante para o pesquisador e o desenvolvimento da pesquisa: 1) envolvimento do pesquisador com as circunstâncias e contexto da pesquisa; 2) reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem suas próprias formas de conhecimento; 3) resultados analíticos como frutos de um trabalho intersubjetivo resultante da relação estabelecida entre pesquisador e sujeito.

Concordamos com Cavalcanti (2011), que compreende que a educação é um processo dinâmico e que envolve várias dimensões da vida social que buscamos priorizar na pesquisa qualitativa, possibilitando reflexões acerca das situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são diretamente observáveis por um tratamento objetificador.

Essa pesquisa nasceu de uma grande ruptura, pois o objeto da pesquisa, da forma como estávamos olhando, não cabia nos modelos existentes — cartesianos, estruturalistas.

Assim, apresento-vos, o primeiro desafio metodológico: como dar conta de algo que parecia não ter saídas. Após uma bomba de alto impacto ter caído em mim, eis que surge uma saída através da MARES.

4.1 PRESSUPOSTOS DA ABORDAGEM E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

O nosso nó aportou e apertou na escolha que fizemos dentre as várias possibilidades e abordagens no campo qualitativo. Optamos por baixar âncora na Metodologia de Análise de Redes do Cotidiano¹³ (MARES), visto que a mesma enfatiza as redes do cotidiano, explicando como elas interferem nos processos de representação e instituição das realidades sociais e culturais, mas também nos utilizaremos de procedimentos da pesquisa bibliográfica, que mais tarde serão detalhados.

Com a MARES, Martins (2009, p. 61) visa

[...] sistematizar os fundamentos de uma abordagem fenomenológica e hermenêutica do cotidiano que nos ajude a descobrir a superfície da vida comum de maneira a expor os planos de organização das subjetividades. Para tal desconstrução, incorporamos os três níveis de organização identitárias e moral do sujeito sistematizados por A. Honneth, a saber: os da confiança, do respeito e da estima.

A MARES trata-se de um método fenomenológico, interacionista e construcionista a ser utilizado para analisar redes sociais do cotidiano, em geral, e redes de usuários¹⁴ dos serviços públicos, em particular, com o objetivo de mapear as redes existentes, as redes em

¹³ O termo "cotidiano" expressa algo muito mais complexo que tem a ver com as manifestações simultâneas, caóticas, e diferenciadas de desejos, sonhos e práticas colaborativas, coletivas e individuais, que conspiram a favor da organização da vida social em diversos planos: da vida afetiva, da vida social e da vida cultural (MARTINS, 2009, p. 67).

¹⁴ O usuário deve ser visto como um ator comunitário que reelabora sua fala técnica em função de alguns critérios, tornando-se atores sociais que podem se empoderar no processo de organização imaginária e institucional do ser usuário, posicionando-se como sujeitos ativos da ação e desconstruindo a associação negativa entre pobreza e pauperismo em geral (social, cultural, econômico e mental) (MARTINS, 2009, p. 58). O autor considera que o cidadão não é visto arbitrariamente e sim como um usuário, personagem que luta e que participa do processo efetivo de redistribuição dos bens de cidadania (MARTINS, 2008).

Usuários são variações da cidadania, surgidas do confronto por visibilidades das redes sociais nos espaços localizados entre o Estado, a sociedade civil e o mundo da vida. O usuário é quem usa e se apropria dos recursos das políticas distributivas do sistema formal e estatal. Neste sentido, pode ser passivo quando se apresenta como mera unidade estatística "público-alvo" ou ativo quando se articula em redes de usuários criando novas formas participativas na esfera pública local, municipal, intermunicipal, estadual, regional e cosmopolita (MARTINS, 2009, p. 79).

Estamos assumindo usuário = participante, nesta pesquisa.

formação ou as redes potenciais, identificando os problemas que inibem a expansão da rede e os meios de superação dos problemas (TORRES, AMARANTE, 2000, 2007).

As redes sociais¹⁵ constituem um tema da maior atualidade sociológica para se compreender a complexidade da vida social, sobretudo nos tempos presentes em que a sociedade civil mundial exige respostas políticas locais, rápidas e eficazes, para assegurar a ampliação dos direitos de gozo da cidadania. Por um lado, a discussão sobre redes sociais responde diretamente aos anseios dos setores da sociedade civil, desejosos de promover políticas de inserção e de participação social. Mas, por outro, deve-se registrar que o interesse pelo assunto atinge também aqueles intelectuais e técnicos interessados em promover ações de descentralização em áreas estratégicas como aquelas da saúde e da educação, visando criar condições institucionais favoráveis para a emancipação de experiências de esfera pública e democrática. Neste sentido, as redes sociais aparecem como recurso decisivo para permitir o avanço de programas territorializados, que exigem envolvimento e participação ativa das populações locais, objetivando a promoção da cidadania e a democratização da vida local (MARTINS, 2008).

Para Martins (2009), a MARES é uma metodologia que busca resgatar a complexidade simbólica das práticas sociais entrelaçadas em sistemas interativos sobrepostos que articulam as regiões da moral, da afetividade, da associação espontânea, do direito e da corresponsabilidade na esfera pública. Essa metodologia diferenciada encerra uma reação normativa e sociológica contra as estratégias utilitaristas e reducionistas, as quais reduzem a análise das práticas a alguns modelos analíticos validados em indicadores superficiais como densidade e tamanho, mas que não contemplam a complexidade dos sistemas de relacionamentos e de trocas nos campos do mundo da vida.

Segundo Martins (2008, 2009), existem alguns desafios para aplicar a noção de rede nos espaços públicos de usuários, a saber: superar a compreensão funcionalista de rede que impede apreender os aspectos intersubjetivos das práticas sociais; entender o caráter relacional das redes; qualificar a rede de usuários (como aquele que usa e se apropria dos recursos das políticas distributivistas do Estado) como diferente da rede de cidadão; entender que a rede de usuários é diferente daquela rede social por se constituir nos espaços intermediários entre Estado, sociedade civil e mundo da vida.

¹⁵ O entendimento do usuário pela teoria relacional de redes permite compreender como, na prática do dia a dia, as pessoas nunca estão sozinhas, mas acompanhadas por parentes, amigos, vizinhos e, mesmos desconhecidos (MARTINS, 2009, p. 79).

Almeida (2012), em seus estudos sobre a MARES, relata que esta se encontra ancorada no referencial teórico proveniente das Ciências Sociais, tendo como cerne o ideal antiutilitarista. A concepção antiutilitarista se organiza a partir da produção de Marcel Mauss¹⁶, antropólogo e sociólogo francês que nas primeiras décadas do século XX propôs a teoria da dádiva. Estudando os movimentos que levam aos agrupamentos humanos arcaicos, sugere uma tríade de relações de dar, receber e retribuir como princípio de relações humanas que constituem as sociedades. Releituras contemporâneas enxergam estes movimentos presentes nas sociedades complexas do século XXI, movimentos que contrariam a ordem hegemônica instituída pelo mercantilismo, pelas relações de troca marcadas por relações utilitaristas unidirecionadas de dar e receber.

As implicações disto, que para Caillé (1998) constituem o único paradigma sociológico aceitável, para a pesquisa social são várias e compõem, por si, o itinerário de pesquisa aqui proposto. Porém de antemão podemos firmar compromisso com alguns pressupostos ético-políticos como o da relação entre os sujeitos envolvidos na produção coletiva do conhecimento. Estamos falando de uma relação solidária entre o ato de pesquisar e a ação social cotidiana. Nesta perspectiva, consideramos todos os envolvidos no processo como sujeitos da pesquisa e também fazemos opção por um comprometimento com a construção da integralidade na educação e relações humanas mais solidárias. Como explicita Martins (2009, p. 62),

A MARES é uma metodologia de base qualitativa que busca resgatar a complexidade simbólica das práticas sociais articuladas em sistemas interativos sobrepostos que articulam as regiões da afetividade, da moral, do direito, da associação espontânea e da corresponsabilidade na esfera pública. Esta metodologia encerra uma reação sociológica e normativa contra as estratégias reducionistas e utilitaristas levadas adiante por teorias como as do *network analysis*, que reduzem a análise das práticas a alguns modelos analíticos legitimados em indicadores superficiais como os de tamanho e densidade, que não respondem, em absoluto, à complexidade dos sistemas de trocas e relacionamentos, sobretudo nas esferas do mundo da vida.

Este interesse em evidenciar o pensamento antiutilitarista requer um diálogo da sociologia com as mudanças paradigmáticas das disciplinas afins e, por outro lado, a elaboração de um pensamento complexo no contexto da sociologia o qual dê conta de responder os novos desafios postos pelas mudanças simbólicas e materiais dos bens

¹⁶ Foi concedida uma referência ao pesquisador denominando o movimento por ele estudado de M.A.U.S.S. – *Mouvement Anti-Utilitarist e dans les Sciences Sociales* (Movimento Antiutilitarista nas Ciências Sociais).

circulantes e pelos processos de organização espacial e temporal da sociedade moderna, é o que nos revela Martins (2008).

Por seu fundamento fenomenológico e hermenêutico-dialético, o método utilizado parte do pressuposto que todos os indivíduos envolvidos na pesquisa são sujeitos do processo complexo de produção de conhecimento implicado (ALMEIDA, 2012), cujo objetivo amplo é identificar as crenças e valores dos atores locais a respeito dos problemas que inibem a vida nas comunidades e os meios de superação desses mesmos problemas, ampliando consequentemente a reflexividade dos mediadores sociais (sejam pesquisadores ou planejadores governamentais) na organização de espaços públicos (MARTINS, 2009).

A MARES, se utilizada de forma devida, pode possibilitar o desenvolvimento da reflexividade cooperada por parte dos participantes dos grupos pesquisados, bem como se apresentar como um excelente auxílio pedagógico nos processos formativos críticos.

A reflexividade é condicionada pela autoconfiança que se move pelo amor; no nível socioinstitucional, a reflexividade é condicionada pelo autorrespeito que se move pelo direito; no nível socioético, a reflexividade é condicionada pela autoestima que se move pela solidariedade. (MARTINS, 2009, p. 58)

O autor propõe várias possibilidades de e na utilização da metodologia proposta, combinando técnicas variadas de coletas de dados: grupos focais, entrevistas e profundidade, aplicações de questionários, mapas de redes, dentre outros procedimentos (MARTINS, 2009, p. 80). Iremos detalhar as nossas escolhas no próximo ponto, justificando-as mediante a necessidade de cumprir os objetivos da pesquisa.

4.2 OS CAMINHOS PELA MARES E MARÉS

Para cumprir o objetivo específico proposto em descrever e mapear uma proposta formativa que visa à promoção de resiliência numa visão integral, apoiada na teoria do reconhecimento honnethiana, em estudantes de pedagogia da Região Metropolitana do Recife, no intuito de apresentar suas contribuições para o processo de formação humana, adotaremos a abordagem qualitativa na perspectiva da MARES.

Uma pesquisa de natureza qualitativa, por trabalhar com a dimensão do subjetivo e do simbólico das interações sociais na constituição das redes de sociabilidade, focando o processo vivenciado pelos sujeitos.

Essa é uma abordagem onde a realidade se constitui a partir das referências dos próprios participantes do estudo, que neste caso assumem o lugar de atores, cabendo o pesquisador decifrar o enigma dos significados das ações compartilhadas. Desse modo, o investigador é participe dos eventos que analisa e sua voz se encontra com as vozes dos sujeitos para produzir novos sentidos para novas experiências vivenciadas, inserindo o significado e a intencionalidade dos atos às relações sociais, avaliando conjuntamente suas dinâmicas históricas, culturais e simbólicas (MINAYO, 2012).

Com permissão e total tranquilidade neste casamento, de algum modo também iremos nos valer do método transpessoal de investigação integral elaborado por Braud (2011), que tem como escopo a integração das perspectivas quali e quanti no processo de construção e análise de dados. Notadamente, “a investigação integral oferece tanto uma visão abrangente dos métodos de pesquisa psicológica quanto os meios para misturá-los e aplicá-los a um determinado tema de pesquisa” (ANDERSON; BRAUD, 2011, p. 26).

Segundo Cunha (2017) o pesquisador integral busca diversas formas de conhecimento e diferentes fontes de informação para assegurar a visão mais abrangente e integral do fenômeno estudado. Afinal o ser pesquisador que escolhemos, optou por explorar diversas ferramentas.

4.2.1 Conhecendo as águas a serem navegadas: familiarização com o local da pesquisa

Antes da construção de dados propriamente dita, a pesquisadora foi até o local da pesquisa, previamente escolhida por ter em sua grade o curso de Pedagogia, a fim de conhecer a rotina da instituição, funcionários e instalações, avaliar a possibilidade da realização do trabalho e analisar a melhor forma de procedimento para a construção de dados.

Dada a validação e disponibilidade em realização da pesquisa, surgiu a necessidade de termos um grupo disposto a vivenciar uma experiência de promoção de resiliência, dessa forma optamos pela montagem de um curso de extensão com este objetivo. Todas/os as/os alunas/os inscritos tiveram acesso à informação de que o curso possuía um caráter de pesquisa, contudo a participação nesta só se daria mediante a assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.

4.2.2 Navegando por entre os mares: capturando dados desvelados

A nossa construção se deu de fato na pesquisa numa trajetória exploratória, participativa, com vontade de uma aproximação com o fenômeno investigado, das muitas interrogações e desejos de saber, de ver o desvelamento desse fenômeno e como nossas hipóteses se comportariam diante de tal evento.

Nossa grande tarefa com esta pesquisa pode ser sentida nas intervenções, nas quais teremos a pesquisa participante definida como:

[...] um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto (SCHWARTZ; SCHWARTZ, 1955 apud MINAYO, 1999, p. 135)

Dessa forma, a pesquisa participante se insere na pesquisa prática, classificação apresentada por Demo (2000, p. 21), para fins de sistematização. Segundo o autor, a pesquisa prática

[...] é ligada a práxis, ou seja, a prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico.

Há na pesquisa participante um componente político que possibilita discutir a importância do processo de investigação tendo por perspectiva a intervenção na realidade social. Guariente e Berbel (2006) afirmam que a pesquisa participante é um método que proporciona ao pesquisador o conhecimento da realidade alvo e também possibilita integrar, através de uma contínua Ação-Reflexão-Ação da situação definida, os participantes-pesquisadores, pela conscientização e entendimento para tomada de decisão, visando à transformação.

Com relação ao conhecer o outro em sua realidade, destacamos como ponto central desta metodologia a preocupação com o processo em si, e não com o produto. Para tanto, torna-se essencial a interação entre o pesquisador e o grupo pesquisado, proporcionando espaço, no qual as pessoas falem por si mesmas, desvelando a sua realidade, interagindo e ensinando-se mutuamente. Neste sentido, a população envolvida na pesquisa participante tem parte em todo o processo. População e pesquisador tornam-se partícipes do processo em construção para a transformação.

Para a realização da pesquisa participante, o pesquisador deve adquirir algumas habilidades e competências, tais como: ser capaz de estabelecer uma relação de confiança

com os sujeitos; ter sensibilidade para pessoas; ser um bom ouvinte; ter familiaridade com as questões investigadas, com preparação teórica sobre o objeto de estudo ou situação que será observada; ter flexibilidade para se adaptar a situações inesperadas; não ter pressa de adquirir padrões ou atribuir significado aos fenômenos observados; elaborar um plano sistemático e padronizado para observação e registro dos dados; ter habilidade em aplicar instrumentos adequados para a coleta e apreensão dos dados; verificar e controlar os dados observados; e relacionar os conceitos e teorias científicas aos dados coletados (SCHWARTZ; SCHWARTZ, 1955 apud GUARIENTE; BERBEL, 2006).

Dentre as perspectivas possíveis, seguimos a mesma orientação filosófica proposta pela MARES, de fundamento fenomenológico e hermenêutico-dialético. O pesquisador se apresenta na condição de participante total na classificação proposta por Raymond Gold (MINAYO, 1999. p 141). Desta forma:

[...] o pesquisador, no trabalho de campo que inclui a observação participante, está mais livre de prejuízos uma vez que não é, necessariamente, prisioneiro de um instrumento de coleta de dados ou de hipóteses testadas antes, e não durante o processo de pesquisa. A fluidez da própria observação participante concede ao pesquisador a possibilidade de usufruir ao mesmo tempo de dados que os ‘surveys’ proporcionam e de uma outra abordagem não estruturada. Na medida em que convive com o grupo, o observador pode retirar de seu roteiro questões que percebe como irrelevantes; consegue também compreender aspectos que se explicitam aos poucos, e que o pesquisador que trabalha exclusivamente com questionários certamente desconheceria. A observação participante ajuda, portanto, a vincular os fatos a suas representações e as contradições vivenciadas no próprio cotidiano do grupo.

Nesta pesquisa, acompanhamos o grupo por quinze semanas, em encontros semanais com duração de quatro horas, no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, assim divididos: um encontro para efetivação das inscrições através de uma explicação sobre o curso de extensão, qual o seu propósito e a temática a ser abordada, esclarecendo dúvidas e questionamentos surgidos no dado evento; doze encontros de intervenção propriamente ditos; um encontro para entrevistas de profundidade, com o intuito de aprofundar saberes — para tal escolhemos os participantes que tiveram os maiores e menores escores na escala de resiliência —; e um encontro de devolução, no qual podemos conversar sobre as alterações percebidas durante a intervenção.

Podemos dizer que o último encontro foi um dos momentos mais valiosos da experiência, pois a troca se fez presente em uma grande roda de conversa, vários desnudamentos e um desabrochar de possibilidades que surgiram como uma flor de lótus que teima em sair, mesmo os seres achando que o ambiente que ela brota nada tem de auspicioso.

Logo, assumimos a interação que surgiu nas experiências como uma relação entre sujeitos em um processo de formação, havendo uma implicação, ou melhor, uma participação da pesquisadora no ambiente de investigação. Neste tipo de pesquisa, parece ser impossível não participar. O fato de estar presente ou não já é uma forma de participação, a temática escolhida, os instrumentos selecionados, a metodologia tracejada, tudo se faz partícipe da experiência.

O que de fato assumimos foi a experiência como algo maior, algo que vai além das fronteiras limitantes vistas nas diversas pesquisas ainda em nossos tempos. A ideia de evento participativo trazida por Ferrer (2002, p. 82)

Pode envolver a participação criativa não apenas de nossas mentes, mas também de nossos corações, corpos, almas e essência mais vital. Além disso, as energias espirituais não estão confinadas ao nosso mundo interior, mas também podem fluir de relacionamentos, comunidades e até lugares.

Assim, com a modalidade participativa ampliada, houve a possibilidade da pesquisadora também colaborar para a criação de situações, além de ter acesso a interações e comportamentos, também de sentimentos e atitudes, desejos, dificuldades e adversidades contidas no espaço no qual eles estavam inseridos, principalmente a reação negativa em relação ao curso e profissão escolhidos, que em outra forma de observação não seria possível, ou pelo menos seria insuficiente, um olhar tendencioso de alguém que não estava ali vivenciando os anos de construção e constituição do ser docente.

A inserção da pesquisadora no contexto formativo da UFPE tomou forma no cotidiano de suas atividades durante o ano de 2012, através da docência, o que possibilitou maior percepção das concepções acerca da dificuldade em se relacionar com as adversidades, de olhá-las como algo possível de ser vivenciado e superado de várias formas que permeiam os alunos (que manteve contato) integrantes da instituição, trazendo uma compreensão em profundidade dos trajetos que possivelmente contribuam para seu desenvolvimento. Houve, portanto, uma familiaridade com os grupos de alunas/os matriculadas/os no curso de formação em Pedagogia, possibilitando que as atividades transcorressem como cotidianamente. Desta forma, o grau de participação “observador participante” manteve sua característica fundamental de revelar a identidade da pesquisadora e os objetivos do estudo a todos os envolvidos. Tal situação permitiu, entre outros aspectos, o acesso a uma grande variedade de informações e uma relação ética e clara entre os sujeitos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Antes do início das observações, foram realizados os acordos com os participantes inscritos no curso, estabelecendo nosso código de ética e responsabilidade perante o grupo, de modo que o vivenciado por eles naquele momento não poderia ser compartilhado fora daquele ambiente. Foi também esclarecido que não haveria risco aos alunos ou exposição indevida de seus cadernos de atividades e/ou entrevista, cada um recebendo um nome fictício sem possibilidades de identificação por parte de qualquer leitor deste trabalho.

Após a explicação geral dos objetivos da pesquisa e dirimidas as dúvidas, os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE (Apêndice 1).

4.2.3 Instrumentos

Para efeito de melhor visualização, dividimos os instrumentos em duas categorias: o primeiro diz respeito aos utilizados para construção dos dados quantitativos e o segundo trata dos instrumentos utilizados para realizar a intervenção de promoção de resiliência, na perspectiva da MARES.

4.2.3.1 Instrumentos para construção dos dados

Escala de Resiliência de Wagnild e Young (1993) – (Anexo A)

A Escala de Resiliência de Wagnild e Young é uma versão adaptada para o português por Pesce *et al.* (2005) e foi utilizada nesta pesquisa para levantar os participantes que apresentaram maiores e menores escores de resiliência após a intervenção.

Esta escala é um dos poucos instrumentos usados para medir níveis de adaptação psicossocial positiva em face de eventos de vida importantes. Possui 25 itens descritos de forma positiva com resposta tipo *likert* variando de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). Os escores da escala oscilam de 25 a 175 pontos, com valores altos indicando elevada resiliência. Seus autores entendem por resiliência o conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam o desenvolvimento saudável do indivíduo, ainda que submetido a situações de adversidade. Postulam que a complexidade do constructo se refere à interação entre os eventos adversos e fatores de proteção externos e internos inerentes ao indivíduo (CHEQUINI, 2009, p. 48), pressupostos que não apresentam nenhuma incompatibilidade com os que fundamentam esta pesquisa.

De acordo com Angst (2009), o referido teste de resiliência tem como objetivo medir níveis de adaptação psicossocial positiva e é dividido em três fatores:

- Fator I – se refere à competência pessoal, aceitação de si mesmo e da vida: à invencibilidade, controle, desenvoltura, perseverança. Indicam resolução de ações e valores que dão sentido à vida: a amizade, a realização pessoal e a satisfação.
- Fator II – se refere à aceitação de si e da vida: adaptabilidade, equilíbrio, flexibilidade, perspectiva de uma vida equilibrada, independência e determinação.
- Fator III – apresenta questões de competência pessoal: itens indicativos de autoconfiança e capacidade de adaptação a situações adversas.

Conforme informações disponibilizadas pelo Projeto Alavanca, as questões que fazem parte do fator I são: 1, 2, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 21, 23, e 24; do fator II as questões: 4, 5, 15 e 25; e as do fator III: 3, 9, 13, 17, 20 e 22.

Segundo os próprios autores, a escala de Resiliência de Wagnild e Young (1993) é capaz de avaliar apenas indivíduos resilientes, pois não constam itens negativos para mensurar a baixa resiliência, e esta é uma das grandes limitações do instrumento.

“Na realidade, as limitações e incertezas da escala de resiliência refletem as instabilidades no conhecimento sobre o tema” (PESCE *et al.*, 2005, p. 9), o que, segundo os autores da escala, não desqualifica seu uso, uma vez que identificar os recursos internos que os indivíduos resilientes utilizam na superação de eventos difíceis da vida contribui “para nosso entendimento da resistência ao estresse e à adaptação bem sucedida” (CHEQUINI, 2009, p. 49).

Esta escala entrou na pesquisa para avaliar os participantes antes e depois da intervenção, sendo aplicada a todos os participantes da pesquisa. A aplicação inicial ocorreu no primeiro encontro, e a final, no décimo terceiro encontro. Nos dois momentos de aplicação, cada participante recebeu uma escala, sendo orientado a respondê-la individualmente e sem pressa, lendo com bastante atenção cada pergunta, pensando em si e nos seus atos diários, sem receio de julgamentos ou de ter seus dados expostos futuramente. Foi explicado que não existe resposta certa ou graduação melhor, devendo ser explicitado aquilo que o participante de fato estava sentindo.

Os resultados quantitativos obtidos foram utilizados para selecionar os sujeitos para as entrevistas de profundidade. Não foi intuito desta pesquisa fazer análises quantitativas da mesma. O intervalo entre a primeira e a segunda aplicação da escala de resiliência foi de aproximadamente doze semanas.

Optamos por usar a escala de resiliência como instrumento de inclusão e exclusão, para a etapa seguinte. Através dos escores, selecionamos dois participantes com os escores mais baixos e outros dois com os escores mais altos, critério por nós utilizado apenas para facilitar a escolha dos entrevistados.

Não foi nosso foco a análise quantitativa, mas esta nos trouxe dados interessantes, colaborando com as análises qualitativas. Assim fizemos uma breve análise quantitativa das escalas de Resiliência de Wagnild e Young (1993), de modo apenas a enriquecer os dados do nosso trabalho.

Utilizamos o programa SPSS para fazer a análise, o qual apresenta várias possibilidades de resultados, variando apenas da amostra que é inserida. Todos os dados relevantes para a pesquisa precisam estar claros, como fatores e categorias, que vão sendo preenchidos ao longo do programa.

Devido ao tamanho da nossa amostra ser considerada pequena para pesquisas quantitativas, utilizamos a análise *t-Student* para amostras emparelhadas, feita pra verificar alguma diferença entre o antes e depois da aplicação da intervenção.

Para efeitos de cálculo foi necessário separar os fatores em antes e depois da intervenção (aplicação pré e outra pós-intervenção).

Quadro 4 – Amostra emparelhadas

Estatísticas de amostras emparelhadas					
		Média	N	Desvio padrão	Erro padrão da média
Par 1	Fator_1_antes	5,3547	25	,63032	,12606
	Fator_1_depois	5,5173	25	,61922	,12384
Par 2	Fator_2_antes	5,6600	25	,72844	,14569
	Fator_2_depois	5,7800	25	,91663	,18333
Par 3	Fator_3_antes	5,2600	25	,83898	,16780
	Fator_3_depois	5,3533	25	,78516	,15703

Fonte: A autora (2019) (2018)

Em todos os tipos de testes *t* necessitamos relatar o valor de "*t*", que é chamado de razão crítica, assim como do *p*-valor, pois assim podemos identificar a veracidade da sua probabilidade (*p*). Com essas informações, podemos afirmar se a diferença ocorre na

realidade ($p < 0,05$), rejeitamos a hipótese nula ou existente apenas ao acaso ($p > 0,05$) aceitamos a hipótese nula (SPARRENBARGER, 2015)

A partir desta conceituação, podemos dizer que foi significativo apenas o fator 1. Isso mostra que somente no fator 1 houve uma diferença significativa de média após a intervenção. Nos outros fatores não foram significativos, ainda que um aumento da média no pós-teste possa ser visualizado.

Quadro 5 – Teste

Teste de amostras emparelhadas									
		Diferenças emparelhadas					t	df	Sig. (2 extremidades)
		Média	Desvio padrão	Erro padrão da média	95% Intervalo de confiança da diferença				
					Inferior	Superior			
Par 1	Fator_1_antes - Fator_1_depois	-,16267	,30616	,06123	-,28904	-,03629	-2,657	24	,014
Par 2	Fator_2_antes - Fator_2_depois	,12000	,56421	,11284	-,35289	,11289	-1,063	24	,298
Par 3	Fator_3_antes - Fator_3_depois	,09333	,41410	,08282	-,26427	,07760	-1,127	24	,271

Fonte: A autora (2019) (2018)

O fato de os outros fatores não terem sido significativos pode ser relacionado à amostra pequena, a especificidade de cada fator. Em resumo, com a finalidade de verificar as possíveis diferenças de média entre o pré e o pós-intervenção, foi realizada uma análise por meio do teste t de student. Inicialmente as respostas dos participantes foram separadas de acordo com os fatores do instrumento em antes e depois da intervenção. Pode-se verificar que, dos três fatores, apenas um apresentou um dado significativo, ou seja, apenas para o fator 1 (referente à competência pessoal, aceitação de si mesmo e da vida: à invencibilidade, controle, desenvoltura, perseverança) se pode considerar que houve um impacto da intervenção e um aumento significativo da média. Desta forma, podemos perceber que a intervenção provocou uma melhor avaliação, ou maior modificação de olhar com campo da competência pessoal, no que diz respeito aos cuidados consigo e ao reconhecimento. Para os demais fatores, não foram encontradas diferenças significativas entre o pré e o pós-aplicação, mas é possível verificar um aumento da média após a intervenção, o que, no entanto, não pode ser considerado dado significativo a ponto de afirmar que ocorreu alguma mudança decorrente da intervenção.

Optamos pelo uso da escala primeiro pela escassez de instrumentos que avaliem resiliência e, segundo, porque estamos considerando o fato de já estar adaptada e validada, sendo muito utilizada em pesquisas no Brasil.

4.2.3.2 Instrumentos da experiência formativa

Neste item, nos detivemos em descrever os instrumentos sugeridos e utilizados na realização da intervenção apoiada na MARES. Como mais adiante vamos descrever a intervenção encontro por encontro, nos limitamos a só fazer aqui a descrição dos instrumentos, a fim de não ficar cansativa e repetitiva nossa pesquisa.

Por vezes pode até parecer que nos utilizamos de uma quantidade imensa de instrumentos, que pode remeter a vários questionamentos ou dúvidas por parte do leitor, mas posso afirmar que cada um deles teve um papel significativo, complementar e serviu como meios de transbordamento para os participantes – atores.

A intervenção foi constituída de quinze encontros semanais que assim foram distribuídos:

Quadro 6 – Descrição encontros

ENCONTRO	TEMÁTICA	OBJETIVOS
1	Acolhimento, expectativas e acordos/ responsabilizações	Explicar e esclarecer a proposta do curso de extensão, com intuito de estabelecer um contato e firmar contrato com o grupo, possibilitando o acontecimento de uma “oficina formativa” de promoção de resiliência ao longo de um semestre. Aplicar a escala de resiliência, TCLE.
2	PRIMEIRO QUADRANTE – EU: RECONHECENDO A SI MESMO Esfera do AMOR - Honneth	Trabalhar temáticas: Quem sou eu? O que me faz feliz? Autoconhecimento, autoestima, visibilidade e invisibilidade (Honneth), Reconhecimento emocional, corporal, atitudes, empatia. Explicar a teoria do conceito de Resiliência .
3	PRIMEIRO QUADRANTE – EU: TRABALHANDO TRAUMAS Esfera do AMOR - Honneth	Provocar um olhar mais sensível sobre e onde dói? Como isso me afeta? Como afeta as minhas relações? Afeta meu desenvolvimento profissional? Tutores resilientes / Educadores
4	PRIMEIRO QUADRANTE – EU: CUIDANDO DE SI Esfera do AMOR - Honneth	Tentar elaborar um <i>check-up</i> da “Alma”, como me vejo? Buscar em mim “curas” para minhas feridas, prática de introspecção e observação focada no eu a fim de promover calma interior. Trabalhar o amor-próprio, respeito, ética
5	SEGUNDO QUADRANTE – ISTO: O CORPO FALA Esferas AMOR, DIREITO e SOLIDARIEDADE - Honneth	Refletir como tenho me tratado (alimentação, exercícios físicos, dores, cansaço) e como anda a saúde (Atividades PVI Wilber). Trazer as possíveis contribuições da neurociências para trabalhar o corpo.
6	SEGUNDO QUADRANTE – ISTO: ADOECIMENTO DO CORPO FÍSICO E MENTAL Esferas AMOR, DIREITO e SOLIDARIEDADE - Honneth	Esclarecer quanto às patologias decorrentes da falta de cuidado consigo mesmo, do trabalho e suas implicações a partir das dimensões da teoria de Honneth (2003).
7	TERCEIRO QUADRANTE – NÓS: COMPREENSÃO DAS EMOÇÕES NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS Esferas AMOR, DIREITO e SOLIDARIEDADE - Honneth	Eu e os outros – caminhos para visibilidade (Honneth,2003) Trabalhar as emoções dentro do grupo (sala de aula), que “nós” podem ser desatados? Trabalhar autoestima, autonomia, autoeficácia, otimismo.
8	TERCEIRO QUADRANTE – NÓS: SENTIMENTOS COMPARTILHADOS Esferas AMOR, DIREITO e SOLIDARIEDADE - Honneth	Trabalhar questões: Como os outros me vêem? Qual a importância que esses sentimentos exercem em mim? E nas relações? Promover mudanças de foco / crenças negativas de si mesmo. Criar a percepção de um conjunto de sentimentos compartilhados nas redes como forma de estigmatização (professores são assim...).
9	TERCEIRO QUADRANTE – NÓS: AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS Esferas AMOR, DIREITO e SOLIDARIEDADE - Honneth	Trabalhar redes de constituição das relações: O que ando esperando do outro? Como me coloco/ disponibilizo nas relações? Eu faço ou espero do outro uma ação? Trabalhar noções de grupo: tipos, liderança, mecanismos de defesa; reações características do grupo; competência interpessoal: eu e os outros
10	QUARTO QUADRANTE –	Trabalhar a dimensão do Direito (Honneth), relação

	ISTOS: INTERCONNECTIVIDADE COM O KOSMOS Esfera do DIREITO - Honneth	de direitos e deveres, condições econômicas.
11	QUARTO QUADRANTE – ISTOS: ESPAÇOS EDUCATIVOS E SUAS (deS)LIMITAÇÕES Esfera da SOLIDARIEDADE – Honneth	Trabalhar normatizações, regras, condições materiais/físicas da instituição e suas implicações no exercício da profissão. Educação feita por quem? Currículo, políticas públicas, violência(s) como isso afeta o reconhecimento? Escola sem partido, como reagir a essa questão?
12	ESPIRITUALIDADE – INTEGRALIDADE E MULTIDIMENSIONALIDADE Esferas AMOR, DIREITO e SOLIDARIEDADE - Honneth	Trabalhar a ideia de empoderamento e valores como compaixão, generosidade, altruísmo, empatia, amor, ética, respeito, cooperação como caminhos para formação humana, qualidade de vida e bem-estar.
13	ESPIRITUALIDADE – RESILIÊNCIA COMO UMA EXPERIÊNCIA INTEGRAL Esferas AMOR, DIREITO e SOLIDARIEDADE - Honneth	Revisitar o conceito de resiliência, reconhecimento, relações e formação humana.
14	ENTREVISTAS DE PROFUNDIDADE	Coletar dados mais pontuais e aprofundados sobre a temática desta tese, com intuito de colaborar com a confirmação ou refutamento da hipótese levantada nesta pesquisa.
15	DEVOLUTIVA DA PESQUISA AUTOAVALIAÇÃO – TROCA DE SIGNIFICÂNCIAS	Apresentar um panorama dos dados coletados, prévia das análises, troca de experiência. Roda de conversa: como foi participar desta intervenção; mudou alguma coisa? Alguma crença foi desfeita?

Fonte: A autora (2019)

Grupo Focal – GF

Nosso interesse no grupo focal foi a construção dos mapas individuais e posteriormente o mapa coletivo da pessoa. Mesmo utilizando as técnicas e instrumentos do GF, preferimos dar foco maior à observação participante, onde o fenômeno se desvela com maior naturalidade.

Gatti (2005) traz uma ideia do fazer uso da técnica de grupo focal que nos remete ao interesse não apenas no que as pessoas pensam e expressam, e sim como elas pensam e os motivos pelo quais expressam; daí a importância da técnica de grupo focal como instrumento de coleta de dados.

De acordo com Gaskell e Bauer (2002, p. 79) o grupo focal (GF):

[...] é um debate aberto e acessível a todos porque os assuntos são de interesse comum, não levando em consideração diferença de *status* entre os participantes do grupo, e o fundamento é uma discussão racional.

Racional no sentido de ser condizente com os pensamentos e opiniões, uma vez que toda opinião é aceita numa discussão. “Grupos Focais são um tipo de pesquisa qualitativa que tem como objetivo perceber os aspectos valorativos e normativos que são referência de um grupo particular. São, na verdade, uma entrevista coletiva que busca identificar tendências” (COSTA, 2005, p. 181). Para Costa, esta técnica busca compreender, e não deduzir e generalizar, deixar o outro ser quem ele é, expressando o que pode e como pode fazer. As implicações e julgamentos não cabem nessa técnica; caso achem espaço, fatidicamente o grupo não funcionará.

Para Dos Santos (2013), o grupo passa a ser um recurso metodológico que está sendo cada dia mais utilizado como instrumento de captação de dados em pesquisas qualitativas de diversas áreas, visto que essa abordagem, ao mesmo tempo que permite a aproximação/interação dos indivíduos, possibilita captar os significados que os profissionais da educação dão a si mesmos, aos outros e às coisas que fazem parte da realidade do dia a dia em seu trabalho. Assim, temos a definição de grupo focal como “[...] uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento” (GATTI, 2005, p. 12). Especificamente na educação, o GF marca sua presença a partir de meados da década de 1990. Era uma ferramenta mais utilizada nas áreas de marketing, propaganda, publicidade e recursos humanos, com objetivos mercadológicos.

Através dos grupos focais realizados, a técnica se torna apropriada para a metodologia escolhida por permitir uma convergência discursiva dos selves individuais em torno do self comunitário e associativo. (MARTINS, 2009, p. 80)

Segundo Martins (2009) por meio do GF busca-se delimitar os critérios pelos quais os usuários constroem suas redes, itinerários e trajetórias:

Primeiro Método (M1): Mapeando as Redes de Crenças e Horizontes na Educação.

Neste momento, nos interessava apreender as representações dos estudantes de pedagogia acerca dos determinantes micro e macrosociológicos responsáveis pelo seu bem-estar, numa perspectiva de integralidade. Buscou compreender e sistematizar as crenças e valores gerais do usuário com relação à educação e na formação humana.

Há três momentos no desenvolvimento do M1, releva Martins (2009):

1. Fala introdutória para apresentação do trabalho, objetivando a apresentação do projeto e discussão de seu interesse para o grupo com a finalidade de construção de um pacto de confiança: a) conversar com os participantes sobre a finalidade da pesquisa; e b) explicar aos participantes sobre a técnica de grupo focal. Nesta etapa busca-se uma apropriação reflexiva da pesquisa pelos participantes sobre como o grupo pode ser utilizado como recurso de empoderamento; tomada de consciência sobre a experiência cotidiana.
2. Mapeamento dos problemas e soluções gerais na organização da promoção da integralidade em educação na comunidade. Esta fase tem por objetivo discutir os critérios e determinantes macrossociológicos na perspectiva do participante.
3. Mapeamento dos problemas e soluções específicos na organização da educação na comunidade. Aqui objetiva-se discutir os determinantes macrossociológicos na perspectiva do usuário, das suas relações com o meio, como é construída a sua trajetória institucional, como as experiências influem sobre a lógica de funcionamento da esfera pública da educação e da comunidade.

Podemos dizer que se deu ao longo da intervenção, visto que cada encontro tinha um objetivo específico a ser trabalhado, com temáticas que se complementavam ou não, mas sempre instigavam os sujeitos a serem presentes em si, nas relações e com o mundo. Ficará mais claro quando da leitura descritiva de cada encontro. Mas adiantamos que, a cada encontro, era um ressurgir das cinzas que pareciam queimar ainda, mesmo que brotando rosas.

Segundo Método (M2): Mapeando a Rede de Conflitos e Mediações da Pessoa.

Nesta etapa, nosso objetivo era detectar o modo como o participante tem enfrentado estes problemas, a quem ou a que recorre para mediar tais conflitos e construir pactos de solidariedade. O M2 divide-se em duas etapas:

1. Mapa de identificação de problemas da rede da pessoa; e
2. Análise coletiva do mapa da pessoa.

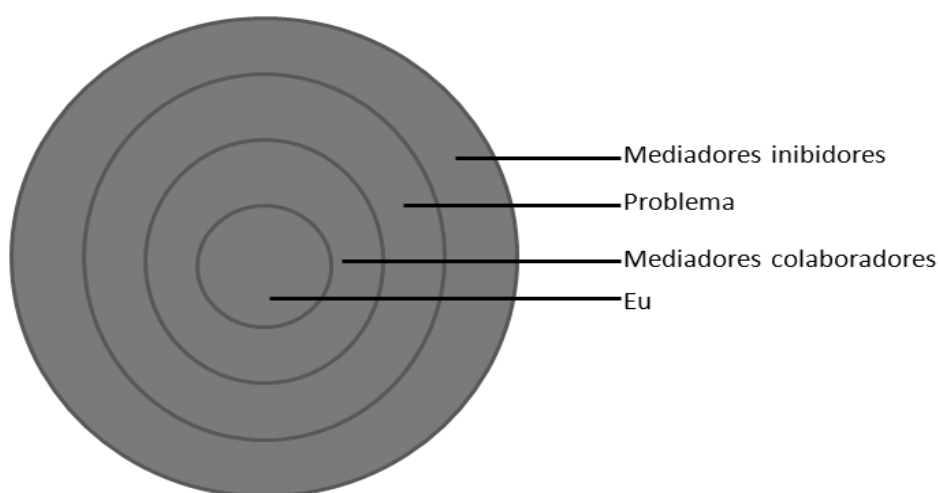
Na construção do mapa da pessoa, consideram-se mediadores colaboradores os humanos solidários, as pessoas de confiança ou as instituições, os quais são acionados nas demandas, nas solicitações e no desenvolvimento de estratégias e outros mecanismos para a

mediação, exame, compreensão e resolução de conflitos e problemas. Sendo assim, podem ser internos ou externos à rede. Suas ações reforçam o empoderamento da rede, ou seja, a circulação de dons positivos que reforçam a aliança e o vínculo.

Já os mediadores inibidores têm por características o fato de que as suas ações reforçam o conflito, contribuem para a perpetuação dos problemas, perda da solidariedade grupal e da sinergia.

A MARES ainda permite que os sujeitos construam soluções para estas problemáticas, o que é chamado de saídas.

Figura 17 – Mapa da pessoa



Fonte: Martins (2009)

Em uma folha de ofício, no círculo mais interno, colocou-se o nome do participante e a seguir foi solicitado que o mesmo descrevesse um problema que fazia parte da sua vida e do seu cotidiano. A seguir, para esse mesmo problema, foi questionado ao participante um *mediador colaborador*, o qual lhe ajudava a transpor esse problema, e, por conseguinte, um *mediador inibidor*, ou seja, o que proporcionava a perpetuação do seu problema. Para finalizar, o sujeito foi estimulado a desenvolver uma saída para esse problema.

Portanto, por meio da construção de cada Mapa da Pessoa Individual com os 25 participantes, foram identificados 48 problemas e destes selecionados os três mais citados, os quais estiveram expostos no último grupo focal, considerando-se a construção do Mapa da Pessoa Coletivo.

Estas etapas foram realizadas através de grupos focais com os estudantes das IES selecionadas da RMR no período de 2017.1, ao longo dos encontros interventivos. Cada um tinha por finalidade / objetivo elucidar ou esclarecer, fazer-se conhecer a si mesmo, o outro e o meio.

Entrevistas em Profundidade

O termo entrevista tem dois sentidos, segundo Minayo (2012). De um lado, a perspectiva mais abrangente de comunicação verbal. Do outro lado, o entendimento mais específico de levantamento de informações relacionado a uma categoria de estudo. Em ambos os casos, a entrevista é uma comunicação verbal que se constitui de forma bilateral (RICHARDSON *et al.*, 1999). Isto implica dizer que podemos estabelecer diversos tipos de entrevista, de acordo com os objetivos a alcançar e as fases de um projeto-atividade.

Para Richardson *et al.* (1999), entrevista abarca dois termos: entre e vista. O “entre” traz a ideia de relação, intervalo, reciprocidade, separação que envolve pessoas, animais, objetos ou coisas. Já “vista” designa o ato ou efeito de ver. Assim., concluem que “o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas” (RICHARDSON *et al.*, 1999, p. 208). Revisitando o processo de construção dessa definição, propomos outra interpretação para o nome entrevista.

Cunha (2017) entende que esse termo explicita uma relação que envolve duas pessoas no ato ou efeito de ver (perceber) um fenômeno e todas as partes integradas e interessadas nesse fenômeno, isto é, o ato ou efeito de ver o outro (objeto) e a si (sujeito).

Aqui optamos por uma entrevista em profundidade, com características possibilitadoras de uma troca, o que na visão de Ferrer (2002) se intitula como pesquisa participativa, permitindo o pesquisador fazer parte da entrevista não apenas como mero locutor, mas sim participante, mediador, facilitador, e isso não implicará em falsos resultados.

De acordo com Duarte (2006), a entrevista em profundidade é uma técnica dinâmica e flexível, útil para apreender uma realidade, tratar de questões relacionadas ao íntimo do entrevistado e descrever processos complexos nos quais está ou esteve envolvido. As informações colhidas passam por uma interpretação e reconstrução pelo pesquisador, em diálogo inteligente e crítico com a realidade. As perguntas permitem explorar ou aprofundar um assunto, descrever processos e fluxos, compreender o passado, analisar, discutir e fazer prospectivas. Possibilitam, também, identificar problemas, micro interações, padrões e

detalhes, obter juízos de valor e interpretações, caracterizar a riqueza de um tema e explicar fenômenos de abrangência limitada.

Martins (2009) revela ser a entrevista de profundidade conveniente na medida em que certos atores locais possuem uma reflexão cartográfica relevante sobre a história e os modos de vida da comunidade.

Conduzimos a entrevista em profundidade, onde lançamos cinco questões para reflexão e discussão do sujeito, visando criar uma conversa inspirada no método fenomenológico. Nossas questões tinham a intenção de obter a maior quantidade de informações, por nós julgadas como interessante e importante para chegarmos aos nossos objetivos.

Registramos as entrevistas por meio de gravações em áudio e anotações, com transcrição literal em seguida. Todo esse material constitui a base para nossa análise dos dados empíricos, bem como as impressões e interpretações dos gestos e falas dos entrevistados, por vezes associados ao diário de gratidão dos participantes.

A análise foi desenvolvida com auxílio do software IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Este programa, gratuito, foi desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009), na perspectiva da *open source*, licenciado por GNU GPL (v2), e passou a ser aplicado no Brasil em 2013. Ele possibilita a realização de diferentes estudos lexicométricos como o cálculo de frequência de palavras, análise fatorial de correspondência, classificação hierárquica descendente, análises de similitude, nuvem de palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013).

A fim de entendermos o percurso dos entrevistados, contemplando suas experiências, formações, concepções e interesses, partimos para a realização das análises estatísticas textuais clássicas; o estudo da classificação hierárquica descendente; análises de similitude e nuvem de palavras. Utilizamos, para tanto, as recomendações existentes no tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ (CAMARGO; JUSTO, 2013b).

Observação Participante

A observação participante buscará levantar aspectos de promoção de resiliência e aspectos do reconhecimento, nos quatro quadrantes de Wilber (2007a) perpassadas pelas três dimensões citadas por Honneth (2003) presentes nos encontros com os participantes. Assim, buscamos através do roteiro de campo e do diário os elementos que nos ajudaram a entender o

fenômeno em foco. Os dados do diário ajudaram a compor o cenário geral na apresentação e compreensão dos resultados.

A observação participante é uma técnica muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação.

Lembramos que nos utilizamos de uma metodologia antiutilitarista, uma pesquisa participativa, onde todos se movem, afetam e são afetados por si, pelo outro e pelo campo.

Para May (2001, p. 17), a observação participante é

[...] o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo.

É possível afirmar, de forma sintética, que a observação participante se caracteriza pela promoção de interatividade entre o pesquisador, os sujeitos observados e o contexto no qual eles vivem. A pesquisa dita qualitativa — e dentre todas as suas técnicas, em particular, a observação participante — obriga o pesquisador a lidar com o "outro", num verdadeiro exercício constante de respeito à alteridade. Pressupõe convívio e intercâmbio de experiências primordialmente através dos sentidos humanos: olhar, falar, sentir, vivenciar, experimentar (FERNANDES; MOREIRA, 2013).

Por meio do contato direto, a observação participante estabelece relações informais entre os sujeitos observados e o pesquisador, que lança mão de recursos variados para a coleta e análise de informações e dados:

Foi elaborado previamente um roteiro de campo, no qual a pesquisadora estabeleceu as diretrizes a serem exploradas, quer dizer, as questões que desejava observar em cada encontro, de acordo com os objetivos da pesquisa, sem a preocupação de segui-las com rigidez absoluta, deixando espaço para "imponderáveis", situações inesperadas (MALINOWSKI, 1984) e *insights* (NICOLÁS, 1987) — "estalos", percepções da pesquisadora a partir de determinadas situações, fatos, diálogos ou lembranças, estabelecendo conexões lógicas entre dois ou mais elementos.

Quadro 7 – Instrumentos da pesquisa

ENCONTROS	INSTRUMENTOS	OBJETIVO
1º	Aplicação da escala de resiliência, TCLE Diário de Gratidão	Analisar o nível de resiliência dos participantes antes da intervenção. Relatar através da gratidão a experiência vivenciada, escrita livre.
2º ao 13º Encontros	Intervenção / MARES Diário de Gratidão Reaplicação da escala de resiliência (13º)	Apresentar e discutir a noção de resiliência e as formas de reconhecimento nas dimensões propostas por Honneth. Mapear as redes de crenças e horizontes, mapear as redes de conflitos e mediações da pessoa, experiências de empoderamento. Ampliar a consciência crítica sobre a educação e o modo de ser de cada participante. Investigar se após a intervenção ocorrerá mudanças nas respostas dos sujeitos e no grupo como um todo.
14º Encontro	Entrevista de Profundidade	Analisar os efeitos do programa nos participantes que obtiveram os menores e maiores escores na escala de resiliência.
15º Encontro	Devolutiva	Fazer uma análise grupal sobre a experiência vivida em grupo: quais as mudanças possíveis de serem percebidas, qual o ganho desta experiência.
Todos os encontros	Observação Participante	Observar como o grupo se porta diante da intervenção e dos conteúdos manejados e quais as grandes dificuldades grupais. Observar as formas de reconhecimento através das ações dos participantes.

Fonte: A autora (2019)

Através deste roteiro, foi possível buscar com mais clareza os elementos que contribuíram para o entendimento da intervenção e do “movimento” dos participantes. Fomos nos adaptando às possibilidades e aos fenômenos que surgiam ao longo dos encontros.

A observação participante vem complementar a MARES, na forma de percepção dos fenômenos e dos atores sociais, mas, como essa não foi uma pesquisa no paradigma casual, singela, envolveu “uma estratégia de investigação em que o pesquisador identifica a essência das experiências humanas, com respeito a um fenômeno, descritas pelos participantes” (CRESWELL, 2010, p. 38).

Diário de Gratidão

Com esse instrumento, tínhamos por interesse coletar dados do cotidiano, a cada encontro, que individualmente cada participante pudesse expressar quanto à sua percepção, sentimentos e sensações, reflexões sobre as temáticas envolvidas e trabalhadas na forma de expressão livre. A sugestão foi que a cada encontro os participantes verificassem e tentassem

alterar o modo de ver as adversidades (problemas, angústias, dores, sofrimentos, dificuldades) apresentadas. Para tanto, nos apoiamos nas ideias de Barbier sobre o diário de itinerância:

É um instrumento metodológico específico. Enquanto tal, distingue-se das outras formas de diário. [...] Ele fala da itinerância de uma ‘trajetória’ muito bem balizada. Lembremos que, na itinerância de uma vida encontramos uma infinidade de itinerários contraditórios. A itinerância representa um percurso estrutural de uma existência concreta tal qual se manifesta pouco a pouco, e de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou por um grupo. Bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, o que constrói para dar sentido a sua vida. (2002, p. 133-134)

Nossa ideia não era banalizar, diminuir ou tornar inexistente a adversidade, problema ou angústia relatados, e sim fazer com que, por meio da escrita, após uma intervenção, de maneira individual / particular, fossem feitas reflexões sobre a vivência, elencando quando possível relações consigo e seu cotidiano.

Ao pensar na adversidade ou simplesmente na temática trabalhada no dia, fazer uma tentativa de olhar de outra forma, se poderia e como ser solucionado, mesmo que a solução fosse não encontrar respostas ou fechamentos de ciclos comumente esperados.

A riqueza desse instrumento foi explorada ao máximo. Mesmo não estando totalmente explícito através das falas dos participantes, a leitura de cada diário clareou, norteou ainda mais a pesquisa, deixando uma sensação de que ser ator tem um peso e uma significância. Posso me atrever a comparar com as cartas náuticas deixadas por algum outro marinheiro.

Diário de campo da pesquisadora

Como todo bom marinheiro que planeja uma viagem, principalmente uma longa viagem, eu também precisei de um diário, um lugar de registros, onde pudesse deixar minhas impressões sobre os encontros, sobre o grupo, os participantes, as interações e principalmente as relações estabelecidas.

Diário náutico no qual registramos as impressões sobre o cotidiano dos participantes observados, atentando para o fato de que aquilo que se anota ainda não é dado científico, pois surge a partir da submissão das informações coletadas às categorias de análise construídas pela reflexão teórica. Aquilo que se anota são as impressões da pesquisadora.

Em um direcionamento mais reflexivo, mantivemos nosso diário como um guia de registros e observações. Mesmo sabendo que não fazíamos construções científicas naquele diário, havia lá reflexões analíticas, metodológicas, insights quando à teoria utilizada, autores

que iam cruzando nosso caminho. Talvez a riqueza que se procure tanto em navios naufragados esteja de fato nas anotações do capitão, pois lá estão os registros por onde passou e o que viu.

4.3 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 25 alunas/os regularmente matriculadas/os no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. As/Os participantes foram convidados a participar do curso de extensão “**Promoção de resiliência: reconhecendo-se em si mesmo, nas relações e os processos para formação humana integral**” organizado pela pesquisadora. O único critério de exclusão utilizado foi não ser aluna/o de pedagogia da referida instituição. Os encontros ocorreram no período de fevereiro a julho de 2017, perfazendo um total de 60 horas distribuídas em quinze encontros, todos com duração de 4 (quatro) horas. As/Os participantes selecionadas/os se inscreveram mediante divulgação na internet e redes sociais e divulgação oral na instituição.

O primeiro encontro foi utilizado para esclarecimentos quanto ao curso, uma explanação e explicação a respeito da temática e da pesquisa, tomando cuidado para certificar que a participação ocorra de forma voluntária e gratuita. Havendo concordância e adesão por partes das/os interessadas/os, cada participante recebeu parte do material a ser utilizado em um envelope contendo alguns instrumentos da pesquisa na seguinte sequência:

- ✓ TCLE;
- ✓ Escala de Resiliência¹⁷; e
- ✓ Caderno para o diário de gratidão (onde deverá ser registrado cada encontro vivenciado).

Neste encontro, aplicamos a escala de resiliência (pré-teste), a qual teve uma nova aplicação no final da intervenção (pós-teste). Tínhamos por objetivo mapear os participantes que demonstravam os maiores e menores escores.

Nenhuma das/os participantes faltou aos encontros de aplicação da escala, também consideramos a participação assídua de todos, neste caso pudemos utilizar os dados de todos.

A análise realizada através do SPSS com os dados dos 25 participantes indicou um aumento geral no escore final, após intervenção, conforme tabela a seguir:

¹⁷ Escala de Wagnild e Young (1993); traduzida por Pesce et al (2005).

Tabela 1 – Escores de todos os participantes

NOME	INÍCIO	FINAL
ANIS	127	134
AMARILIS	127	135
ALFAZEMA	152	163
BEGÔNIA	137	141
BROMÉLIA	134	141
CRAVO	142	145
DÁLIA	109	114
FLOR DE LÓTUS	136	141
HIBISCO	138	138
HORTÊNCIA	128	139
IRIS	146	153
JASMIM	151	153
JACINTO	147	148
LAVANDA	118	141
LÍRIO	151	162
MAGNÓLIA	133	137
MIOSÓTIS	113	116
ORQUIÍDEA	105	109
PETUNIA	127	131
ROSA	127	130
SÁLVIA	112	117
TULIPA	126	129
VIOLETA	140	147
VERÔNICA	158	162
ZÍNIA	153	160

Fonte: A autora (2019)

Wagnild e Young (1993) destacam a interpretação dos resultados feita através da soma total de itens da escala de resiliência segue o seguinte padrão:

Tabela 2 – Nível de resiliência

NÍVEL DE RESILIÊNCIA	ESCORES
Baixa resiliência	25 a 63 pontos
Média resiliência	64 a 125 pontos
Alta resiliência	126 a 175 pontos

Fonte: A autora (2019)

Deste modo, conforme os critérios estabelecidos para esta pesquisa, selecionamos as/os seguintes participantes para realização das entrevistas:

Tabela 3 – Escores dos participantes entrevistados

NOME	PONTUAÇÃO INICIAL	PONTUAÇÃO FINAL
ALFAZEMA	152 - Alta resiliência	163 - Alta resiliência
DÁLIA	109 - Média resiliência	114 - Média resiliência
LÍRIO	151 - Alta resiliência	162 - Alta resiliência
ORQUÍDEA	105 - Média resiliência	109 - Média resiliência

Fonte: A autora (2019)

Uma observação interessante a ser feita é que neste grupo não tivemos nenhum participante com escore representativo de baixa resiliência, o que nos leva a crer que, mesmo não sabendo conceituar, identificar ou nomear, muitos dos participantes de alguma forma nutrem suas habilidades de enfrentamento das adversidades de forma a deixá-las emergir quando são questionados sobre.

As variações do engajamento claramente corresponderam às possibilidades vivenciais de cada participante, tendo sido respeitados os limites individuais. Vimos que, embora as limitações tenham aparecido, boa parte do grupo esteve o tempo todo participativo e bem interessado no programa investigado.

Após deixarmos claro aqui no texto os instrumentos, bem como os motivos que nos levaram por essas escolhas e caminhos, seguimos para a elucidação da análise dos dados.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise contemplou os dados construídos através de observação participante, experiência formativa baseada na MARES e entrevistas em profundidade.

Para a escala, utilizamos os dados obtidos através da escala de Pesce e avaliamos através do programa SPSS (Statistical Package for the Social Science) versão 22.0 de forma mais quantitativa, construindo, assim, dados numéricos que nos serviram de apoio para a seleção dos participantes das entrevistas de profundidade — participantes com maiores e menores escores na escala.

Após a transcrição das entrevistas, codificação e preparo, fizemos uso do programa IRAMUTEQ, um *software* licenciado por GNU GPL (v2) que permite fazer análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras.

Trata-se de um *software* que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica, que abrange sobretudo a lematização e o cálculo de frequência de palavras, até análises multivariadas, como classificação hierárquica descendente, análise pós-fatorial de correspondências e análises de similitude. Por meio desse *software*, a distribuição do vocabulário pode ser organizada de forma facilmente compreensível e visualmente clara com representações gráficas pautadas nas análises lexicográficas.

No IRAMUTEQ essas análises podem ser realizadas tanto a partir de um grupo de textos a respeito de uma determinada temática (*corpus* textual), reunidos em um único arquivo de texto; como a partir de matrizes com indivíduos em linha e palavras em coluna, organizadas em planilhas, como é o caso dos bancos de dados construídos a partir de testes de evocações livres.

Esta análise ajudou a nos nortear quanto aos dados capturados. Tínhamos dados que nos mostrava um grupo com um escore de resiliência entre média e alta, porém, quando da leitura das entrevistas, ainda foi possível localizar muita dureza, dificuldade em olhar e lidar com as adversidades. O processo de reconhecimento por muitas vezes pareceu distanciado do real, apesar de estar contido na abordagem de Wilber de ver o mundo.

Após análise de todos os encontros da intervenção / grupos focais, procedemos à análise qualitativa de todo o material da pesquisa. Fizemos inicialmente uma descrição de cada encontro, já costurando uma análise comparativa com os dados, a priori, da observação participante, entrevistas, diário de campo e diário de gratidão. Buscamos identificar os significados das falas e discursos dos estudantes nos seus contextos histórico, sociocultural e político, enfatizando as dimensões intersubjetivas e simbólicas presentes nas relações sociais, dentro de uma perspectiva integral, nos utilizando dos quatro quadrantes de Ken Wilber como norteador / balizador na análise. Toda essa bagagem será analisada na próxima fase da análise.

Para esta análise, nos apoiamos na pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica que é um modo de investigação que difere das “posturas clássicas”, que se caracterizam por utilizar métodos empíricos e testes de natureza indutiva e lógico-dedutiva, que são submetidos ao rigor da prova verificadora e generalizadora.

Esclarecemos que a opção pela fenomenologia foi mais do que uma forma de coleta e organização de dados na pesquisa. Trata-se de uma postura assumida ao realizar a pesquisa que, nos dizeres de Bicudo (1999, p. 13), busca

[...] pelo sentido e pelo significado do que se faz e do que escolhe. Com isso, faz-se presente o autoconhecimento e o conhecimento do *Outro*. Nesse fazer, a análise, a crítica e a reflexão são constantes e são componentes básicos.

Nossa intenção na pesquisa põe em foco o fenômeno *resiliência como possibilidade para formação humana de futuros docentes na perspectiva integral*, buscando por essa constituição onde ela, inicialmente, se dá: o espaço da formação inicial do professor. A abordagem fenomenológica nos permitiu tratar e interpretar os dados de modo a ser possível evidenciar aquilo que é revelado no movimento de interpretação. Ou seja, a fenomenologia “[...] não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando compreensão disso que somos e que fazemos” (BICUDO, 1999, p. 13).

Na pesquisa qualitativa, o investigador busca a compreensão do “fenômeno” situado no tempo e no espaço tal como ele é descrito pelo sujeito que o vivencia, que não está estritamente ligado ao racional, mas ao homem situado no mundo-com-os-outros, ou seja, vivendo com outros humanos, numa relação da qual faz parte, não podendo dissociar-se dela.

Martins e Bicudo (1989) veem o pesquisador como aquele que deve perceber a si mesmo e a realidade que o cerca em termos de possibilidades, nunca só de objetividades e concretudes, a partir de que a pesquisa qualitativa, dizem, dirige-se a fenômenos, não a fatos. Fatos são eventos, ocorrências, realidades objetivas, relações entre objetos, dados empíricos já disponíveis e apreensíveis pela experiência, observáveis e mensuráveis no que se distinguem de fenômeno.

O significado de fenômeno vem da expressão grega *fainomenon* e deriva-se do verbo *fainestai* que quer dizer mostrar-se a si mesmo. Assim, *fainomenon* significa aquilo que se mostra, que se manifesta. *Fainestai* é uma forma reduzida que provém de *faino*, que significa trazer à luz do dia. *Faino* provém da raiz *Fa*, entendida como *fos*, que quer dizer luz, aquilo que é brilhante. Em outros termos, significa aquilo onde algo pode tornar-se manifesto, visível em si mesmo. [...] *Fainomena* ou *fenomena* são o que se situa à luz do dia ou o que pode ser trazido à luz. Os gregos identificavam os *fainomena* simplesmente como *taonta* que quer dizer entidades. Uma entidade, porém, pode mostrar-se a si mesma de várias formas, dependendo, em cada caso, do acesso que se tem a ela. (MARTINS; BICUDO, 1989, p.21-22)

Borges e Dalberio (2012) concebem a fenomenologia como o estudo dos fenômenos em si mesmos, independentemente dos condicionamentos exteriores a eles, cuja finalidade é apreender sua essência, que é a estrutura de sua significação. Na segunda metade do século XVIII, o filósofo Jean-Henri Lambert denominou a fenomenologia como a “teoria das aparências”, para distinguir a aparência das coisas do que elas são em si mesmas; com Hegel, na Fenomenologia do Espírito (1807) “é a ciência da experiência que faz a consciência”; e

Edmund Husserl, nas primeiras décadas do século XX, faz da fenomenologia uma meditação sobre o conhecimento, considerando que tudo que é dado à consciência é o fenômeno. Para ele, a consciência é intencional e não está fechada em si mesma, mas se define como certa maneira de perceber o mundo e seus objetos.

Triviños (1987, p. 43) afirma ainda que a fenomenologia é o “[...] estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência”, por exemplo. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em “suspensão”, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas também uma filosofia segundo a qual o mundo está sempre “aí”, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço está em reencontrar esse contato ingênuo com o mundo para lhe dar enfim um *status* filosófico. É o ensaio de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, sem nenhuma consideração com sua gênese psicológica e com as explicações causais que o sábio, o historiador ou o sociólogo podem fornecer dela.

Na pesquisa fenomenológica, para o pesquisador não há fechamentos e nem sistemas concluídos, pois estar no mundo é sempre interrogá-lo. Colocam-se em destaque as percepções dos sujeitos e, sobretudo, salienta-se, o significado que os fenômenos têm para as pessoas. Assim, “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo, sou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (PONTY apud MASINI, 1997, p. 66).

A fenomenologia dá ênfase ao ator, na experiência pura do sujeito, em forma subjetiva. Assim, “[...] baseada na interpretação dos fenômenos, na intencionalidade da consciência e na experiência do sujeito, falou do currículo construído, do currículo vivido pelo estudante” (TRIVINOS, 1990, p. 47).

A trajetória fenomenológica procura estabelecer um contato direto com o fenômeno que está sendo vivido. Para compreender esse fenômeno, é preciso, então, buscar a descrição da experiência pelos sujeitos que o vivenciam. A essência objetivada pela fenomenologia não é um conteúdo conceitual passível de definição, mas uma significação da essência existencial, que como tal deve ser descrita. Essa descrição deve ser a mais natural e espontânea possível; não é opinião nem o que se pensa, mas o que o sujeito está experienciando. Uma palavra, uma definição não poderão dizer o que há a dizer. É preciso recorrer ao discurso, à descrição, para

a aproximação maior possível da densidade semântica do fenômeno humano (REZENDE, 1990).

Para Garnica (1997), a essência do que se procura nas manifestações do fenômeno nunca é totalmente apreendida, mas a trajetória da procura possibilita compreensões. Fenômenos nunca são compreendidos sem que sejam inicialmente interrogados: disponíveis na percepção, são questionados, e, na perspectiva fenomenológica, qualquer forma de manifestação ou objetividade implica um relacionamento intersubjetivo. O questionamento põe-nos frente ao manifesto, em atitude de abertura ao que se mostra, na intenção de conhecer, própria da consciência. O fenômeno, assim, é sempre visto contextualizadamente.

Situado o fenômeno, recolhidas as descrições, iniciamos os momentos das análises sob a perspectiva da abordagem integral de Wilber, ancorados na subjetividade sob um ponto de vista coletivo, a partir do nosso encontro com os participantes e com os valores culturais que nos atravessam. Não tínhamos outro caminho senão “Nós” - coletivo, que pode ser compreendido através de entendimento mútuo entre pesquisador e interlocutor, como foi o caso, considerando a realização das entrevistas. Seguindo a perspectiva integral, existe um conjunto de metodologias, que é assim resumida por Wilber (2006, p. 57): “Hermenêutica é a denominação geral da arte e da ciência da interpretação do nós”.

Assim diante do leque de possibilidades que a MARES nos oferece e numa tentativa de tecer uma rede das análises qualitativas, nos apoiamos na chamada Fenomenologia Hermenêutica (BICUDO, 2011).

Aqui, a descrição do fenômeno interrogado se manifesta a partir de um texto articulado, histórica e culturalmente situado, doando-se à análise e à reflexão. Assim, tratando-se do material das entrevistas — parte do *corpus* desta pesquisa —, em um primeiro momento, buscamos estabelecer um horizonte geral de compreensão, enquanto no segundo, iniciamos um movimento mais vertical, em profundidade. Retornamos, portanto, às leituras à procura de mais particularidades, elegendo tópicos que nos levaram, no momento seguinte, às unidades de sentido e de significado, ou passagens significativas dos textos que respondem às perguntas que direcionamos a eles. Os tópicos, então, são os contextos ou as categorias mais amplas nas quais estão imersas as unidades de significado, as expressões que fazem sentido ao que o pesquisador busca compreender. Nessa fase, o pesquisador realiza uma hermenêutica, buscando explicitar o que compreende do dito pelo sujeito, construindo as asserções articuladas ou, colocando na linguagem do pesquisador, o sentido percebido nos discursos do sujeito. Machado (1994) nos diz que, na pesquisa fenomenológica, os discursos

dos sujeitos revelam os significados atribuídos e, na análise ideográfica, o pesquisador busca compreendê-los; busca, portanto, uma interpretação do fenômeno interrogado. Essa interpretação dá ao pesquisador o sentido do todo e ele passa a buscar convergências do que é dito e a proceder a Análise Nomotética. Afirma Machado (1994, p. 42): “o termo nomotético deriva-se de nomos, que significa uso de leis, portanto, normatividade ou generalidade, assumindo um caráter de princípio ou lei”. Assim, o fenomenólogo, ao realizar a análise nomotética, procura passar do nível de análise individual para o geral, procurando os aspectos que lhe são significativos nos discursos dos sujeitos e lhe permitem realizar convergências que agregam pontos de vista, modos de dizer, perspectivas, que o levam à compreensão do investigado. Essas convergências dos aspectos individuais, percebidas nos discursos dos sujeitos, levam o pesquisador às Categorias Abertas, grandes regiões de generalidades que passam a ser interpretadas pelo pesquisador. Na interpretação, o pesquisador vai construindo o seu discurso e expondo sua compreensão acerca da estrutura do fenômeno que interroga. O pesquisador chega, portanto, às generalidades pelo movimento de análise e interpretação. Essas generalidades, porém, não são universalidades sobre o que é interrogado. Elas iluminam “uma perspectiva do fenômeno, considerada a inesgotável abrangência do seu caráter perspectival” (MACHADO, 1994, p. 43).

O trabalho seguiu, então, ancorado nas categorizações que foram, depois de recolhidas, transcritas para a linguagem do pesquisador, num discurso mais próprio da área na qual a pesquisa se insere.

Na compreensão está sempre subentendida a interpretação. Ela possibilita ao investigador aceitar os resultados da redução como afirmativas que têm significados para ele, mas que apontam para a experiência do sujeito, isto é, apontam para a consciência que este tem do fenômeno (MARTINS, 1992). A interpretação refere-se ao fenômeno que é percebido e vivido; na realidade trata-se de interpretar a existência.

O caminho fenomenológico não pode ser imposto ao pesquisador, sequer sugerido. Precisa ser basicamente uma opção, uma visão de mundo. Sendo assim, a postura do investigador difere fundamentalmente da do pesquisador das ciências naturais, pois procura compreender o homem como sujeito que tem seu mundo vivido para ser desvelado e, para tanto, vai buscar sentido nas suas falas e ações. Empatia, integração, participação, diálogo, liberdade pessoal e social, encontro, intersubjetividade, perpassam uma situação de pesquisa nessa modalidade (CAPALBO, sd).

Fica, portanto, evidenciada a contribuição dessa abordagem para os estudos no campo da educação que, na nossa pesquisa, visou compreender a promoção de resiliência em estudantes da graduação de pedagogia de IES da Região Metropolitana do Recife, como um caminho de possibilidades no que diz respeito à formação humana integral.

As nossas categorias teóricas de análise, conforme apontadas ao longo dos capítulos teóricos do projeto são: resiliência, perspectiva integral de Wilber e formação.

Nesse sentido, pensamos serem possíveis categorias metodológicas de análise empírica, em um sentido ampliado, que podem vir a conduzir nossas análises e discussões de resultados, já na perspectiva dos quadrantes da abordagem integral. A saber:

- ✓ 1º QD Ausência de reconhecimento, cuidado de si e suas consequências na formação humana;
- ✓ 2º QD Relação do sofrimento e a realização no exercício do(c)entes;
- ✓ 3º QD Dons circulantes com a constituição de redes de apoio social – reestabelecendo relações saudáveis;
- ✓ 4º QD O cosmos, suas limitações e implicações para formação humana; e
- ✓ Reconhecimento de si, dos outros e do meio nas multidimensões.

Tais categorias serão abordadas ao longo do próximo capítulo, que versará sobre os resultados, análises e discussão da pesquisa.

A nossa maior expectativa com essa pesquisa foi que a mesma pudesse gerar benefícios para os estudantes de pedagogia, servindo para o seu cotidiano profissional e ampliando para uma esfera maior, a vida, podendo adotar condutas que levem outras pessoas a também alterarem seu *modus operandi* de viver no mundo. Talvez fosse uma intenção ambiciosa diante do que está posto no que se diz respeito à formação social, pessoal e profissional, porém são modos e vontades que vão mobilizando pequenas alterações e modificando o curso da viagem.

Sabemos que as alterações e benefícios aqui apontados dizem respeito à ótica desta pesquisadora diante deste grupo. Não é possível generalizar ou acreditar que os resultados sejam os mesmos para qualquer grupo, mesmo que a intervenção feita seja similar.

Que os mapas cartesianos de viagens náuticas sirvam de norteadores, mas que não nos impeçam nunca de ver belezas em outros caminhos, que possamos sair um grau fora do meridiano e encontrar outras possibilidades, mesmo que sejam turbulentas e ondas gigantes, mas terá sido uma nova aventura, afinal o que seria de nós se tudo fosse do mesmo jeito sempre, ou se todos os nós fossem desatados de uma só vez.

No próximo capítulo, nossa carta náutica segue para os nossos achados, nossos olhares e as discussões que teceremos sobre o que capturamos, chegando ao final desta viagem saborosa, não fácil, porém bastante construtiva.

5 RESULTADOS: apresentação, análises e discussões

Neste capítulo, inicialmente buscamos apresentar o conjunto dos fenômenos investigados a partir de uma experiência formativa realizada com as/os futuras/os docentes a qual denominamos: **Promoção de resiliência: reconhecendo-se em si mesmo, nas relações e os processos para formação humana integral**. A partir disso, buscamos tecer as relações das possíveis contribuições para a finalidade da educação compreendida como formação humana.

Para percorrermos esta jornada, escolhemos os caminhos possíveis de um marinheiro que não conhece o mar, mas que tem em mãos cartas náuticas que de alguma forma vão norteando sua viagem.

O primeiro passo será a descrição da intervenção. Expomos os dados da pesquisa participante, com a investigação da análise das experiências e implicações sentidas pelas/os participantes, do início ao final do curso de extensão, com os detalhes, perpassado pelas falas dos participantes, numa tentativa de promover a resiliência integral. Não ensinamos mágicas, não levamos a ideia de salvação, mas sim de autoconhecimento, reconhecimento, visibilidade, empoderamento.

Em seguida, teceremos sobre as entrevistas, numa análise através do software Iramuteq e as várias possibilidades apresentadas por ele, aliadas à nossa ótica fenomenológica. Conjuntamente, trouxemos o mapa da pessoa coletivo, com uma interpretação proposta pelo autor da MARES, aliando e costurando com a noção de resiliência que assumimos e os quatro quadrantes de Wilber.

5.1 PROMOÇÃO DE RESILIÊNCIA: reconhecendo-se em si mesmo e, nas relações e os processos para formação humana integral

Esta seção apresenta a experiência de formação humana integral desenvolvida em catorze encontros, cuja proposta visava à promoção de resiliência ancorada na perspectiva integral de Ken Wilber¹⁸ e apoiada em elementos da teoria do reconhecimento de Axel

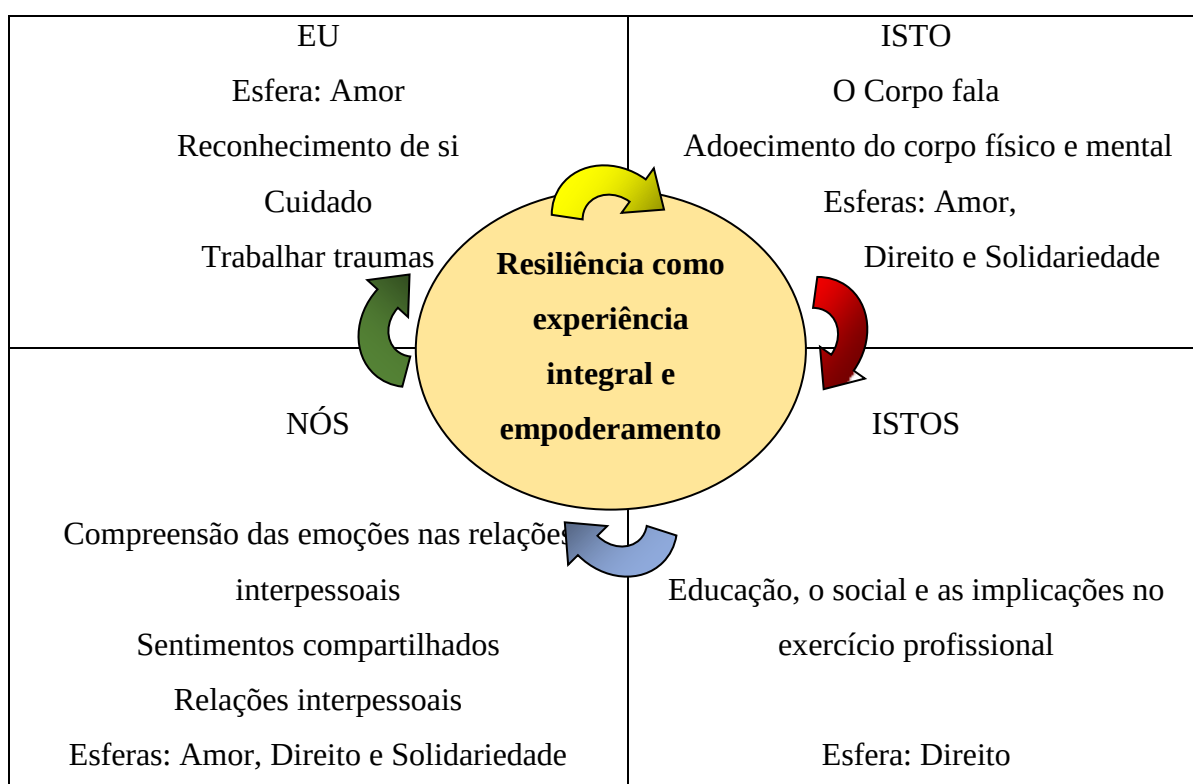
¹⁸ Contemplado detalhadamente no capítulo 3.

Honneth¹⁹, com a finalidade de apresentar suas contribuições e desafios para o processo de formação integral.

A fim de clarificar as bases da experiência de formação integral, apoiei-me na abrangência do pensamento de Wilber (2008) sobre o Sistema Operacional Integral, o qual propõe a superação de visões parciais e fragmentadas com uma forma mais inclusiva e abrangente de estudar, pesquisar e compreender todas as áreas do conhecimento.

Utilizamos o Mapa Integral ou Sistema Operacional Integral (SOI), hoje mais conhecido como AQAL, com foco nos quatro quadrantes para construção da experiência formativa: dois superiores e individuais (EU e ISTO) e dois inferiores e coletivos (NÓS e ISTOS); dois representando aspectos exteriores (à direita - ISTO/ELE e ISTOS/ELES) e dois interiores (à esquerda - EU e NÓS), como mostra a figura abaixo:

Figura 18 – Resiliência nos Quadrantes



Fonte: A autora (2019)

Vamos nos deter nos quadrantes, que são uma forma de representação, um mapa de visualização, apreciação e consideração do desenvolvimento sob três perspectivas: 1ª pessoa,

¹⁹ Contemplada no capítulo 3.

que indica o EU, onde podemos visualizar as experiências pessoais através da fala, percepção e sentimentos, uma busca do auto reconhecimento, cuidados de si e traumas; 2ª pessoa, que indica o NÓS, nos remetendo à experiência entre dois EU's, podendo ser visualizada através da comunicação, diálogo, as formas de relações estabelecidas, na compreensão das emoções e sentimentos compartilhados; e, por fim, a 3ª pessoa, ELE ou ISTO, pessoa ou coisa de quem ou a que se refere, as relações com o meio, o público, a educação e suas limitações.

Esses quadrantes representam quatro perspectivas/olhares fundamentais presentes em qualquer situação. Segundo Wilber (2007a, p. 87):

O assunto é que cada ser humano tem um aspecto subjetivo (sinceridade, honestidade), um aspecto objetivo (verdade, correspondência), um aspecto intersubjetivo (significado culturalmente construído, imparcialidade, correção) e um aspecto interobjetivo (encaixe funcional e de sistemas), e nossas diferentes asserções de conhecimento estão fundamentadas nessas esferas reais. E, assim, sempre que tentamos negar quaisquer dessas insistentes esferas, simplesmente terminamos, mais cedo ou mais tarde, por infiltrá-las na nossa filosofia, de um modo oculto e não reconhecido [...].

Wilber (2007a) ainda relaciona com os campos do conhecimento humano: o eu com o Estético, o Belo, numa perspectiva da dimensão interior de cada um; o Nós com o Ético, Bondade, em que se chega a um entendimento intersubjetivo, dialogal, do que é justo; e o Ele com a Ciência, Verdade, ligado ao conhecimento do mundo. Nesse sentido, para ser integral, é necessário distinguir essas dimensões, porém não as dissociando, mas as incluindo e transcendendo.

Aliada a isso, temos a teoria do reconhecimento, que é entendido por Honneth (2003a) como uma construção intersubjetiva, dialógica e histórica, por meio da qual os sujeitos buscam a sua realização em três domínios essenciais: amor (o afeto), os direitos e a solidariedade (estima social), dos quais advém, respectivamente, a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima.

Honneth (2003a) objetiva mostrar como indivíduos e grupos sociais se inserem na sociedade atual. Isso ocorre por meio de uma luta por reconhecimento intersubjetivo, e não por autoconservação, como salientavam Maquiavel e Hobbes,²⁰ que evidencia os conflitos nas

²⁰ Maquiavel (1469-1527) é um dos mais originais pensadores do Renascimento, uma figura brilhante, mas também trágica. Foi o primeiro a discutir a política e os fenômenos sociais nos seus próprios termos, sem recurso à ética ou à jurisprudência.

Para Maquiavel, a ontologia social é marcada pela concorrência hostil permanente com sujeitos que sabem do egocentrismo uns dos outros e relacionam-se entre si através pela desconfiança e receio. Os conflitos são motivados, na ótica de Maquiavel pelo impulso de autoconservação. Embora Maquiavel manifestasse preferência maior pela forma republicana, não manifestava dúvidas sobre a “essência” (ele chega a tal conclusão

interações sociais, sobretudo aqueles que surgem e fincam-se como força moral, promovendo a luta por reconhecimento através da luta política.

O autor afirma ainda que a luta pelo reconhecimento sempre inicia pela experiência do desrespeito das formas de reconhecimento. A autorrealização do indivíduo somente é alcançada quando há, na experiência de amor, a possibilidade de autoconfiança; na experiência de direito, o autorrespeito; e, na experiência de solidariedade, a autoestima.

Segundo De Oliveira Zana e Perelson (2013), a luta por reconhecimento é o elemento no qual se constitui a subjetividade e a identidade individual e coletiva. O termo reconhecimento é definido como

[...] aquele passo cognitivo que uma consciência já constituída idealmente em totalidade efetua no momento em que ela 'se reconhece como a si mesma em uma outra totalidade, em uma outra consciência'. (HONNETH, 2003, p. 63)

Assim, construímos um processo de olhar, criar, possibilitar a promoção de resiliência de modo integral, de modo a abranger o reconhecimento de si, em si e no coletivo. Os encontros seguiram a ordem dos quadrantes de Wilber, se apropriando das esferas de Honneth, com objetivos distintos por etapas, conforme quadro abaixo:

a respeito da natureza humana por conta de análises históricas, e não por ferramentas metafísicas como os antigos gregos) do homem não ser marcada pela virtude, mas pelo egocentrismo e interesse próprio (HONNETH, 2003, p. 33).

Thomas Hobbes (1588-1679) sempre mostrou grande interesse pelos problemas sociais, sendo fiel defensor do despotismo político.

Hobbes irá desenvolver tal linha de pensamento de molde egocêntrico: por conta das experiências históricas da Guerra dos Trinta Anos e do conflito civil que ocorreu durante a Revolução Inglesa e, ainda, seguindo moldes metodológicos similares aos das Ciências da Natureza, ele desenvolve a ideia de que a natureza humana se sobressai pela preocupação com seu bem-estar futuro. Quando os homens se deparam uns com os outros, há a suspeita mútua e um passa a desejar poder para si a fim de se resguardar de uma possível agressão. Assim, as lutas também são vistas como resultado da busca pela autoconservação (SILVA, 2017).

Quadro 8 – Cronograma dos Encontros

ENCONTRO	QUADRANTE WILBER	ESFERA HONNETH	OBJETIVOS
1			Esclarecimento, adesão e TCLE
2, 3 e 4	Primeiro quadrante O Eu	Amor	Trabalhar o EU: reconhecimento de si
5 e 6	Segundo quadrante ISTO	Amor, Direito e Solidariedade	Trabalhar o ISTO: corpo e o adoecimento físico e mental
7, 8 e 9	Terceiro quadrante O NÓS	Amor, Direito e Solidariedade	Trabalhar o NÓS: emoções e as relações interpessoais
10 e 11	Quarto quadrante ISTOS	Direito	Trabalhar o ISTOS: educação, o social e as implicações no exercício profissional
12 e 13	Todos	Solidariedade	Resiliência como experiência integral
14	Todos	Todos	Entrevistas de Profundidade
15	Todos	Todos	Auto avaliação Devolutiva Avaliando a experiência formativa

Fonte: A autora (2019)

A fim de tornar mais didático este caminhar, vamos analisar a proposta de promoção de resiliência encontro por encontro.

Encontro 1: Acolhimento, expectativas e acordos/responsabilizações - 15/08/2017

Figura 19 – Acolhimento



Fonte: Rede Humaniza SUS (2016)

O início de uma jornada, que poderia ser ou não encantadora, muitos olhares duvidosos de ter feito a escolha certa em participar, mas muitos corações desejosos de mudança. Assim fomos estabelecendo nosso primeiro encontro, no qual procuramos criar um vínculo inicial com os participantes no intuito de tê-los ativamente envolvidos no processo de construção da pesquisa.

Buscamos explicar a proposta do curso de extensão, com intuito de estabelecer um contato e firmar contrato com o grupo, possibilitando o acontecimento de uma “oficina formativa” de promoção de resiliência ao longo de um semestre.

Para que não houvesse dúvidas quanto à participação, foram feitos todos os esclarecimentos quanto à pesquisa, participação, exposição, acompanhamento e comprometimento com o trabalho, chegando a um acordo mútuo que contemplavam os seguintes itens:

1. Funcionamento geral do grupo: a) temporalidade - horários de entrada e saída; b) espacialidade – local de realização;
2. Mecanismos de participação e avaliação – processual e contínuo; e
3. Acordos éticos.

Para estabelecermos esses acordos, utilizamos de atividade abaixo descrita:

Quadro 9 – Acordos

ACORDOS GRUPAIS	
Objetivo	Estabelecer os principais acordos que orientarão o grupo durante a formação.
Método/Técnica	Exercício moderado pelo facilitador (<i>brainstorming</i>).
Recursos	Quadro/ cartolina, papel e canetas.
Procedimento	Este exercício foi conduzido em grande grupo, permitindo que as perspectivas dos participantes relativas ao que é aplicável ou não no seu contexto surjam como resultado de uma atividade de <i>brainstorming</i>. 1. Pedir aos participantes que apresentem a sua opinião em relação aos principais acordos que poderiam dar sustentação ao grupo, encorajando o debate de ideias. 2. Durante a discussão, fui anotando os acordos sugeridos no quadro. Uma vez partilhadas as perspectivas e anotadas as sugestões, foi apresentado um sumário dos acordos pactuados no grupo. 3. Os participantes assinaram o acordo que ficava disponível para o grupo quando desejassem.
Duração	10 minutos.

Fonte: A autora (2019)

Realizados os acordos acerca das questões mais burocráticas, porém necessárias ao processo de autorresponsabilização, que tem uma significância ímpar para resiliência, demos início ao processo formativo. Ainda muito contidos em seus “lugares seguros”, “muros protetivos”, pouco a pouco os participantes foram permitindo um primeiro contato com a proposta.

Aos poucos vamos nos soltando. É bom estar numa sala diferente, falar de coisas diferentes e saber que elas vão ajudar de alguma forma. Um lugar aconchegante, dinâmicas que penso eu vou construir outros saberes. Um rompimento a tudo que estamos acostumados, mas vamos desacostumar e gostar, eu acho. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – LÍRIO)

A nossa expectativa, assim como na MARES, é que cada participante se tornasse sujeito, assumindo a condição de ator sugerida por Martins (2009, p. 58):

O usuário deve ser visto como um ator comunitário que reelabora sua fala técnica em função de alguns critérios, tornando-se atores sociais que podem se empoderar no processo de organização imaginária e institucional do ser usuário, posicionando-se como sujeitos ativos da ação e desconstruindo a associação negativa entre pobreza e pauperismo em geral (social, cultural, econômico e mental).

Para facilitar esse caminhar, propusemos dinâmicas de apresentação inicial que tinham como finalidade descontrair e eliminar a tensão, aproximar e integrar os participantes, como podemos perceber no exemplo a seguir:

Quadro 10 – Atividades de apresentação

Primeiro passo: Cada participante é convidado a retirar de uma caixinha uma ficha numerada. Divide-se o grande grupo em duplas pela numeração. Ex.: Formam-se duplas com o número 1, com o número 2 e assim sucessivamente. Cada dupla procura saber o nome de seu parceiro ou sua parceira e uma característica. A característica será escrita em uma tarjeta de papel cartão. Ao retornar ao grande grupo, cada um fala o nome e aquela característica marcante de seu parceiro ou de sua parceira. Ao final todas as tarjetas são entregues a facilitadora. Segundo passo: Em uma ficha, cada participante escreve, em segredo, a impressão que teve do seu parceiro.
--

Fonte: A autora (2019)

Atividades de apresentação, como a acima apresentada, buscavam sensibilizar os participantes. Curiosamente, eles se descobriram, assim como se depararam com novidades

dos colegas de grupo, uns por vezes já conhecidos da sala da graduação. Foi possível perceber que não há uma abertura para assuntos muito além da academia, onde negligências aparecem e não são acolhidas, de forma a gerar desconforto, desânimos e até raivas. Mas como acolher aquilo que não conhecemos?

Como é difícil perceber o outro, como nós selecionamos desde sempre quem queremos por perto, sempre aqueles que vão responder as nossas expectativas. Desde pequenos escolhemos os nossos pares e de preferência os que não tenham problemas graves... notar o outro e suas características para além do cotidiano da universidade é intrigante, parece outra pessoa que não conheço. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – IRIS)

Interessante observar que, como afirma Honneth (2003), o reconhecimento surge em situações de desrespeito às formas de reconhecimento, os participantes consideram-se em muitos momentos invisíveis, apenas mais um dentro do espaço formativo.

[...] a dificuldade de me reconhecer, como sinto, como meu nome tem sentido, isso parece afetar a relação que os outros estabelecem comigo. Às vezes nem me veem. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – LAVANDA)

Assim, passamos para a segunda atividade, na qual foi pedido que cada participante pensasse na sua história de vida, no seu nome, como ele havia surgido, quais suas identificações com esse nome, se gostava ou não do mesmo, e por fim pudesse pensar na seguinte questão: Quem sou eu?

Saber de tudo isso suscitou muitas histórias, e o compartilhamento das mesmas se deu no grande grupo, sob a orientação da facilitadora, regada de muitas risadas, lágrimas, lembranças, raivas, tristezas e emoções diversas.

Além de uma provocação interna através de um contato inicial com o primeiro quadrante de Wilber, também tocamos na esfera do amor de Honneth, como uma forma sutil de demonstrar o nosso desejo de trabalho.

Distribuímos um caderno em branco, o qual serviria como o diário de gratidão, objetivando ser não apenas um lugar para relatar os encontros, e sim para expressar sentimentos, emoções, experiências e poder agradecer por elas. Apoiamo-nos nas ideias de Barbier (2004, p. 138), que diz que neste diário são registrados “[...] tudo o que ele [participante] tem vontade de anotar no fervilhar da ação ou na seriedade da contemplação”, que a leitura teria caráter íntimo, só a pesquisadora teria acesso.

Nestes registros, encontramos narrativas, descrições, problematizações e devaneios, contos e encantos, histórias de vidas, tentativas de mudanças, um buscar constante de alguns

participantes, outros que permaneciam em seus lugares por diversos motivos, mas todos se presentificando mediante suas possibilidades.

Meu querido diário de gratidão, aqui escreverei tudo que ainda não posso ou não consigo dizer, por hoje vou começar agradecendo a escolha que fiz, no fim do curso estou tendo uma oportunidade de desconstruir coisas pesadas... (DIÁRIO DE GRATIDÃO – AMARILIS)

Ainda seguindo a mesma sensação:

Quando ouvi escrever um diário, pensei: ela não vai ter juízo em ler tantas coisas, sonhos, desejos, tantas angústias para serem ditas... que bom que vamos te ter, diário! Nem sempre vou só agradecer, talvez eu brigue contigo, chore e relate coisas ruins, mas farei registros sempre. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – ANIS)

Neste encontro, aplicamos a escala de Resiliência de Wagnild e Young (1993), versão adaptada para o português por Pesce *et al.* (2005), no intuito de levantar os participantes que apresentassem maiores e menores escores de resiliência após o processo formativo de promoção de resiliência. Também foi realizada a assinatura do TCLE²¹ de comum acordo e tendo sido explicado todos os termos de participação da pesquisa.

Por fim, solicitamos que cada um trouxesse fotografias suas, de épocas da vida e de seus familiares significativos, para uma atividade no próximo encontro.

Encontro 2: Reconhecimento de si - 22/08/2017

Figura 20 – Autoconhecimento



Fonte: Dilza Santos (2017)

²¹ Termo de consentimento livre e esclarecido.

Iniciamos este encontro com uma roda de conversa que tinha o intuito de retomar o encontro passado. Estas rodas de diálogo aconteceram durante todo o processo formativo como estratégia de acolhimento e forma de acompanharmos o andamento da proposta formativa. Nosso desejo era saber como as pessoas tinham internalizado os conhecimentos, se tinham sido afetadas e de que forma, qual a impressão da experiência, quais emoções haviam surgido à medida que possibilita:

[...] ao investigador verificar como as pessoas avaliam uma experiência, ideia ou evento; como definem um problema e quais opiniões, sentimentos e significados encontram-se associados a determinados fenômenos. (IERVOLINO; PELICIONI, 2001, p. 116)

Neste encontro, iniciamos um mergulho mais profundo na teoria integral de Ken Wilber (2007a) do **QUADRANTE SUPERIOR ESQUERDO (QSE)** que cobre os aspectos interiores individuais da consciência humana, como estudado pela psicologia do desenvolvimento, tanto na sua forma convencional quanto contemplativa. O QSE é a perspectiva do “eu” ou a subjetividade, a respeito do que encontramos nos estudos da consciência humana de Buda a Freud. Esse quadrante pode ser apenas alcançado por meio do diálogo ou da introspecção, não estando disponível diretamente aos sentidos. É a expressão do que cada pessoa sente, vê, percebe.

Segundo Lima (2014), está relacionado a aspectos individuais interiores, consciência, realidades subjetivas que existem dentro de cada situação específica, o espaço “Eu”. Esse quadrante se refere à ideia, pensamentos, opiniões que temos sobre cada fenômeno, seu significado, seus símbolos e imagens. Representa as motivações, visões, valores, visão de mundo e filosofia de vida. É o invisível para os outros.

Essa dimensão é aquela em que o sujeito vivencia a experiência dentro de si mesmo, na dimensão do ***Eu***, que é a dimensão espiritual e estética; e essa garante o crescimento individual por meio das múltiplas fases de desenvolvimento, que vão do pré-pessoal ao pessoal e ao transpessoal. Esse é o campo da sensibilidade, do pensar filosófico, da espiritualidade, da introspecção psicológica, da criação artística e da percepção estética (ANDRADE, 2011).

Tínhamos como objetivo trabalhar o autoconhecimento, a relação consigo mesmo, no intuito de visualizar a autoestima, autoeficácia, autonomia e otimismo, de forma a colaborar com o processo de promoção de resiliência na formação humana integral.

Para Honneth (2003), a lógica do desenvolvimento moral da sociedade é o conflito, isto é, a luta por reconhecimento, que difere do conhecimento, que se dá por etapas.

A primeira está contida na família: pais e filhos que se reconhecem reciprocamente enquanto sujeitos amantes e carentes. Momento da formação da personalidade individual pelo reconhecimento por parte do outro, pela dependência da proteção de sua sobrevivência. A família se transforma em exemplo negativo quando não permite que o filho alcance sua própria independência pessoal, através dos processos de unificação.

A segunda, quando do acesso a “bens”: momento de trocas com outros proprietários, propiciando, assim, a universalização social. Estes aspectos práticos das relações se transformam em pretensões universais de direitos, não mais particulares como na família, mas universais e reguladas contratualmente. Estabelecer essas relações permite que os indivíduos se reconheçam mutuamente como proprietários de bens e posses, atribuindo ao direito formal a regulamentação de suas relações.

No mundo atual, em que desafios e dificuldades se apresentam a cada dia para os seres humanos, em que a competição e a busca por espaços profissionais e pessoais se tornam mais acirradas, em que as expectativas externas se chocam com as possibilidades reais de realização do sujeito, este precisa ser formado — e se autoformar — para se preservar psicologicamente, para reagir, para ordenar seu mundo, suas necessidades, suas prioridades, seus desejos e suas ações, de modo a não se deixar sobrepujar por contingências e circunstâncias a que não possa, em dado momento e em determinadas situações, controlar e dar as respostas exigidas (PLACCO, 2001, p. 7).

Para acessar a primeira esfera, o amor, que se tece no plano dos afetos, entre as pessoas próximas, nas relações primárias, Honneth (2003) vai nos falar, baseado nos escritos de Winnicott, que a primeira forma de amor acontece no vínculo mãe e filho, na primeira infância, e desenvolve-se ao longo do que ele chamou de aventura infantil do pré-reconhecimento.

Esse movimento intersubjetivo que se constrói, ao mesmo tempo, o amor de si mesmo e a autoconfiança, possibilitados pela experiência do amor do outro e da confiança no amor do outro, forma assim a base concreta emotiva para a defesa e reivindicação de direitos, na rede do reconhecimento jurídico, bem como as condições pessoais para a participação no plano da rede de solidariedade e da estima social (ALBORNOZ, 2011).

Reconhecer que dificuldades todos temos facilita enxergar o outro e sua dificuldade do momento. Com união e perseverança conseguimos e conseguiremos vencer

obstáculos. As relações tendem a ter outros formatos, nem tudo será bom, mas também não precisa ser cruel. Eu reconheço no outro o que conheço de alguma maneira. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – FLOR DE ZÍNIA)

A fala acima nos indica o quanto essa relação tem significância no processo de reconhecimento e no estabelecimento das relações inter e intrapessoais. Ao longo de toda intervenção foi possível perceber que os participantes tinham uma enorme dificuldade de sentirem-se atores de suas próprias histórias, como que num impulso de manter-se gerenciado e gerenciando o sistema, ou seja, na tentativa de manter-se agradando e sendo aceitos.

Hoje sou uma pessoa que tento alcançar um conhecimento interior, que me preocupa com o bem-estar, ainda que seja muito difícil, luto diariamente, mas ainda não consigo me sentir dominando minha vida. Como se eu não pudesse ou conseguisse fazer o que quero dela, sempre fico pensando nas pessoas, em agradar, se vão gostar... é assim na escola que trabalho. Sempre pergunto se está bom. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – BEGÔNIA)

Cenci (2015), em suas releituras de Honneth (2003), nos diz que o caminho que nos leva ao encontro da autonomia só é possível na medida em que o indivíduo for capaz de manter relações com outros sujeitos de tal forma que estas proporcionem um reconhecimento recíproco de certos aspectos de sua personalidade. Por conseguinte, somente a experiência do reconhecimento das próprias capacidades e necessidades possibilita aos seres humanos adquirirem condições para configurar as suas metas de vida de maneira autônoma.

Como podemos ver na fala abaixo:

Sabe o que foi mais difícil para mim, diário? Foi descobrir, ou melhor, assumir que os defeitos, que me incomodavam tanto no meu colega fazem parte de mim também. É como se tivesse sido um grande espelho. Olhar para o outro atentamente e me enxergar, principalmente minhas coisas ruins... esse não é e nem foi um contato fácil, mas assim posso pensar no que vou fazer com isso. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – HIBISCO)

Para entrarmos em contato com esse lugar subjetivo de cada participante, de início propusemos um conjunto de atividades, todas com o intuito de acessar o EU, descritas abaixo:

Quadro 11 – Atividades do EU

Atividade 1: Meditação – REVEJA SUA VIDA – JORNADA NA MONTANHA (Bill Anderton).

Tem como objetivo oportunizar cada participante revistar a sua vida, contemplar de onde veio e para onde está indo. Cada um tem a chance de confrontar-se consigo mesmo, descobrir a si próprio, quem é e para onde está seguindo com sua vida. As experiências passadas podem levar a um processo de mudança e de transformação da personalidade.

Após a meditação guiada, em silêncio, cada um deve buscar representar o que sentiu / vivenciou através de símbolo, imagem e/ou sentimento em forma de desenho, frase ou pintura numa folha de papel A4.

Um breve momento para compartilharmos a experiência vivida e os sentimentos.

Atividade 2: Quem sou eu?

O propósito desta atividade é tocar a autoconsciência. Cada participante recebeu um desenho de uma árvore genealógica, onde deveriam preencher a maior quantidade de espaços relativos aos seus ancestrais, acrescidos de um sentimento, ideia ou pensamento referente à sua relação com este ente. Aos mais distantes e que não houve contato, fazer menção de uma característica representativa do mesmo, algo que foi mencionado em família (ex: Bisavô materno: João – muito rígido).

Guardar para a próxima atividade

REFLEXÃO: COMO ME SENTI FAZENDO ESSA VIAGEM POR MINHA ORIGEM? (Espaço aberto para posicionamentos dos participantes)**Atividade 3: Falar de mim**

A atividade consiste em criar um momento em que cada participante fala de si e do seu enquadramento familiar. Os participantes poderão utilizar os seus desenhos e as árvores genealógicas, as fotografias de casa, suas e da sua família. Numa troca rápida, cada um vai contando um pouco da sua história pessoal. Essa atividade deve continuar no diário de gratidão, nos relatos do dia.

Fonte: A autora (2019)

Essas atividades suscitaram muitas emoções, provocações e descobertas — que no geral foram boas —, percepções e sentimentos positivos, resgates de histórias que de alguma forma mobilizam o enraizamento, o encontro consigo e suas características.

Incrível como mesmo com tanto tempo de vida não conhecíamos nossas origens, nossas histórias ficam perdidas em gavetinhas da vida. Isso para mim foi muito importante, foi um resgate, me trouxe sentimentos e lembranças de tempos bons, infância, alegrias. Sei lá, ver minha árvore pronta me remeteu a uma história de vida feita por muitas pessoas. Chorei. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – JACINTO)

Mas também foi possível o encontro, por parte de alguns participantes, de sensações e recordações não tão gloriosas, de muita dor, sofrimento, invisibilidade, humilhação... emoções negativas, que carregam e transbordam em diversos âmbitos da vida.

Eita lembranças danadas para doer... pensar que saí de casa, sozinha. Uma mala, uma passagem para algum lugar e uma vida pela frente. Preconceitos, o não ser ninguém numa terra alheia, mudanças climáticas, desamores foram só o início de

algo bem maior que estava para chegar. Sofrimentos à vista, que já não sangram, mas doem até hoje. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – VERÔNICA)

Nesta fala é tão expressiva a dor, a ferida mantida no EU, a falta de reconhecimento que acomete o participante, a ponto de o mesmo não se sentir parte integrante merecedora de direitos. A partir desses sentimentos, as relações começam a tomar novas formas, a serem conduzidas como reações ao que não é visto, reconhecido, valorizado pelo social e que é muito caro ao sujeito.

Podemos relatar uma dor absurda, que neutraliza boa parte das possibilidades de mudanças, visto que o sujeito se enquadrou num lugar de não possibilidades, uma vez que não se sente reconhecido.

A questão central que orienta a ideia de reconhecimento e, pois, dentro desta, a de autonomia, dirá respeito ao significado de os indivíduos serem reconhecidos como pessoas de valor (HONNETH, 2003).

Após o bloco de atividades intensas no tocante do primeiro quadrante, prosseguimos com a atividade: o que eu gosto e o que eu não gosto.

A apresentação não se esgota no momento inicial e deve ser complexificada a par com a evolução do grupo. Mesmo que os jovens já se conheçam, permite observar como cada um se apresenta, o que diz de si mesmo. Por outro lado, para que os jovens se deem a conhecer ou mesmo para se conhecerem, é importante fazerem uma reflexão sobre os gostos e expectativas que têm em relação a si e aos outros.

Quadro 12 – Gosto / Não Gosto

Descrição: Neste sentido, a atividade proposta começa por ser simples, passando para níveis de reflexão mais complexos. Estes momentos, em que cada um fala da percepção que tem de si mesmo, têm funções de aprofundamento de relações e são chaves para a criação de um clima afetivo e positivo de trabalho. No grande grupo, pedir para que as pessoas possam falar sobre os seus gostos e desgostos, indagando: o que elas fazem para manter o que gostam e não fazer o que não gostam? Como lidam com os intermediários? Introduzir a partir desta atividade a ideia de VALOR. Objetivos - Permitir que cada elemento do grupo “olhe para si”, mas também “para o outro”. - Permitir que todos se expressem e sintam que estão presentes sendo importantes como elemento individual, com as suas características próprias, e como pertencentes ao grupo. Solicitar que cada participante preencha o quadro abaixo	
GOSTO	NÃO GOSTO
NÃO GOSTO NADA	GOSTO POUCO

Fonte: A autora (2019)

A partir da ideia de que cada um conseguiu reconhecer ou não em si, passamos para a etapa seguinte, que consiste em visualizar os valores, se eles existem, de que forma se apresentam e como cada um sente esses valores.

Ainda na esfera do amor, é preciso que o sujeito compreenda seus valores, que possa saber de onde surgem e como se apresentam em si; caso contrário, Honneth (2003) aponta que o desrespeito se fez presente, levando, assim, as possibilidades de autonomia e liberdade.

Para Wilber (2006), não compreender esses valores pessoais diz muito do olhar que estamos fazendo para o QSE, a não internalização e valorização pessoal. Quão consciente de mim eu tenho sido?!

Prosseguimos o processo de promoção, enfocando aqui os valores internos, numa tentativa de continuar com o deslocamento de percepção dos participantes.

Quadro 13 – Valores

EM QUE ACREDITO, QUAIS OS MEUS VALORES

Quais são os valores importantes para mim?

O desenvolvimento moral é uma dimensão crucial do desenvolvimento interpessoal e social do jovem. Diz respeito ao processo de progressiva complexificação do raciocínio subjacente ao juízo sobre o bem e o mal, o justo e o injusto. Cada pessoa tem o seu sistema de valores, isto é, existem certas coisas que colocamos em primeiro lugar. Esta hierarquização de valores foi construída através das experiências, da educação, da relação com os outros significativos. Para que o jovem mantenha a sua integridade em situações de desafio em relação ao seu sistema de valores, é importante que reflita sobre o que realmente valoriza, para que possa manter e defender o que acredita e o que quer para si.

Se eu me valorizo, acredito em minhas potencialidades, consigo seguir e levar uma vida mais amena, tendo a ter menos dificuldades em lidar com as adversidades que vão surgindo ao longo do caminho.

Esta atividade inicia com uma pequena conversa acerca da importância de refletirmos sobre nossos próprios valores, por exemplo:

“Todos temos valores, quer digamos abertamente ou não. Basta observar alguém, o seu comportamento e reações, ouvir o que diz, para nos apercebermos de algumas coisas que são importantes para essa pessoa. Também, para nos conhecermos melhor a nós mesmos, descobriremos o que é fundamental para nós, o que nos faz bem e devemos defender, é importante sermos capazes de refletir sobre os valores que são importantes para cada um.”

Numa segunda fase, é pedido aos jovens que escrevam:

- a. o nome de uma pessoa muito importante para elas;
- b. a característica mais importante que uma pessoa pode ter; e
- c. uma coisa muito importante que possuem.

Numa terceira fase, são colocadas algumas questões ao grupo para serem respondidas espontaneamente:

- a. Em que pessoa pensam quando ouvem a palavra “honestidade”? Por quê?
- b. Em que pessoa pensam quando ouvem a palavra “inteligente”? Por quê?
- c. Em que pessoa pensam quando ouvem a palavra “confiança”? Por quê?

Fonte: A autora (2019)

A cada atividade, pudemos observar o estranhamento relacionado às autodescobertas feitas. O enamoramento consigo, a resistência em reconhecer a si em determinadas ocasiões, o julgamento, a vergonha e principalmente a dificuldade de assumir o lugar que ocupam.

Observar tantos olhares internos, cada um buscando de si e em si coisas que parecia ser novidade, ver como isso mexeu com os participantes, me fez crer que estava no caminho, não atribuo certo ou errado, apenas um caminho, uma jornada que estava acontecendo de forma lúcida, porque a presença atingia quase 100%. Se deparar com característica, emoções, atitudes, gestos, pensamentos que pareciam não fazer parte do cardápio diário da vida, foi alucinante para alguns sujeitos. (DIÁRIO DA PESQUISADORA – 23/08/2017)

Culminando este encontro, não poderíamos deixar de falar nas emoções, ponto auge do QSE, o modo como vamos estabelecer nossas relações com o mundo. Ter consciência das nossas emoções dominantes é importante para nos conhecer e reagir a estados sentimentais, quando necessário. Por exemplo, um passo importante para lidar com os estados emocionais negativos é ter consciência deles e das situações que os provocam.

Quadro 14 – Emoções

Atividade 5 – O que mexe com as minhas emoções?

Começa-se por falar do significado das emoções expressas na Pizza das emoções. Posteriormente, cada um vai preencher a ficha com a máxima sinceridade. Concluído o preenchimento das fichas, cada um receberá uma folha em formato de pizza onde deverá representar cada emoção através de fatias e da intensidade que cada emoção assume em si normalmente.

Para encerrar este encontro sugiro uma nova meditação: A VERDADE DE QUEM VOCÊ É.

Depois de tudo que vivemos hoje no grupo qual a **Declaração mais verdadeira que eu posso fazer neste momento a meu respeito?** Refletir e escrever no Diário de Gratidão.

Fonte: A autora (2019)

Pensar em que é não é uma tarefa fácil ou para a qual tenhamos habilidades, mas, quando nos deparamos com a possibilidade de entrar em contato, descobrimo-nos. As atividades vêm revelando fatos que os participantes por vezes duvidam, como podemos ver na fala a seguir:

Quando eu era criança, vi uma matéria sobre a dificuldade de os adolescentes saberem o que eram, disse para mim mesmo: não serei assim, sei quem sou! Hoje quando lembro disso fico rindo de mim mesmo, porque obviamente descobri que as coisas não eram tão simples, e que não sei quem sou. Descobri que o que foi de mais verdadeiro já não o é, porque as respostas vão se modificando a cada dia. Será que é isso mesmo, diário? Aqui posso escrever até o que parece bobagem. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – SÁLVIA)

Esse foi de fato um encontro de muitos trabalhos internos, de várias reflexões e tentativas de apropriações de si, como eu sou de fato? Como me vejo? O que de bom eu faço por mim? Foram algumas ideias sugestionadas para guiar cada um ao seu próprio reconhecimento, utilizando a lógica de Honneth (2003), de uma falta de reconhecimento para um reconhecimento, na dor, no sofrer eu paro para olhar o que me dói.

A resiliência vai nos guiar a uma possibilidade de olhar para tudo que não nos agrada, assombra, amedronta, ofende, angustia, e tentar ressignificar essa experiência de modo a tornar possível o processo de formação humana integral, numa perspectiva multidimensional, que abrange todos os níveis do ser humano.

Encontro 3: Trabalhando traumas - 29/08/2017

Figura 21 – Traumas



Fonte: www.eusemfronteiras.com.br

Iniciamos o encontro com a costumeira roda de diálogos, na busca de aproximarmos cada vez mais dos participantes, das emoções e dos possíveis deslocamentos propostos por esse processo formativo.

Figura 22 – Praticando



Fonte: A autora (2019)

Após as colocações, trocas de diálogos e sensações, demos início ao encontro do dia com o propósito inicial de apresentar a Resiliência, trazendo algumas definições e os lugares que estas habitam, bem como fazer relação como a área educacional/ formativa e adentrar na temática do encontro: trauma, sofrimento.

Quadro 15 – Descobrindo a Resiliência

Introdução do tema

A palavra RESILIÊNCIA foi colocada em destaque no centro do quadro. Iniciamos a atividade de apresentação do tema com a pergunta: O que é Resiliência? (chuva de ideias)

A facilitadora pediu a participação de todos nesse momento com suas concepções sobre a resiliência e foi escrevendo no quadro as respostas. Após todos terem opinado, a facilitadora convocou o grupão a formar pequenos grupos utilizando a seguinte dinâmica:

Dinâmica 2: Formação dos pequenos grupos

Foi apresentada uma caixa com pétalas de papel dobradas com cores variadas, de modo a formar cinco pequenos grupos. Ex.: 5 pétalas azuis, 5 brancas, 5 vermelhas, 5 amarelas e 5 rosa. Cada um pegou a cor de sua preferência. Os pequenos grupos, de 5 membros, serão formados pelas cores das pétalas.

Segundo passo: Trabalho em pequenos grupos

Quando todos se acomodaram entregamos a cada grupo um texto composto de uma relação com várias definições de Resiliência, segundo diferentes autores. Solicitamos a leitura e que por identificação escolhessem a definição que melhor representava a concepção de resiliência para o grupo, levando em consideração o significado para a vida pessoa e profissional. Após discussão, ainda no pequeno grupo, escolheu-se um relator para explicar as conclusões do grupo no plenário.

Terceiro passo: Plenário

Cada relator(a) expõe para o grande grupo o conceito escolhido e comenta as razões da escolha. Os grupos puderam escolher formas diversificadas para apresentar o resultado de suas reflexões. Ao término das exposições, traçamos, com a ajuda de todos os participantes, paralelos entre os conceitos escolhidos e comentados com as concepções iniciais dadas à pergunta feita na introdução do tema: O que é Resiliência? Lições

A temática parecia muito desconhecida, algo que não soava bem ou que, de tão desconhecida, parecia utópica para aqueles participantes, atores queixosos e reivindicando, ou melhor, suplicando um contato, um olhar, uma atenção. As definições eram novidade para a grandiosa maioria.

Resiliência? Nunca tinha ouvido falar. Parece algo tão distante, mas tão importante, pode ajudar, mas como usar? Se usa? Uma confusão em minha mente. Eu respondi depois de ouvir vários colegas, que era uma forma de superar os problemas. Para minha surpresa descobri que é bem mais que isso! (DIÁRIO DE GRATIDÃO – BROMÉLIA)

Muitas definições surgiram, como podemos ver a seguir:

Superação, meio de enfrentar os problemas, persistência, luta, colaboração, enfrentamento, resistência, mudança, resolução, entendimento, busca foram algumas das palavras vinculadas a Resiliência no primeiro exercício. (DIÁRIO DA PESQUISADORA)

Após essa etapa e com a exibição dos curtas Patinhos Feios e Lições de resiliência, assumimos temporariamente o seguinte conceito de resiliência:

Resiliência é o processo **intersubjetivo** que se organiza como uma das possíveis respostas após um traumatismo, mas com a peculiaridade de levar a retomada a

algum tipo de desenvolvimento. Contudo, compreende-se que o mais difícil a se descobrir são as condições que permitem essa retomada. (CABRAL; CYRULNIK, 2015)

Foi fatídico quase que o total desconhecimento da temática por parte do grupo. As ideias surgidas estavam arraigadas de intenção salvacionista, no formato autoajuda, como meio de exterminar os problemas, sofrimento, além de parecer algo muito distante, para uma realidade que não a deles, na qual sofrer parece fazer parte e ser necessário para existir.

Resiliência é a capacidade de transformar uma situação desfavorável, através de uma intervenção positiva ou não tanto para o educando como para o educador. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – LAVANDA)

É preencher espaços vazios nos ajudando, ajudando ao próximo — doando-se e recebendo também. Buscando superar as dificuldades e enfrentar a vida. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – PETUNIA)

Mesmo diante de conceitos ainda bem básicos sobre a temática, foi possível perceber que, após os vídeos, algumas concepções foram apreendidas.

Pude perceber que a resiliência não é só o que eu já havia dito, mas se revela como algo com limites, que podem ser superados ou não. Que pode resultar num processo com final feliz ou não. Que não é a mesma coisa de quando começamos, algo muda, há uma mudança mesmo que não se queira. Aprendi que ainda não é algo definitivo, é um constructo – em formação. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – TULIPA)

Dando continuidade ao nosso encontro, agora já mais inteirados quanto à resiliência, propusemos trabalhar uma das alavancas para o surgimento da mesma: o sofrimento. Para tal, tínhamos como objetivo olhar diretamente para a dor, problema, trauma, adversidade interna, subjetiva, ou seja, cada um olhando para sua dor, como e quais os incômodos que ela causa, qual a implicação na vida pessoal e/ou profissional.

Quadro 16 – Ter um problema

Atividade 1: A trajetória de Clarice Lispector

A partir da leitura de um texto sobre a história de vida da referida autora, fazer reflexões e reconhecimentos dos problemas/traumas/adversidades vivenciados pela mesma, assim como buscar identificar se ela teve ajuda, apoio e o que fez mediante o que lhe acontecera.

Atividade 2: Ter um problema

Esta atividade pretende trabalhar a capacidade de identificar e esclarecer problemas em diversas situações. Como preparação para a atividade, começa-se por confrontar o grupo com um conjunto de perguntas:

“O que seria um trauma/adversidade? Quais os tipos de traumas/adversidades podemos nomear? Quando pensam em problemas que possam ter ocorrido em casa ou na escola/instituição, no que costumam pensar? Que tipo de problemas têm com mais frequência? Quais são as formas que as pessoas arranjam para acusar os outros dos seus problemas? (Dizendo que a responsabilidade é de outra pessoa etc.). Pensam que existe uma resposta ou solução para todos os problemas?”

Apresentamos e confrontamos o grupo com vários problemas (uns importantes e de âmbito relacional e outros de solução prática).

A partir dessa exposição, pedimos que os participantes escolhessem uma das situações apresentadas e discutissem sobre cada uma das personagens envolvidas nos exemplos de modo a resolver os seus

Fonte: A autora (2019)

O problema, quando apresentado como algo exterior, parece ter e ser solucionável com algumas possibilidades. As discussões foram bastante calorosas e em alguns momentos dava indícios de estarem reverberando nos participantes.

A observação quanto os processos de defesa, negação quanto aos seus próprios problemas, foi clara e real, a ponto de as resoluções apresentadas serem baseadas no que os participantes chamaram de: “o que eu não faria”.

Aos 29 de agosto de 2017, pude relatar em meu diário, a experiência de um participante totalmente transtornado quanto a um posicionamento assumido por demais colegas, no que dizia respeito a uma condução de um problema específico, algo que surgiu no terceiro encontro. A atitude de defender determinado modo de ação causou uma explosão de sentimentos, onde o participante relatou ter atitudes semelhantes ao do caso escolhido e não estava aceitando a conduta dada pelo grupo. O participante expôs sua forma de agir, foi bastante criticado, mas sensibilizou o grupo quando disse não saber agir de outra forma. Solicitou apoio, apesar de relatar não acreditar na mudança de sua conduta. (DIÁRIO DA PESQUISADORA)

O enfrentamento dos problemas não é um exercício fácil de ser cumprido, me arrisco a dizer que muitas vezes se torna mais comum a negligência do que encontro com o que fere, angustia ou provoca qualquer desconforto.

O trabalho em grupo ainda traz consigo nuances particulares e um desejo de reconhecimento. Podemos dizer que nesse tipo de exposição pode ocorrer uma maturação e transformações advindas de situações as quais chamamos de traumáticas.

Figura 23 – Trabalho em grupo



Fonte: A autora (2019)

Cyrulnik (2004) destaca a importância das metamorfoses provocadas pelos traumas. Os traumas não podem ser revertidos depois de ocorridos. No entanto, eles podem ser reelaborados e ressignificados, reduzindo o impacto provocado por estresses ou infortúnios ocorridos com crianças, adolescentes e suas famílias.

Sendo assim, os problemas fazem parte da vida cotidiana e aparecem-nos muitas vezes, sempre com variáveis diferentes. Esses problemas podem constituir um desafio ou uma preocupação, dependendo da forma como os olhamos e da noção de autoeficácia que temos para os resolver.

Honneth (2003) diz que a luta pelo reconhecimento sempre inicia pela experiência do desrespeito dessas formas de reconhecimento, ou seja, em situações que rompem com uma ou todas as esferas de reconhecimento propostas por ele. Os problemas, sofrimentos, quando não reconhecidos por si, são uma forma de desrespeito, provocando possivelmente situações de invisibilidade.

Neste sentido, foi importante trabalhar com os participantes mecanismos de reconhecimento e resolução de problemas, de modo que estes possam encontrar as melhores respostas aos obstáculos de percurso. O primeiro passo na resolução de um problema é identificar qual é o problema — a natureza daquilo com que estamos a lidar — e aceitar a sua existência.

Para enfrentar os problemas, é necessário lidar com os medos. Aprender a conhecer os próprios sentimentos é um passo importante antes de saber lidar com eles. O medo é uma emoção que, na devida medida, pode ser protetor, mas em excesso pode levar a inibições e impedir que o sujeito lute pelo que deseja e pode ser. Nem sempre é claro para os sujeitos o que sentem. Frequentemente, um sentimento como o medo pode ser confundido com um outro, resultando em emoções vagas, embora fortes.

Medo te aprisiona, escreveu minha dupla no “receituário” do encontro de hoje. Mostre-se, seja, cause, exercite o relaxamento, converse descontraidamente com os amigos, colegas, namorada. Olhe para você e enxergue o que és de verdade. Acho que em muito tempo de toda a minha vida eu havia escutado algo assim. Falar do medo que sinto de sentir, ser e agir como eu sou. Estou mexido, não sei se vou conseguir lidar com isso tudo. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – CRAVO)

Os sujeitos devem aprender a ler os seus sinais internos para se aperceberem do que sentem, o que está a provocar esse sentir e, assim, lhe poder dar um nome. Só depois de se perceberem os próprios sentimentos e a sua influência nos comportamentos é que se está preparado para expressar sentimentos de uma forma mais social.

Quadro 17 – Analisar situações traumáticas

Atividade 3: A partir de fragmentos extraídos do livro Trauma e superação, Júlio Peres, pedir para o grupo se dividir em 5 grupos de 5 participantes. Cada um fica com uma situação traumática e em grupo devem pensar numa solução viável.

A apresentação desta solução para o grande grupo se dá através de representação teatral com a participação de todos do pequeno grupo, possibilitando um debate com todos os participantes.

Com isso queremos saber se os participantes se identificam com as dores e como reagem a elas.

Após essa atividade, exibir um curta metragem / animação sobre sofrimento, trauma, ainda com a finalidade de provocação e tentativa de um mergulho em si mesmo, por parte de cada participante.

https://www.youtube.com/watch?v=DOz6QiF_Zn8 – Mestre Yoda.

Encerramos com um debate sobre o filme aliado a um pouco de temáticas, patologias e suas nuances que perpassam nossa existência e condição de ser-no-mundo, tais como:

Normal x patológico / Medo de falar sobre o assunto / Dificuldades de enfrentamento / Egocentrismo / Individualismo / Narcisismo / Burnout / Violência e suas diversas formas de se apresentar / Desvalorização do outro / Desumanização

“QUANDO UMA DOR É COMPLETAMENTE ACEITA, ELA SE TRANSFORMA.” Ao passo que, se resistirmos a alguma coisa, ela vai persistir”

Atividade 4: Ponte afetiva para dissociação ADULTO – CRIANÇA / TRABALHANDO AS DORES

Iniciar com um exercício meditativo que leva ao contato com o corpo em suas camadas mais variadas, buscando acessar dores mais presentes e as contidas no passado (infância, adolescência).

Depois do exercício, cada participante recebe uma folha contendo um desenho do corpo humano, onde deverá marcar / representar de alguma forma as dores que sentiu ao longo da experiência (pode ser com um x, um desenho na região indicada, uma cor...) além de escrever as dores sentidas.

Fonte: A autora (2019)

Enfretamento, grupo e dores permite que o autorreconhecimento surja. Mesmo que perpassada por dificuldades, a experiência no coletivo possibilita novos olhares ou até mesmo um olhar para aquilo que não se quer ou consegue ver. Os exercícios tinham essa finalidade mobilizadora.

Trabalhar em grupo, ouvir problemas do outro e identificar em mim coisas muito parecidas, me angustiou. Comecei relatando que estava estressada devido a tantos trabalhos e documentações para preencher, estou cansada disso tudo. Identificar pontos de tensão no meu corpo foi quase que marcar ele inteirinho, tudo dói, mas hoje percebi que o que me dói mais é a alma, por tantas incertezas que tenho. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – ZÍNIA)

Não gostei de ouvir que quando aceitamos uma dor ela se transforma, me irritei, tive vontade de sair da sala, de ir embora e não voltar. Afinal ninguém sabia da minha dor, como aceitar algo que me machuca? Resolvi ficar e no grupo eu coloquei isso, interessante foi o silêncio das pessoas, parecia que não se importavam comigo. Alguém pediu para falar e disse que estava passando por uma situação parecida, com muitas revoltas... pensamos juntas a frase e chegamos à conclusão que não era

deixar ela de lado e sim olhar de frente para tamanho sofrimento. Eu desabei na sala, chorei como nunca chorei antes e não me senti julgada. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – MAGNÓLIA)

Esse talvez tenha sido um dos momentos mais marcantes desse processo formativo, regado por muitas emoções, lágrimas e tentativas de conscientização. Muitos participantes buscaram olhar para si e enxergar seus traumas, dores, sofrimento, com o intuito de não mais permanecer na situação. Mesmo com dificuldades de conduzir seus traumas para a fogueira, todos sem exceção tiveram algo para queimar e simbolicamente comunicar a abertura para possibilidades de mudança.

Juntei meus caquinhos, porque foi duro demais olhar para as minhas dores e me lembrar de onde elas vêm, como e os motivos. Ciúme, insegurança, possessividade, medo, baixa autoestima, levei para queimar. Cada cinza me deixou uma esperança do novo. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – DÁLIA)

Obviamente que não podemos e nem queremos dizer que todos conseguiram resolver tudo que causa dor interna e externamente, mas o intuito foi alcançado no momento em que todos se disponibilizaram a enfrentar-se.

Encerrando o que chamei de encontro da ruptura, do contato com o que ninguém vê porque eu não quero mostrar por medo e vários julgamentos, propusemos uma reflexão baseada no livro *Os patinhos feios* (CYRULNIK, 2004), que diz que o patinho feio levará muito tempo para compreender que a cicatriz nunca é segura. É uma fenda no desenvolvimento de sua personalidade, um ponto fraco que pode sempre se dilacerar sobre os golpes do destino. Essa rachadura obriga o patinho a trabalhar incessantemente sua metamorfose interminável. Então, poderá levar uma vida de cisne, bela, porém frágil, porque nunca poderá esquecer seu passado de patinho feio.

Mas, ao se tornar cisne, poderá pensar nele de maneira suportável. Isso significa que a resiliência, o fato de se tornar bonito apesar de tudo, nada tem a ver com a invulnerabilidade nem com o êxito social, e sim com o existir.

Encontro 4: Cuidando de Si - 05/09/2017

Figura 24 – Cuidando de si



Fonte: criatividadeeipa, 2017

Uma roda de conversa diferenciada se deu neste encontro, muitas falas, muitas emoções, mas o que mais chamou atenção foram as reflexões feitas, o conjunto de inquéritos que soavam como um pedido de cuidado misturado com a necessidade de saber para que mexer em tantas coisas. Mas uma certeza existia: não querer permanecer do mesmo jeito.

Esse encontro teve como finalidade principal fazer um *checkup* da “alma”, procurando entender como cada um se vê, a busca pela cura das feridas internas através de práticas de introspecção e observação focada no eu, a fim de promover calma interior.

Quadro 18 – O último dia

Atividade 1: Escutar a música O último dia de Paulinho Moska, pelo menos três vezes, após isso trabalhar com a música / letra a respeito do que cada um faria se só restasse esse dia. Solicitar que cada participante expresse seus sentimentos através de colagem, pintura, escrita, desenho.

Passada essa fase da explosão de emoções, pedir que cada um produza um pergaminho da vida, enumerando dez coisas que são importantes em si, escrevendo o que há de melhor em si, quais os defeitos que consegue enxergar em si, o que já conseguiu modificar, o que ainda não foi possível, mas tem desejo de fazê-lo.

Fonte: A autora (2019)

Dar conta das emoções não era o suficiente para nós, era preciso exalar, deixar fluir, vir à tona, experienciar o que de fato estamos fazendo conosco e como estamos lidando com isso. O tempo não para, não espera, é imutável e intransigente no seu modo de agir.

Camarada, eu ficaria com minha mãe [...] morro de medo do fim, sem poder fazer tudo que eu sonhei, coisas simples, casar, ter filhos, me formar, um bom emprego e um marido apaixonado. Eu quase lá e o mundo decide acabar? Dá para esperar não mais um taquinho? Kkkk. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – DÁLIA)

Todo dia é o último dia. Viva todo dia como se fosse o último, ame como se não houvesse amanhã [...] viva o momento com consciência, sem se apegar, porque dessa vida nada se leva. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – FLOR DE LÓTUS)

Tomasi (2014), baseado nas ideias de Honneth (2003), diz que, para saber se um indivíduo é reconhecido e aceito na coletividade, basta perceber o valor que ele dá a si mesmo, se tem uma atitude positiva para consigo mesmo, se tem autorrespeito.

Sabemos que todos nós temos várias facetas, assumimos diversos papéis diante dos grupos aos quais nos vinculamos, mas o ideal é que mantenhamos uma forma de personalidade nesses diversos âmbitos. Por muitas vezes, valorizamos exageradamente o que os outros acham de nós e acabamos por viver verdadeiras angústias na tentativa de manter nossa aprovação / aceitação.

Mais importante do que saber e valorizar o que os demais sujeitos pensam de nós é o que se faz de fato com as informações que chegam, pois “A experiência de ser reconhecido pelos membros da coletividade como uma pessoa de direito significa para o sujeito individual poder adotar em relação a si mesmo uma atitude positiva” (HONNETH, 2003, p. 139).

Quadro 19 – Cuidando de Si

Atividade 2: Oficina de cuidado de si – com técnicas de relaxamento, massagem, respiração, alongamento. A intenção é promover um momento de bem-estar, poder demonstrar cuidado com seu corpo físico, emocional, psíquico, propiciando um estado mais consciente de si.

Utilizar técnicas de relaxamento:

1. Inspirando eu me acalmo, expirando eu reconheço – acompanhar a respiração; à medida que inspira, sente-se acalmando o corpo; e, expirando, vai se reconhecendo como sujeito.
2. BodyScan – ainda através da respiração, buscar fazer um escaneamento corporal, na tentativa de reconhecer tanto tensões e dores como também sensações boas.
3. Acalmar-se – abrir e fechar as mãos inicialmente, depois com a mão esquerda sobre o peito acompanhar a respiração, a direita abre lentamente por 3x depois troca.
4. Ensinar o Ho’oponopono²² – forma de liberar-se e aos traumas/problemas/pessoas.

Sinto Muito, Me perdoe, Eu te amo, Sou grato.

Fonte: A autora (2019)

Após esse momento de cuidado, chegamos à fase de trabalhar a temática do reconhecimento através da Teoria de Axel Honneth (2003). Nossa ideia não era nem de longe aprofundar na teoria, mas trazer elementos da mesma para contribuir com o processo formativo e principalmente fortalecer os processos de promoção de resiliência ao longo da

²² A palavra “ho’o” significa “causa” em havaiano, enquanto “ponopono” quer dizer “perfeição”. O termo “ho’oponopono” pode ser traduzido como: “corrigir um erro” ou “tornar certo”.

vida. Não era do nosso interesse que a experiência se findasse com o encerramento deste evento, mas que cada participante pudesse levar consigo uma sementinha de tudo que foi visto.

Em relação à teoria do reconhecimento, tratamos da identidade pessoal e modos de não reconhecimento: violação, privação de direitos, degradação.

A cada relação prática de reconhecimento, podem ser percebidas, também, categorias morais de desrespeito, que não se configuram somente como relações de injustiça, nas quais os sujeitos são privados de sua liberdade, mas, também, uma violação na compreensão que os próprios sujeitos têm de si mesmos. Portanto, a cada forma de desrespeito, vincula-se a privação de determinadas pretensões de identidade: em relação ao “amor”. O desrespeito se dá nas formas de maus-tratos físicos e violações; nas relações jurídicas, por privações de direito e exclusão; em relação à solidariedade/ética, nas formas de degradação e ofensa.

Quadro 20 – Formas de reconhecimento

Atividade 3: Dinâmica de representação

A partir de algumas músicas e reflexões, trouxemos questões chaves: AUTOESTIMA, AUTOEFICÁCIA, AUTONOMIA, AUTOCONTROLE, OTIMISMO.

Dividir em grupos, propor um tema e uma discussão, tentar promover novas formas de solução.

Promover uma mudança de foco (negativo) possibilitando aos participantes acessarem suas potencialidades e habilidades esquecidas, bem como as relações práticas do reconhecimento em suas categorias.

Atividade 4: Jogando fora o não me serve mais

Escrever numa folha de papel aquilo que já considera não ser mais necessário, aquele lixo, mala pesada que carrega sem uma finalidade positiva... dores, traumas, sentimentos ruins que já podem ser liberados. Colocar tudo no papel! Após toda expressão dos sentimentos, solicitar que cada um pique seu papel em partes bem pequenas, como que cortando seus medos, angústias, dores, traumas e assim liberando-se desse peso. Forma simbólica de eliminar aquilo que já não nos pertence.

Fonte: A autora (2019)

Reconhecer traz a ideia de conhecer novamente ou identificar no outro aquilo que de alguma forma é conhecido. Habilidades existentes podem colaborar com os processos de ser-no-mundo, apesar de serem amplamente desqualificadas no intuito de um permanente controle. As falas nos revelam que essas habilidades em geral não são percebidas e dimensionadas de forma a proporcionar crescimento.

Não podemos esperar que o outro faça por nós, que nos valorize se nós mesmos nem olhamos para nosso interior. Pensar em autoestima, autocontrole, autonomia, autoeficácia, otimismo parece algo tão distante do grupo, todo mundo meio perdido com a ideia de que somos nós os responsáveis por tudo isso. Minha autoestima não está no outro, está no valor que me dou. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – LÍRIO)

Mais uma chance de jogar fora nosso lixo. Agora ainda tendo noção que nossa autoestima é de nossa responsabilidade, o que faço comigo é meu, o outro vê aquilo que eu mostro. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – JASMIN)

As falas acima nos fizeram refletir a relação da resiliência e as características do reconhecimento de Honneth (2003), levando-nos a tal entendimento:

A resiliência e a autoeficácia atuam como forma do sujeito obter uma melhor qualidade de vida na superação da adversidade, envolvendo o contexto, a cultura e a responsabilidade coletiva, sendo capaz de responder de diferentes formas ante um fracasso. (BARREIRA; NAKAMURA, 2006, p. 78)

Não fórmulas mágicas, nem pretendíamos que os sujeitos saíssem alterados a ponto de não serem reconhecidos — isso não existe —, mas nos apoiar nas possibilidades de mudanças consciente nos fortaleceu e guiou o trabalho até o final. Ouvir futuros educadores dizerem que ainda há uma esperança era ao mesmo tempo um alívio e uma indignação, pois como assim não existia mais esperanças? Afinal, continuamos acreditando que a educação é um meio de transformação, de modificação a partir da ampliação dos modos conscientes de estar-no-mundo. Mantemos o questionamento sempre presente: Educamos para quem? De modo a pensar no coletivo, partindo de si mesmo.

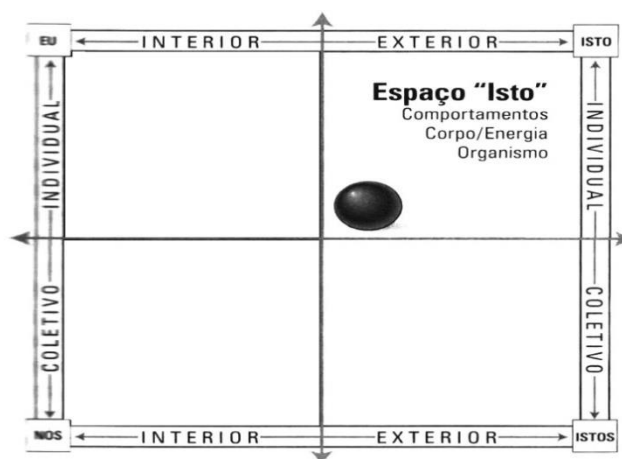
Os encontros do primeiro quadrante se encerram aqui neste dia, trabalhar o EU, o subjetivo, foi trazer à tona muitos elementos que notoriamente precisavam ser cuidados. Apoiados na visão integral de Wilber (2006), podemos dizer que nenhum sentimento ou emoção está estático, fixo em um único quadrante; estão todos entrelaçados e interdependentes.

Já está se conhecendo? Sim! Prestou atenção em si mesmo? Está na hora de se cuidar! Áreas como saúde e educação passam tanto tempo se preocupando com os outros e esquecem de si. Encerrar esse módulo é a certeza de precisamos cuidar do que há aqui dentro. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – SÁLVIA)

Veremos a seguir o modo de expressão na ótica do segundo quadrante que é intitulado de **QUADRANTE SUPERIOR DIREITO (QSD)**, que cobre os aspectos exteriores-individuais da consciência humana, como estudado pela neurologia e ciência cognitiva. Essa dimensão expressa as nossas experiências individuais internas, através das manifestações do nosso corpo, dos nossos sistemas fisiológicos (nervoso, circulatório, respiratório) e do nosso

comportamento psicossocial. São elementos que podem ser estudados objetivamente, via os meios de mensuração. É o campo do **Ele/Isto** individual e comportamental.

Figura 25 – Quadrante Superior Direito



Fonte: Santos (2013)

Andrade (2011) vai nos dizer que é o campo da fisiologia, da anatomia, da neurofisiologia, das ciências comportamentais em geral. Essa é uma dimensão até então privilegiada pelas pesquisas na área da formação dos educadores, por ser objetiva e facilitar as generalizações.

Interessante perceber como os participantes — alunos em formação do curso de pedagogia, que irão lecionar, em sua grande maioria, aulas para as turmas iniciais, com crianças bem pequenas, cujos movimento, expressão e (re)conhecimento do corpo estão desabrochando nesta fase — são extremamente desconhecedores do seu próprio corpo, da sua fisiologia, da relação corpo e mente nos processos de formação.

Yus (2002, p. 195) afirma que

[...] o cenário educacional produz um analfabetismo funcional em termos de domínio de nosso próprio corpo nas sociedades modernas, de modo que passamos grande tempo de nossas vidas em instituições normatizadas para nos educar e somos praticamente desconhecedores de nossa própria corporeidade.

Concentramos esforços para colaborar com os processos formativos e propiciar novos olhares, como veremos a seguir.

Encontro 5: O Corpo Fala - 12/09/2017

Figura 26 – Expressões



Fonte: Tâm-Tài-Trí, 2016

Retomamos o encontro passado fazendo uma síntese das temáticas tratadas nos encontros referentes ao primeiro quadrante, explicando que agora estaríamos iniciando um novo ciclo, cujo foco estava no cuidado com o corpo mais propriamente no tocante biológico.

Para tal, fizemos os seguintes questionamentos iniciais: Como tenho me tratado? Me sinto cansado? Tenho adoecido nesses últimos tempos? Tenho tempo para me exercitar?

Numa grande roda de conversa, pudemos ouvir relatos interessantes de quanto o corpo tem sido negligenciado. Chego a afirmar que muitos não o percebem como algo importante, não o reconhecem como parte integrante de si.

Não vou mentir, chego tão cansado em casa que nem me dou conta de como estou, senão cansado, exausto de três turnos de luta. De verdade só olho para o corpo quando ele reclama, quando fico doente e preciso parar, fora isso é sempre uma máquina. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – JACINTO)

Muitos afirmaram não ter tempo para se preocupar ou cuidar como deseja deste corpo, que o fará assim que puder, quando as atividades formativas permitirem, mas não muito distante lembram que as atividades profissionais talvez não os permitam também, afinal a nossa cultura imprime essa ideia.

Nas férias, eu procuro fazer alguma coisa. Não tenho tempo nem para dar minhas caminhadas, tempo está muito apertado, muitos trabalhos da faculdade, fora a escola, família, casa e tudo que eu já tenho para cuidar. Mas como está perto de me formar acho que terei mais tempo, ou não né? (DIÁRIO DE GRATIDÃO – PETÚNIA)

Após esse momento, exibimos um vídeo sobre linguagem corporal — O corpo fala, de Pierre Wiesel²³ —, a partir do qual foi possível entender que a comunicação não se dá apenas de

²³ Link do filme: <https://www.youtube.com/watch?v=9dwEAJOLjok>

forma direta e oralizada, mesmos os gestos das línguas de sinais trazendo consigo toda uma gestualização corporal.

Se tentamos entender a forma de comportamento dos participantes sob a perspectiva mais biológica, em que a resiliência tem características de traço de personalidade, tenderíamos a pensar nas mudanças apenas como superação de adversidades, ou seja, cuidar de si quando isso representasse algum risco. Resiliência seria entendida:

Como uma resposta global em que estão em jogo os mecanismos de proteção, entendendo por estes não a valência contrária aos fatores de risco, mas aquela dinâmica que permite ao indivíduo sair fortalecido da adversidade, em cada situação específica, respeitando as características pessoais. (INFANTE, 1997, p.10)

No espaço onde estresse, angústias, sofrimento, dores e patologias surgem com uma intensidade grandiosa e atingem o corpo físico, é preciso criar estratégias de enfrentamento, que podem ser denominada *copping*. Para Dell’Aglío e Santos (2011, p. 215) é “[...] uma resposta que poderia funcionar como moderadora dos efeitos negativos do estresse integrando os processos de resiliência do indivíduo”.

Então o que fazer para proporcionar mudanças mais significativas? Talvez mais intensas e reais, que não precisem surgir da máxima dor ou de uma adversidade profunda? Passamos para a próxima atividade, a fim de sentirmos esse corpo, como materialidade. Aqui, diferente do encontro do QSE, nós estávamos preocupados com o corpo enquanto matéria, não os processos subjetivos que implicam o não cuidado.

Quadro 21 – Sentindo meu corpo

Atividade 1: Discussão e debate sobre o filme, seguido de um momento de reflexão sobre o que cada um está fazendo com o seu próprio corpo. Quais os cuidados que tem? Depois da discussão, partir para uma prática de contato em que cada um deve lentamente ir tocando seu corpo, sentir as mãos se tocando, o contato com os pés no solo, suas costas na parede, tocar o rosto. Perceber o seu corpo e visualizar pontos de tensão, angústia, medo. Concentrar-se nele e perceber como ele está: quente/frio? Entorpecido/formigando? O que sente? Sentir o ar entrando nos seus pulmões, os seus batimentos cardíacos, suas pernas, tronco, braços, cabeça. Após essa pausa para reflexão/meditativa, solicitar que cada um preencha silenciosamente a ficha do Caderno de Exercícios (STAPPEN, 2013, p. 11) e indicar no desenho do corpo humano (desenho) as tensões que conseguiu identificar.

Fonte: A autora (2019)

Depois desse exercício, voltamos para a roda e ouvimos os compartilhamentos de sensações.

[...] neste momento pensamentos predominantes na minha mente, meu corpo, mente estão cansados, meu coração anda meio bipolar, engraçado poder dizer isso, porque nem eu tinha essa clareza, mas também não sei se é claro, sei que senti. Porque não paramos para pensar no corpo? Porque só valorizamos quando nos acontece alguma coisa? Pensei até na minha unha encravada... (DIÁRIO GRATIDÃO – ORQUÍDEA)

Assim como também é relatado nessa fala:

Parar para sentir meu corpo, algo que já não faço há um bom tempo, melhor não lembro de ter feito. É hora de pensar no que estamos fazendo. O cotidiano nos sobrecarrega, se adoce mergulhado num lamaçal de problemas. Sinto muitos pontos de dor. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – PETÚNIA)

Desta forma, pudemos identificar o quanto esse corpo é e tem sofrido. O que fazer para melhorar? A partir da dificuldade de pensar o corpo, sugerimos a próxima atividade. Já imaginávamos a repercussão que iria causar, visto que a experiência semelhante em um encontro anterior já havia sido impactante.

Quadro 22 – Sentindo o outro

Atividade 2: Dividir o grupo em duplas, escolher preferencialmente alguém que não tenha muito contato, alguém que não conhece muito. Escolher quem iniciará o exercício. Sentados um de frente para o outro, buscar uma cadência, uma harmonia entre os corpos (seja através de movimentos, respiração, olhares...), após essa cadência estabelecida, o que escolheu ser primeiro iniciará uma massagem, um cuidado “curativo” no outro, tentando aliviar o que venha a surgir, sempre respeitando os limites de quem está sendo tocado. Cinco minutos passados, invertamos os participantes, quem estava fazendo passa a receber a massagem. Terminado o exercício, porém ainda nas duplas, refletir como foi a experiência, como é sentir esse cuidado, quantas vezes se possibilita ser cuidado assim, quais as formas de cuidado que toma para consigo mesmo? Resgatando o desenho do corpo que utilizamos na atividade anterior, cada participante vai receitar a partir da massagem modos de cuidados.

Fonte: A autora (2019)

O estranhamento, quase uma ruptura no possível desconforto inicial causado pelo fato do toque²⁴ ao corpo do outro, tinha fundamentos bem além do simples contato físico, dizia de um descuido quase homogêneo desse grupo.

Infelizmente devido aos nossos afazeres e correria do dia a dia, não paramos para observar as reações e os sinais que o nosso corpo dá muitas vezes, pedidos de socorro e ignoramos os sinais... tocar no outro me fez refletir isso. Ando descuidando do que me sustenta.” (DIÁRIO DE GRATIDÃO – MIOSOTIS)

²⁴ Importante ressaltar que a atividade foi explicada antes e que todos aceitaram participar, com a certeza de que seus limites seriam respeitados.

O estranho, inacessível, o nosso corpo já é algo que não damos conta, imagina quando isso se refere ao corpo do outro.

Ao tocar o corpo da colega, inicialmente tenho uma certa resistência pela timidez, mas embora a vergonha, fui aos poucos fazendo massagens na colega, onde perceber diferentes mensagens. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – HORTÊNCIA)

Para finalizar o encontro, ainda falamos sobre nutrição integral, sono e suas consequências (WILBER, 2011) e como isso afeta o nosso corpo e seu funcionamento diário, causando interferências nos resultados que esperamos para as nossas ações. O mais interessante foi perceber que as pessoas não fazem ligação entre as áreas — se eu não como bem, afeta meu desempenho na escola e/ou trabalho; manter-me descansado e ter noites de sono regulares me ajudam a estar alerta nas atividades e colaboram no estado de humor — ,não há nada isolado.

Encontro 6: Adoecimento do corpo físico e mental - 19/09/2017

Figura 27 – Adoecimento



Fonte: Blog Jornal Regional (2017)

Fonte: Cartilha para profissionais do SUS (2014)

A roda de conversa ao longo dos encontros revelou vários elementos referentes à dimensão do cuidado, algo que tem sido negligenciado, escorando-se numa tradição cultural cujo trabalho é a forma de inserção no mundo produtivo, onde as pessoas ganham visibilidade pelo seu poder de aquisição material. Segundo Dejours (2004, p. 18),

O trabalho ocupa posição central na sociedade e na vida dos indivíduos, pois desempenha função fundamental na construção de espaços públicos coletivos de convivência. O trabalho é o que insere as pessoas no meio social, sendo assim, o principal responsável pela construção e constituição das relações sociais. O trabalho não é apenas a relação salarial ou o emprego. É mais do que a venda da força de trabalho pela remuneração.

O principal objetivo desse encontro foi esclarecer quanto às patologias decorrentes da falta de cuidado consigo mesmo, do trabalho e suas implicações, a partir das dimensões da teoria de Honneth (2003), e resgatar os conceitos básicos da teoria honnethiana, fazendo associações com o trabalho, corpo e patologias.

Quadro 23 – Adoecimento e o reconhecimento

Atividade 1: Dividir o grupo em pequenos grupos, distribuir os textos “Corpo e Teoria Crítica” (CERNEA, 2015, p. 17-38). Após leitura, promover um debate sobre as principais problemáticas apresentadas quanto ao corpo, sua reificação, as interações feitas, banalização, as formas de não reconhecimento, adoecimento. Fazer possíveis relações com trabalho, grupos, espaço educacionais.

Fonte: A autora (2019)

O que de fato representa o corpo? Como os sujeitos lidam com seus corpos físicos e mentais? Os imperativos sociais têm tomado conta, regendo e ditando regras duras e gerando adoecimentos e não pertencimentos.

Estamos nos tornando coisas, falta o olhar para o outro, afetando assim as relações grupais... parece algo tão distante de mim, mas é tão perto. Tudo virou qualquer coisa e é fazer porque todo mundo faz.” (DIÁRIO DE GRATIDÃO – LÍRIO)

A sensação de pertencimento pareceu algo muito doloroso para os participantes,

Meu corpo minhas regras, ouvimos isso com frequência, mas como é difícil sentir-me dona dela, parece mais que ele está à disposição do outro, a serviço do que é bom, agrada, serve para os outros. Quando resolvo fazer algo com o meu corpo, sou imensamente criticada, desacreditada... se alguém me viola ainda sou culpada... cansada dessa relação. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – ALFAZEMA)

Honneth (2003) diz que todo reconhecimento está atrelado a um não reconhecimento ou reconhecimento negativo, sendo fruto da própria lógica interna das relações interpessoais, porém o aspecto do reconhecimento negativo não representa apenas traços de limitação da liberdade ou expressões de injustiça contra a integridade humana, mas também fere a forma como as pessoas se autocompreendem. A autorrelação prática positiva é atingida em sua própria estrutura, e tal ação faz com que as formas de desrespeito neguem a possibilidade da autoconfiança, do autorrespeito e da autoestima.

Aproveitamos o texto da Cernea (2015) para explorar ainda mais as questões do corpo, só que numa perspectiva do adoecimento, do agravamento de condições negligentes de existir e da relação com a educação e com o reconhecimento honnethiano.

Para trabalharmos bem essa temática, fizemos uma explanação sobre as patologias mais frequentes encontradas no âmbito docente, suas principais causas e consequências, sequelas para a vida, fazendo as possíveis relações com a vivência deles, buscando sempre a realidade vivida por cada um.

Tínhamos como principal objetivo fazê-los identificar se estavam sendo vítimas de alguma forma ou possível adoecimento.

Figura 28 – Doenças



Fonte: A autora (2019)

A figura acima foi o resultado de um diálogo pós-explanação, intrigante e revelador, visto que muitos, mesmo discordando das ideias, formas, mecanismos de trabalhos nos quais estão inseridos, não paravam para pensar no quão nocivo estava sendo essa relação.

Pensar que o dinheiro que ganho não irá restabelecer minha saúde, que meu corpo envelhece proporcionalmente ao tanto de estresse que vivo, que as doenças me rondam mais que qualquer coisa, não foi bom. Me questionando sobre o que fazer, porque a grana é necessária. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – MIOSOTIS)

O quanto mesmo vale o educador? O que estamos fazendo com nossas vidas?

Tantas doenças, tantos problemas, pensar que professor só acumula coisas ruins me deixa triste. Não quero ficar toda doente, com mil coisas numa velhice e não poder fazer nada da vida. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – MAGNÓLIA)

Após uma enxurrada de mobilizações, era preciso pensar em como encarar essa situação, as possibilidades de adoecimento, as limitações que poderiam vir a surgir ou como

não cair nessa rede emaranhada de sofrimentos, afinal nossa proposta formativa era trabalhar a resiliência em todos os âmbitos.

Quadro 24 – Enfrentando os problemas

Atividade 3: Dinâmica de grupo – o grande grupo deverá construir um único corpo humano contendo as possibilidades de solução ou de enfrentamento para eles dos diversos problemas que os mesmos enfrentam no seu dia a dia (profissional, pessoal, emocional, financeiro), indicando os sentimentos possibilitadores da transformação.

Fonte: A autora (2019)

A percepção da dor do outro torna-se mais próxima e possível quando o grupo relata sensações coletivas que pareciam ser da ordem do individual. Os sujeitos passam a reconhecer, como mostra as falas a seguir:

Estranho pensar que o outro sabe de mim aquilo que não contei, mas na verdade aquilo que parecia ser meu, fui vendo que era tão comum, tão de todos. Montar um corpo único pareceu-me uma maneira de curar, cuidar, saber, sei lá! Só sei que não me senti só. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – HISBISCO)

Na hora de fazermos o corpo, fui me dando conta que as dores que víamos nos nossos professores, em geral eram as mesmas que a maioria do grupo estava mencionando, marcando. O sentimento foi único: precisamos fazer alguma coisa urgente. Afinal eu não quero isso para o futuro. Mas a ideia era fazermos um corpo de bem com a vida (DIÁRIO DE GRATIDÃO – IRIS)

Levaram algum tempo intrigados em como resolver o cotidiano, como alterar aquilo que se vive e não se encontra saída. As lógicas pareciam ainda mais angustiantes do que apenas ter um problema, pois saber que para tal existe uma solução é como remontar uma história em quadrinhos em outro idioma sem dominá-lo.

Poderíamos passar todo o processo formativo detidos no segundo quadrante e suas implicações, mas era preciso seguir, outras revelações ainda estavam por vir e tinham toda importância.

Quadro 25 – Reflexão

Atividade 4: Refletir os dois encontros. O que ficou para eles? Qual a importância de falarmos sobre o corpo, o cuidado com o mesmo? Pensar/refletir sobre o corpo muda alguma coisa em relação à condução do seu processo formativo? Condução enquanto profissional?

Fonte: A autora (2019)

Como pensar o corpo como algo que parece não pertencer, estar fora ou desacoplado de si? As provocações tinham o intuito de mexer com o modo como andamos cuidando do que temos, dos exemplos que damos com nossas condutas. O corpo é parte integrante do processo formativo em sua totalidade, e não apenas como condutor de uma razão e saberes.

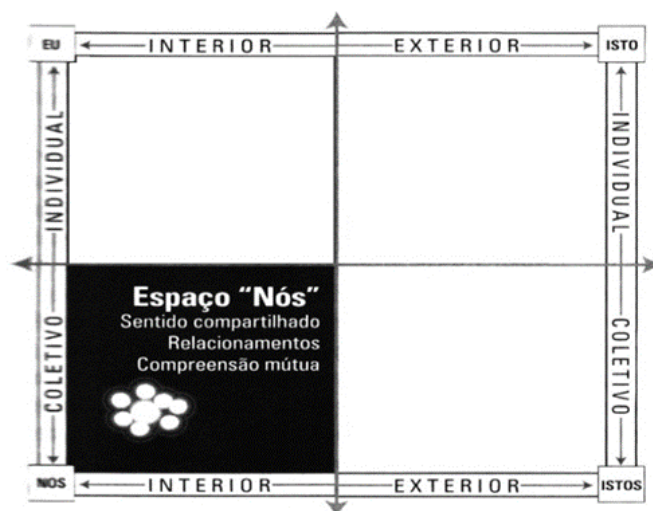
Corpo, corpo, corpo... pude refletir que o corpo não é só um corpo, mas são vários corpos em diversos modos de ser. Mas o corpo não anda só, sem a razão as coisas não surgem. Bom, sei que nesses encontros aprendi que ou cuido de mim ou ninguém fará. Manter em desrespeito a mim, só é a prova que não me reconheço. DIÁRIO DE GRATIDÃO – JACINTO)

Corpo deseducado, descuidado, desnudado quando já não tem mais temo, é isso que queremos? Quem vai cuidar de mim quando tudo parecer estar no fim? Ou paramos para pensar e cuidar ou chegaremos ao ponto de colapso.

Esperar alguém para cuidar, já sei que não vai funcionar... kkk, mas não é engraçado, porque nós deixamos de lado nosso bem maior, nosso instrumento de trabalho, de vida e fingimos que vai ficar tudo bem, no final, só dor e doença. Aprendendo que ou cuido ou vou me arrepender em breve. Estou numa situação no trabalho que agora eu resolvo! (DIÁRIO DE GRATIDÃO – VIOLETA)

Foram encontros intensos e modos de pensar o corpo de formas diversas. Agora, seguindo os caminhos que passei, chegamos ao terceiro quadrante - **QUADRANTE INFERIOR ESQUERDO (QIE)**, que cobre os aspectos interiores da consciência humana, como estudado pelas ciências da cultura, da antropologia, da hermenêutica e de etnometodologia.

Figura 29 – Quadrante Nós



Fonte: SILVA (2013)

Nesse quadrante, busco o “nós”, ou a cultura, o aspecto subjetivo da coletividade. É aqui que o sujeito experiencia sua comunidade, os valores e os sentimentos de viver e conviver com o outro e com os outros, as relações numa cultura e com valores comuns, que dirigem a sua própria vida. A partir dessa perspectiva, iremos buscar compreender como a resiliência pode afetar e ser afetada sob a ótica deste quadrante.

Encontro 7: Compreensão das emoções nas relações interpessoais - 26/09/2017

Figura 30 – Rede



Fonte: pos.unipar.br

Iniciamos o encontro com a roda de diálogo, refletindo sobre o que havíamos vivido, como estava sendo para eles essa participação e se e como poderia ser aplicado no seu cotidiano. Era uma tentativa de captar se existia uma percepção quanto ao processo de formação humana, bem mais amplo do que apenas a formação docente.

Este encontro tinha como objetivo compreender as relações estabelecidas no grupo, bem como as emoções que permeavam as mesmas numa tentativa de identificar formas de reconhecimento positivo e/ou negativo, associada ao que já vimos em Honneth (2003).

Quadro 26 – Aceita o desafio?

Atividade 1

Objetivo: motivar, integrar o grupo, desenvolver competências como coragem, confiança, superação e busca adequada de informações.

Material necessário: uma caixa (tipo de sapato) embrulhada; dentro dela há instruções para cumprir um desafio.

Execução: Dividir em 2 grupos, cada grupo faz um círculo de modo que os integrantes não fiquem um do lado do outro. A caixa do desafio (devendo ser explicado do que se trata) é entregue a um participante aleatório, coloca-se uma música e quando parar a música o participante que estiver com ela na mão terá que cumprir o desafio.

Quando a música parar, o participante que estiver com a caixa na mão deverá ser indagado se quer cumprir ou não o desafio (fazer um suspense); caso ele passe adiante, esse processo pode ser repetido no máximo três vezes.

Depois da terceira vez, o participante não terá mais escolha, terá que abrir o embrulho e cumprir o desafio. Ao desembulhar, vai perceber que o desafio é comer uma caixa de bombons.

“MELHOR ENCARAR OS DESAFIOS DO QUE PASSAR A BATATA QUENTE.”

Fonte: A autora (2019)

Essa atividade foi encarada como simplória pela maioria do grupo, afinal todos consideravam que desafios deveriam ser prontamente atendidos e resolvidos.

Figura 31 – O desafio



Fonte: A autora (2019)

Esse foi o discurso inicial. A caixa começou a passar e as instruções foram surgindo. Foi possível perceber que o desafio não iria ter uma solução imediata, afinal tratava-se de algo

grupal; sozinho não era possível resolver, o outro tinha que desejar se envolver, o que tornou a dinâmica animada e foi desvelando pontos de tensões grupais.

Não sou muito de enfrentar desafios, mas estava disposta a fazer isso naquela hora, mas um dos meus colegas de lado não toparam, ficou apreensivo, disse que não queria se expor e tal. Quando tudo terminou e eu vi que perdemos uma deliciosa caixa de chocolates foi aí que fiquei com mais raiva. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – BROMÉLIA)

As falas nos relatam que havia um certo interesse em resolver, cercado de receio ou dificuldades, como apontado a seguir:

Eu tinha certeza de que iria resolver, era fácil demais, não parecia ter nada que causasse impedimento, só foi a professora dizer que era preciso seguir as regras contidas dentro do embrulho que eu me embrulhei... assim como uma ostra, preferi deixar para lá. Minha colega ficou muito chateada, mas não deu! No final prometi que traria uma caixa de chocolates para ela. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – CRAVO)

Uns ainda com muito receio, outros desejando solucionar, como quem está ávido por uma mudança, por uma ruptura, por permitir-se transbordar.

Era minha! Tinha que ser minha! Desafios maiores eu estava passando, então fui logo dizendo as meninas do meu lado, nem vem que não tem, se parar aqui vamos enfrentar. Foi assim, na terceira rodada parou em mim. O desafio era aceitar o desafio, encarar isso... a caixa estava recheada de chocolates, delícia! (DIÁRIO DE GRATIDÃO – LÍRIO)

Enfrentar as adversidades pareceu algo tenebroso para alguns, mas o mais difícil mesmo foi mostrar-se em relação. A tarefa não poderia ser feita só, ou indica não poder, só sendo descoberto depois de abrir o primeiro embrulho, mas muitos não toparam.

Com as leituras dos diários de gratidão, ficou clara a maior dificuldade da turma: o que o outro poderia achar se ele não conseguisse executar a tarefa? Como isso poderia afetar futuras atividades? Era o desconhecido que falava naquele momento, muitos apontaram existência de subgrupos, redes de preferências e exclusão por não enquadramento nas regras estabelecidas por alguns. No final, o que parecia tão simples fez desmoronar uma estrutura que parecia sólida. (DIÁRIO DA PESQUISADORA)

Compartilhamos sentimentos relacionados à vivência, a partir dos quais foram brotando as dificuldades relacionais, mas resolvemos não dar vazão nesse momento à escuta, como forma de provocar o grupo a externar com mais lucidez as emoções, então fomos adiante e seguimos para a próxima atividade. Para tal, sugerimos a atividade abaixo descrita, que tinha por objetivo motivar os participantes a desenvolverem habilidades de reconhecimento de qualidades em outras pessoas e a percepção de como os outros os vêem.

Quadro 27 – Quem eu levo?

Atividade 2

Material: envelopes, lápis e questionário

Execução: Distribuir os envelopes e pedir que os mesmos só sejam abertos após as instruções. Cada pessoa deve responder o questionário que existe dentro do envelope, sem permitir ou compartilhar com os outros, suas respostas (devem ser confidenciais) e os questionários não devem ser identificados. Fazer a contagem dos escolhidos e apresentar no próximo encontro.

1. Se você fosse para uma ilha deserta, que pessoa do grupo gostaria de levar com você?
2. Se tivesse que organizar uma festa, que pessoa do grupo gostaria que o ajudasse?
3. Se ganhasse na loteria um prêmio alto e pudesse escolher 3 pessoas do grupo para fazer um cruzeiro fantástico, quem você escolheria?

Fonte: A autora (2019)

Como os votos eram confidenciais, o grupo reagiu com mais tranquilidade, podendo escolher com discernimento e sem receios. As escolhas se deram por afinidade, o que já era esperado.

As pessoas que escolhi foram as que estão comigo ao longo desse caminhar na universidade. Elas estão sempre comigo, fazendo trabalhos, seminários, tudo que tem aqui dentro [...], mas eu até pensei em uma pessoa fora do meu grupo, mas na dúvida resolvi não arriscar. Às vezes é só dor de cabeça! (DIÁRIO DE GRATIDÃO – LAVANDA)

Eles ainda haviam se apercebido do quão mexido estava o grupo, ou pelo menos as cabeças, pensamentos e sentimentos em relação àquele aglomerado de pessoas comungando do mesmo espaço. Nem de longe eram um grupo, o que ficou notório na atividade seguinte.

A esta altura, as emoções explodiam, melhor procuravam escapes para sair, sendo mantidas em contenção, afinal nada deveria dar errado. A pesquisadora não esperava isso, haveriam possíveis feridos no grupo e as relações estavam ameaçadas.

Após toda essa mobilização, a atividade propunha trabalhar a liderança, cooperação e coletividade. Fundamental pensar junto para alcançar um resultado favorável a todos.

Quadro 28 – Mar revolto

Atividade 3

Material: Participantes e emborrachados

Execução: Pedir para todos fazerem um grande círculo, e que gravem quem está à sua direita e esquerda. Agora podem soltar e começar a andar livremente pela sala, de repente a pesquisadora coloca algumas placas unidas do emborrachado no chão e pede que todos subam nela, espremendo-se. Sem sair do local devem dar as mãos aos seus antigos pares, após isso devem voltar ao grande círculo, sem soltar de forma alguma as mãos.

Fonte: A autora (2019)

A atividade consistia em uma solução coletiva, pensar juntos, se associar para uma solução. O que na vida prática é comumente difícil, por inúmeras questões, sendo assim, parece muito mais lógico desistir, renunciar, recuar do que tentar. Podemos ver como a atividade impactou

Como assim, professora? Lembrar quem estava ao meu lado já era o bastante e ainda desfazer esse nó? Foi o que eu pensei na hora da dinâmica, estava tão embrulhada que minha primeira vontade foi soltar as mãos e desistir da atividade, mas aí veio a culpa, o medo de como as pessoas iriam reagir. Eu iria ser taxada como a que destruiu a atividade, só de pensar eu chegando na sala de aula e todo mundo me apontando, nem quero pensar mais. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – HORTÊNCIA)

Mesmo pensando em desistir e do incômodo sentido por alguns, podemos perceber que o grupo tentou uma solução, o trabalho grupal foi fundamental nessa atividade.

Figura 32 – Todos juntos



Fonte: A autora (2019)

A esta altura, eles estavam precisando falar, dizer o que o corpo já expressava com clareza, deixar vir à tona as insatisfações, satisfações, gratidão e tudo que de alguma forma não estava cabendo mais em si. Sentamos numa grande roda e iniciamos o grupo focal, com perguntas que tangiam as relações, os problemas das mesmas, os sentimentos, o entendimento de grupo e agrupamento e a responsabilidade de cada um.

Quadro 29 – Grupo Focal

Atividade 5

Perguntas chaves:

1. Como o grupo se comporta mediante dificuldades com os professores?
2. Quem você acha que poderia assumir a liderança do grupo e representar a maioria de vocês? Por quê?
3. Relate os principais conflitos existentes nesse grupo.
4. Quem ou quais as pessoas mais emotivas do grupo? Por que você acha isso?
5. É possível expressar sentimentos nesse grupo? Explique.
6. Se você pudesse indicar alguém com um grande problema nesse grupo, quem seria? Um problema que afeta o grupo.
7. Quais os tipos de reações grupais você percebe neste grupo?
8. Como você percebe este grupo?
9. Um “estrangeiro” (pessoa inicialmente não pertencente ao grupo) tem espaço neste grupo?
10. Seriam vocês um grupo ou um agrupamento?
11. As opiniões do grupo são importantes para você? Como isso te afeta?
12. As pessoas são capazes de escutar os outros? Explique.

Fonte: A autora (2019)

A atividade se deu de forma turbulenta, recheada de muitas emoções, lágrimas, acusações, alterações de voz e posicionamentos mil. Parecia uma bomba-relógio que estava prestes a explodir, mas nada que a pesquisadora de alguma forma já não houvesse captado, foi uma ação controlada, mas necessária.

Hoje eu sabia que possivelmente poderia colocar minha pesquisa num enorme risco, mas não havia proposto tal processo formativo para ver as coisas acontecerem de forma superficial, desejei profundidade e tive toda ela nesse encontro. Interessante ver como as pessoas não têm noção de sua presença, de como o autorreconhecimento negativo interfere nas ações, na autonomia, no autocontrole e principalmente na autoestima. Discursos permeados de invisibilidade a partir de si mesmo! Se acontecesse algo hoje e terminasse e eu não pudesse continuar, tenho a certeza de que aqueles seres jamais seriam os mesmos. Minhas provocações não foram e nem serão à toa. (DIÁRIO DA PESQUISADORA – 10/10/17)

A resiliência acadêmica refere-se à disposição do indivíduo para perseverar em tarefas acadêmicas, mesmo quando ele se sente frustrado (POLETTI; DOBBS, 2007). Em outras palavras, academicamente resiliente é aquele que alcança sucesso, apesar da presença de condições adversas – traumas, grande pobreza, enfermidade grave, divórcio dos pais, luto pesado etc. Vale enfatizar que a maneira como os alunos respondem a todos esses desafios é fundamental para o sucesso, em todos os níveis, e contribui para a sensação geral de bem-estar e saúde; e a resiliência é o elemento-chave para evitar o esgotamento — físico e mental —, a depressão e a fadiga (MEYER *et al.*, 2006).

Essa dinâmica me foi bem desafiadora, pois nos fez perceber, me fez perceber como às vezes estou na minha zona de conforto e comodismo, e que isso me impede de dizer, me expressar em relação ao grupo. Fico sempre achando que é melhor não dizer nada e levar do jeito que está. Descobri que grupo é bem além do eu pensava está mexendo comigo, porque sempre achei que pertencia a um monte deles, mas agora nem sei se eles são reais. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – ANIS)

Como também podemos perceber na fala a seguir os sentimentos aflorando, ou tomando coragem para sair.

A configuração de um grupo fala muito dele, como é formado e as ideias que ali circula. Os grupos segregam os demais e se autopromovem como melhores, não interagindo com os outros grupos, perdendo momentos valiosos de integração e socialização com ideias diferentes deles. O diferente assusta. Assim eu resumo a sensação de hoje, alguém colocou fogo dentro do caldeirão e cada um precisava se salvar. Temos tantas dores nesse grupo que parecia que íamos terminar o curso sem resolver. Foi [...] para todo lado. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – BEGÔNIA)

Como em qualquer grupo social, o indivíduo busca aprovação por parte de outros indivíduos. Neste sentido, o filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth (2013) propõe que o grupo deveria ser inicialmente compreendido como mecanismo social, que se forma a partir da necessidade do interesse psíquico do indivíduo, pois auxilia na estabilidade e ampliação pessoal.

Afinal, quando no grupo social se cumpre a função de reconcretização do reconhecimento intersubjetivo, faz-se necessário “[...] reforçar justamente aqueles valores e normas aos quais os sujeitos devem confirmação de sua estima” (HONNETH, 2013, p. 73).

Encontro 8: Sentimentos Compartilhados - 03/10/2017

Figura 33 – Sentimentos



Fonte: Sobrevida, 2012

A roda de conversa hoje começou de forma comum, mas, ao serem questionados sobre o que estavam achando dos encontros, fui surpreendida com a fala de um dos participantes

que só me alegrou, apesar de reconhecer o tamanho esforço que estava sendo desprendido ali por todos.

Esses encontros têm sido como murros na boca do estômago, pois para nós é muito incomum olharmos para nós mesmos, falarmos dos nossos sentimentos, nos ver dentro das relações, e o pior é dar conta de que somos responsáveis por muitas coisas que sempre culpamos alguém. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – HIBISCO)

Esse encontro foi o segundo deste quadrante, e não é possível falar de relações sem cada um se apropriar do que de fato é seu, sua responsabilidade. Para isso, buscamos levantar algumas questões: Como os outros me veem? Qual é a importância que esses sentimentos exercem em mim? E nas relações?

À medida que posso perceber o que o outro percebe de mim, estou no processo do meu próprio reconhecimento, para tal pensamos que isso colaboraria na promoção de mudanças de foco das crenças negativas de si mesmo, poderia vir a criar uma possível percepção de formas de exclusão através de rótulos – processos de estigmatização.

Quadro 30 – A bola

Atividade 1: Dinâmica do balão

Dar uma bola de soprar para cada participante e pedir que os mesmos a encham, depois entregar um palito e fazer o movimento aproximando o palito da bola, dizer que cada participante deve proteger a sua bola. “Pode começar (indução ao erro) o último que restar com sua bola será o ganhador do prêmio”. Ao final, fazer a reflexão: não foi solicitado que ninguém estourasse a bola do outro, apenas protegesse a sua. Isso pode instalar conflitos.

Fonte: A autora (2019)

Momento lúdico, mas de comunhão entre os pares na tentativa de proteger os balões “amigos”, ficando para o final a possibilidade de estourá-los; nesse momento, havia uma sensação de ruptura.

Estranho estourar a bola do meu amigo, sei lá, mas era uma brincadeira, apesar de ficar pensando o que ele iria dizer depois. Todos querem ser o ganhador, inclusive eu. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – LAVANDA)

As relações se mantêm sob muitos alicerces, algumas vezes não estão pautadas no que de fato poderia beneficiar o coletivo, e sim em modos e papéis que os sujeitos assumem em cada relação, como vemos nas ideias de grupo de Pichon-Rivière e seus estudos sobre dinâmicas grupais. Os grupos são fontes de aprendizagem e interações.

A aprendizagem centrada nos processos grupais coloca em evidência a possibilidade de uma nova elaboração de conhecimento, de integração e de questionamentos

acerca de si e dos outros. A aprendizagem é um processo contínuo em que comunicação e interação são indissociáveis, na medida em que aprendemos a partir da relação com os outros. (BASTOS, 2010, p. 161)

As relações vão se estabelecendo à medida que cada um pode olhar para si e reconhecer-se em si mesmo.

Quadro 31 – Excluir pode!

Atividade 2:

Excluindo para ver como é! Consiste em dividir o grupo, através de critérios de exclusão escolhidos pela pesquisadora: cabelo, cor, peso, afinidade com a pesquisadora. O intuito era deixar um grupo bem pequeno, que seria classificado como o ideal para se trabalhar e o restante não se enquadrando nele, seria excluído. Ao final fazer uma relação com a profissão, as vivências na escola, na universidade, no ambiente educacional.

Fonte: A autora (2019)

Os critérios foram aleatórios, mediante características dos participantes do grupo, mas isso de fato não era o mais importante, o que estava em questão eram os sentimentos surgidos, as alianças des/feitas, o comportamento frente à exclusão.

DOEU, VIU!? Foi excluindo, excluindo, excluindo e no final parecia que estava ali só os escolhidos, o grupinho que era melhor, que tinha mais atenção do professor. Pior é perceber que isso acontece na escola, que nós professores agimos assim! Me doeu saber que causei essa dor em alguém ou muitos. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – BROMÉLIA)

E o sentimento foi reverberando-se, como podemos ver na fala a seguir:

Ninguém é perfeito, mas todos nós podemos ser melhores. Foi ruim sentir sensações de desconforto, desigualdade, inferioridade, diferenciações. Fiquei no grupo final, dos escolhidos, foi uma mistura me senti escolhida, mas também mal por pensar nos que ficaram de fora. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – ZÍNIA)

Após a atividade, foi o momento de compartilhar os sentimentos, as sensações e se isso tem relação com o espaço escolar, universitário, o local de trabalho, família e demais grupos que eles participam.

Havíamos remexido vários aspectos nesse encontro e, como tentativa de organização, nos coube trazer noções básicas que de alguma forma colaboram nas relações interpessoais. Não era uma cartilha pronta, apenas caminhos a serem seguidos.

Uma aula expositiva, com conceituações sobre relações interpessoais, conflitos, liderança, ética, moral, comunicação, motivação e desmotivação, atitude, desempenho em coletivos., respeito, empatia e cooperação.

Terminamos o encontro com as seguintes questões: Qual é o meu papel nas relações que estabeleço? Como as relações vão impactar no desenvolvimento do meu trabalho enquanto educador? Qual é a relação entre as relações interpessoais e a resiliência?

Nos despedimos com olhares espantados de quem é surpreendido e posto a pensar, talvez melhor, a se responsabilizar, mas eles tinham substratos para tal reflexão.

Toda aquela teoria sobre conflitos, moral, motivação, coisas de uma relação parecia que a professora sabia dos segredos de nossa turma. Como alguém podia saber do tamanho dos problemas que ninguém tinha expressado? A cada relato, eu ia ficando com mais certeza de que era de nós que ela falava. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – PETÚNIA)

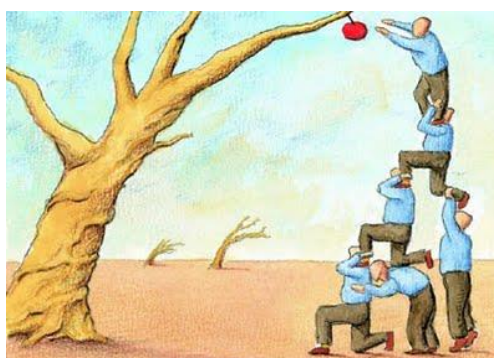
O acolhimento e a autorresponsabilização se fizeram presentes nessa atividade, ficando claros na fala abaixo:

Como foi bom saber que uma relação pode e deve ter suas diferenças, que não precisamos ser todos iguaizinhos, na mesma lógica. Mas me dar conta de que meus problemas pessoais interferem diretamente nas relações, mesmo quando eu penso que não, foi ruim. Pensei que neutralizava, e até tem coisas que sim, outras impossíveis. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – DÁLIA)

As relações devem ser vínculos estabelecidos de forma que ambas as partes tenham lugar, possam falar e ouvir, que haja respeito e discernimento para lidar com as pessoas envolvidas.

Encontro 9: As relações interpessoais: o nó ou o nós? - 10/10/2017

Figura 34 – Grupo



Fonte: Eli Rodrigues (2010)

Este encontro começou atípico, muitos agitados com alguns acontecimentos dentro da instituição de ensino, a proximidade do feriado, desejos de descansar. Estavam dispersos, alheios uns aos outros, o que nos fez alterar o cronograma de atividades do dia.

Sempre tinha comigo músicas, dinâmicas e atividades que em momentos assim pudessem ser convocadas a fazer parte do encontro. Assim o fiz, para começar pedi que todos largassem seus pertences no chão, ficassem de pé e comesçassem a gritar, pular, liberar os braços, pernas, quadril, seguindo as instruções. Não foi instalado um caos, pelo contrário, a ideia era desinstalá-lo. Depois de alguns minutos, com os ânimos mais tranquilizados, solicitei que procurassem um lugar cômodo, que os deixasse livres, se concentrassem na respiração, e soltei a música “Paciência” de Lenine.

Depois disso, sentamos na grande roda para compartilhar os sentimentos e, conforme surgiam, aos poucos foram sendo feitas relações com o encontro passado, com as questões relativas aos conflitos, surgimentos, motivações e resoluções; a comunicação que muitas vezes é falha ou negligente. O mais importante para mim foi o aparecimento da relação que eles foram fazendo com a resiliência e o ser educador.

Me diga como é que eu como professor, mas sou gente, né? Chego na escola, encontro o caos instalado, menino gritando, diretora xingando, mãe nem aí para os filhos, só cobranças e posso me manter calmo? Se for num dia que estiver cheio da cabeça, vou estourar de verdade [...] não sou de ferro. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – JACINTO).

Dar conta de que os problemas estão e são parte do mundo trouxe uma conotação outra, que pode causar impactos nas relações, como tenta elucidar a fala abaixo

Pensei assim, às vezes alguns problemas se tornam maior do que são porque existem em mim, se eu conseguir olhar para eles e tentar resolver, aprender alguma coisa, poderei ajudar meus alunos. Ou pelo menos vou ter mais paciência em ouvir, sei lá não vou querer só os alunos bonzinhos. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – LÍRIO)

Ver que aos poucos eles foram se dando conta de suas responsabilidades nos diversos espaços foi me dando ainda mais coragem para persistir nos processos formativos. Era hora de continuarmos seguindo um pouco o que havia sido programado, pois ali havia uma necessidade particular do grupo.

Esse encontro objetivava aprofundar as questões relativas às relações interpessoais, só que a lente usada seria a partir de si, trabalhar a autorresponsabilidade.

Quadro 32 – Solução grupal

Atividade 1- em grupo

Dividir a sala em grupos de no máximo 5 pessoas e entregar uma situação, para qual cada grupo deve apresentar uma solução. Todos deveriam estar de acordo com a solução apresentada. Antes de iniciar a apresentação, fazer uma breve explanação da situação, só depois a solução deveria ser apresentada através de representação teatral sem fala, e os demais deveriam adivinhar o desfecho.

Atividade 2 - individual

Cada um deve responder as seguintes perguntas, sem se identificar, num papel que a pesquisadora entregou individualmente: Essa seria a solução dada por mim? Estou de acordo verdadeiramente? Qual é o meu papel diante da situação?

Fonte: A autora (2019)

Outra vez os participantes foram incitados a pensar as relações de modo coletivo, porém sem olhar para si mesmo. O que parecia trivial e até sem graça tomou uma conotação própria, uma reflexão autorresponsável, como podemos ver nas falas abaixo:

Quando penso que nada mais pode acontecer, vem a dinâmica, que eu pensei: que bobo! Aí vem a segunda parte, poxa, professora, por que tanta maldade? Brincadeira, eu não sou de me expressar, preferi concordar para não ter atrito, não sou do grupo há muito tempo e a forma que me relaciono como eles é no silêncio. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – ALFAZEMA).

Sempre arrumando um jeito de me fazer sentir pressionada, incrível como é tão mais fácil aceitar e terminar logo a tarefa, mas fiquei pensando: e quando for na escola, no trabalho, quando eu tiver que resolver mesmo? Me senti mal por não aproveitar as oportunidades. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – MIOSÓTIS)

Interessante essa atividade porque rapidamente percebi que os grupos haviam encontrado uma solução, sem muitas interferências; uns foram apresentando seus pontos de vista e aquilo foi sendo aceito como solução grupal. Só que no momento das respostas algo modificou, uma tensão parecia instalada. Foram descortinados e precisavam revelar-se.

Almeida (2015) nos faz refletir que características resilientes se desenvolvem e ampliam através da interação com características pessoais como empatia, autoeficácia, assertividade, habilidades sociais, comportamentos direcionados para metas e habilidades em resolver problemas, o que colabora para as relações interpessoais de qualidade. Ou seja, a possibilidade de enxergar o outro assim como ele é de fato.

Quadro 33 – O espelho

Atividade 3:

Na sua célebre frase, Sartre diz que o inferno são os outros. A partir dessa afirmação, vamos iniciar nossa atividade. Cada um recebe um espelho e, olhando para a imagem refletida, deve apontar as maiores dificuldades encontradas em se relacionar com esta pessoa, explicando-as.

Fonte: A autora (2019)

A ideia era saber o que surgiria, será que de fato as pessoas conseguiriam enxergar além das suas imagens refletidas? Nas falas abaixo podemos ver que os reflexos já tomavam outros contornos além do físico apenas.

Me deparei com minhas dificuldades. Não era ninguém falando de mim e sim eu mesmo, como dizer algo nesse sentido? Fui pensando em coisas que fico duelando comigo mesmo, que não faço, não me permito. Algumas lembranças de tempos passados surgiram e não trouxeram coisas boas. Se eu não consigo lidar comigo, então os outros tem dificuldades reais, né? (DIÁRIO DE GRATIDÃO – CRAVO)

Tive receio de dizer algo, porque estaria falando das dificuldades que ninguém vê. Sei não, é mentira isso, todo mundo vê e eu finjo que não. Mas era dizendo que poderia reconhecer os erros e quem sabe consertar. Eu agora estava gostando dessa coisa resiliente. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – ORQUÍDEA)

As atividades até agora propostas neste encontro estavam atingindo seus objetivos, mostrando que as relações interpessoais são tal qual raízes de uma árvore, bases de sustentação, mas não estão fadadas a serem perfeitas ou darem certo sempre. Aprendendo sobre si, facilita a manutenção das relações saudáveis e equilibradas.

Nosso próximo ponto a ser tratado era a relação, a tríade relações interpessoais, resiliência e educação. Foi feita uma explanação teórica sobre essa relação, como cada uma afeta a outra, quais as implicações, colaborações, o educador como possível tutor resiliente, em seguida lançamos mão de uma dinâmica.

Quadro 34 – A jornada

Atividade 4:

Uma jornada. Inicialmente projetar essa imagem abaixo por uns minutos e deixar o grupo visualizando.



Eles iriam para um lugar assim, levando consigo uma classe de alunos de uma determinada escola, com o intuito de explorar o lugar e aprender na prática determinados conteúdos que estavam sendo estudados na teoria. Contudo nesse grupo tinha alunos diversos, com problemas de comportamento, físicos, uma professora estressada e uma assistente negligente. Todos deitados, de olhos fechados, imaginando o lugar, sendo conduzidos à situação. Após toda a jornada, cada um escolhe um personagem com o qual mais se identificou e monta uma solução na perspectiva do mesmo, levando em consideração a tríade resiliência, relações interpessoais e educação.

Fonte: A autora (2019)

Estar no papel do outro nos remete a sensações que parecem não fazer parte da nossa lógica. Ser ou estar professor não tira a condição de aprendiz, e essa troca pode favorecer o coletivo. Os participantes de alguma forma foram levados a olhar para além da sua condição e perceberam que eles também têm limites, que a não resolução pode ser uma saída.

Nunca havia me dado conta do real papel que assumi quando escolhi fazer pedagogia, não sei se ao longo do curso, visto que estou me formando, temos essa noção. Mas hoje fiquei chocada com o que posso me deparar. Aí pensei: se eu estiver com problemas, e não souber lidar com eles, isso vai para minha sala de aula, não terei trato com os alunos, logo não serei bem vista, logo o caos se instala e tudo vai para o brejo. Será que é assim mesmo? (DIÁRIO DE GRATIDÃO – AMARALIS)

Nem sempre vou conseguir resolver tudo, mas saber que existe o problema me deixa em alerta, penso que assim terei cuidado com as relações professor x aluno, e o momento educacional não sairá tão prejudicado. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – ANIS)

Estavam por demais “sacolejados”, tudo fora do lugar, pareciam não se reconhecerem mais, mesmo sabendo quem exatamente eram. As relações entre professor e aluno têm ganhos fundamentais quando se apoiam na afetividade, segundo Wallon (2008), como um conjunto

de funções psíquicas que, ligado aos outros conjuntos, o cognitivo e o motor, constituem a pessoa.

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha uma identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva do outro. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela. (MAHONEY, 2010, p. 15)

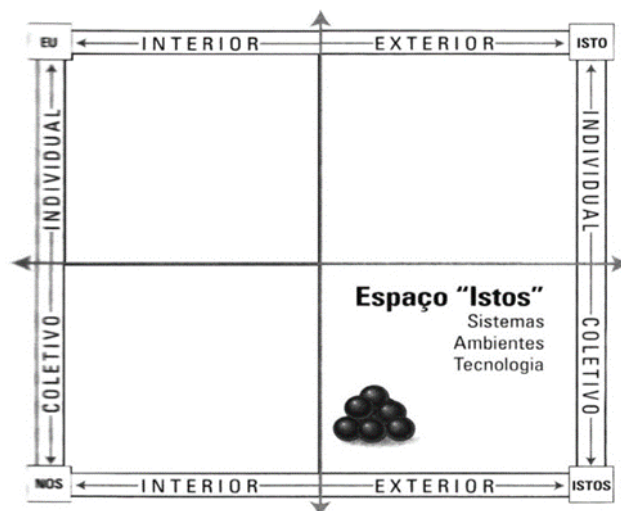
Sendo o docente um mediador da aprendizagem, deve buscar mecanismos que ajudem seu aluno a se desenvolver, além de dar suporte para que este supere suas expectativas de aprendizagem. É importante salientar que aprender qualquer coisa pode ser um processo inerentemente frustrante (LEAL, 2010).

O trabalho do docente é colaborar com o desenvolvimento do aluno, mas sabendo que há limitações em ambos os lados. Para o aluno reconhecer-se como resiliente, ele deve sentir a sensação de ter a capacidade de poder fazer algo, ter controle sobre as situações adversas, enfrentando seus desafios (DESMOND; MACLACHLAN, 2006).

Os processos formativos precisam de alguma forma cuidar de quem educa, de quem se disponibiliza a compartilhar momentos diários de possíveis construções, mas que sozinho não pode ser responsabilizado pelo todo.

Apesar de ter a noção de que ainda teria muito a ser explorado, vivido e vivenciado, era preciso encerrar. No próximo encontro já estaremos no quarto e último quadrante. O **QUADRANTE INFERIOR DIREITO (QID)** cobre os aspectos exteriores coletivos da consciência humana, como estudado pela sociologia. Essa dimensão refere-se às relações sistêmicas que constituem a vida, através das relações interobjetivas; às múltiplas relações que agem e reagem entre si, constituindo sistemas de elementos e variáveis que determinam dialeticamente um modo de ser e de viver.

Figura 35 – Quadrante inferior direito



Fonte: Santos (2013)

É o campo do ***Ele/Istos coletivo***, que pode ser estudado, também, objetivamente, sob a ótica do funcionamento dos sistemas. Campo de interesse da sociologia, da história social, da política, das abordagens sistêmicas em geral (ANDRADE, 2011). Nos encontros a seguir, entramos em contato com estes aspectos e as relações que eles têm com o meio, o todo.

Encontro 10: Interconectividade com o Kosmos²⁵ - 17/10/2017

Figura 36 – Professor



Fonte: Pedagogia Concursos (2017)

²⁵ Adotamos Kosmos com k por trazer a ideia de coletividade, do todo, que buscamos para esse encontro, uma dimensão maior.

Este encontro está baseado na lógica que se refere à dimensão social, ao exterior coletivo, aos comportamentos externos do grupo, estruturas físicas e instituições, nos quais a busca é identificar como o meio externo afeta o sujeito e suas diversas relações.

A roda de conversa se deu de forma tranquila, ainda muito reflexivos, porém com grande interesse nesse novo quadrante. Houve abertura para falar de questões políticas, de estrutura, condições de trabalho, violência e os medos que perpassam o ser educador em um momento tão singular como o que estávamos vivendo.

O objetivo deste encontro era trabalhar com maior profundidade as relações de direitos e deveres do educador, apoiadas na dimensão do direito de Axel Honneth.

A primeira coisa a fazer, mesmo já tendo sido falada no processo formativo por várias vezes, aqui cabia pararmos para pensar e refletir essa dimensão e como ela afeta e é afetada.

Quadro 35 – Esfera do reconhecimento

Atividade 1:

Roda de conversa sobre o atual cenário político e econômico da educação, a crise no campo educacional. As realidades vividas por quem já está atuando nas diversas áreas da educação.

Atividade 2:

A partir de tudo que foi relatado na roda de conversa, fazer relação com a dimensão do direito de Honneth (2003), para tal foram divididos em grupo, recebendo um texto com a conceituação feita pelo autor. Após a leitura, construir possibilidades para os problemas relatados anteriormente.

Fonte: A autora (2019)

Diante de um cenário que não privilegia a educação, eu estava solicitando que olhássemos para esse campo de uma forma diferenciada, que nos implicássemos com o processo, mesmo sabendo das diversas camadas de dificuldades, de políticas públicas falhas e limitadas, um sistema falido e individualista, mas que não pode nos fazer desistir de uma formação melhor.

Como podemos ser resilientes com tantas faltas assim, professora? Como podemos não nos afetar por coisas básicas, como falta de merenda para as crianças que chegam a desmaiar em sala de aula? Como posso dizer ao meu aluno que ele precisa estudar para ter um futuro melhor e ter minha sala invadida por bandidos, em plena manhã de aula normal! (DIÁRIO DE GRATIDÃO – VIOLETA)

É muito complicado para os educadores lidar com as mais diversas formas de violência e desrespeito docente.

Falamos tanto de políticas públicas para educação, mas a prática é escandalosamente diferente. Chego para dar aula e encontro cadeiras quebradas, banheiros nojentos, uma equipe para lá de desmotivada, irritada, impaciente, correndo para terminar o expediente e ir embora. Muitos colegas de licença médica, outros adoecendo e um discurso de querer sair dali tudo isso me assusta, penso que escolhi errado minha profissão. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – HORTÊNCIA).

Permeados por uma sensação de medo, revolta e insatisfação, solicitaram que conversássemos mais sobre aquele assunto. E assim fizemos: abrimos a palavra e gradativamente eles puderam expor suas dores, não tem outra forma de expressar tamanho sentimento.

O reconhecimento do trabalho do professor se dá através da esfera do direito, com a legitimação dos mesmos, porém por mais que os direitos sejam reconhecidos mediante leis, frequentemente não são respeitados, dando vazão ao surgimento dos conflitos e modos de lutas.

Há um prosseguimento da ‘luta por reconhecimento’ no interior da esfera jurídica; portanto, conflitos práticos, que se seguem por conta da experiência do reconhecimento denegado ou do desrespeito, representam conflitos em torno da ampliação tanto do conteúdo material como do alcance social do *status* de uma pessoa de direito. (HONNETH, 2003, p. 194)

Figueiredo e Prudêncio (2018) vão nos lembrar de que reconhecer o direito deste trabalhador assegurado por meio de dispositivos legais é uma das formas de reconhecimento do trabalho do indivíduo e, ainda, uma forma de se obter o reconhecimento por parte do outro. Porém não é o bastante, pois Honneth (2003) diz que só se faz possível assegurar nossos direitos quando inversamente sabemos quais as obrigações temos que observar em face do outro.

Isso tudo nos leva às questões de respeito, não ligadas a empatia ou afeições afetivas, e sim ao comportamento humano.

O lema é respeite para ser respeitado, mas como fazer isso se me sinto tão desrespeitada, desvalorizada, desumanizada? Será que vamos sempre ter que viver em conflitos para sermos vistos? (DIÁRIO DE GRATIDÃO – FLOR DE LÓTUS)

Sendo bem sincera, eu odeio a diretora da escola que trabalho, ela tem umas preferências que chegam a doer, de deixar faltar material para uma professora que ela não tenha afinidade e mandar a mesma dispensar a turma cedo, só para ver o boi de fogo das mães depois. Isso é o que? Como respeitar essa ... ? Acredito que não consigo chegar nessa coisa de respeito. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – TULIPA)

A peça chave para o reconhecimento entre indivíduos é o respeito, pois parte da ideia de ser realizado de forma partilhada, de forma que, para existir o respeito, o outro faz necessário. Para Honneth (2003), o sujeito somente será considerado portador de direitos

quando é reconhecido como parte uma coletividade e quando aceito por uma organização social, definido pela divisão do trabalho. Pois é através do reconhecimento jurídico que é concedido ao indivíduo a “dignidade humana”, um dos critérios para se atingir a estima.

Encontro 11: Espaços Educativos e suas (deS)limitações - 24/10/2017

Figura 37 – Sonho e Realidade



Fonte: /www.pragmatismopolitico.com.br/2018

Respeito e dignidade nortearam a nossa roda de conversa, quando ficou claro que o reconhecimento acontece a partir dessas instâncias e de forma mútua.

Nesse encontro, tínhamos por objetivos suscitar as implicações no exercício da profissão de questões quanto a normatizações, regras, condições físicas e materiais, tecendo interfaces com as diversas formas de violências, currículo e políticas educacionais.

Quadro 36 – Montagem

Atividade 1

Educação feita por quem? E para quem?

Cada grupo recebe uma caixa com o que chamo de diretrizes para a construção, implementação e funcionamento de uma escola. 5 grupos, cada um com uma proposta para existir. O grupo deve montar toda a estrutura, políticas de funcionamento, condições físicas, regimentos e deixar claro o seu público-alvo, bem como os critérios para escolha do seu corpo docente.

Com recortes, papel, lápis, material reciclável, lã, canudos, diversos objetos, precisa apresentar a “foto” dessa escola.

Fonte: A autora (2019)

A atividade consistia em dimensionar a complexidade de montar uma instituição, formatá-la aos moldes cabíveis a todos do grupo, respeitando os desejos, mas pensando em algo que precisava dar certo, independente das condições oferecidas. A experiência do dia a

dia, o cotidiano expresso e vivido por alguns milhares de educadores e alunos, foi relatada na fala que se segue:

Ficamos com a escola pública, sem muitos recursos, que iria receber matérias de segunda linha e além de sucatas contidas nos galpões do governo. Precisava ficar pronta antes do período eleitoral e sua fachada deveria expressar alegria. Como fiquei chateada em pensar que essa coisa existe, mas resolvi usar tudo que aprendemos aqui, e me perguntei o que de melhor poderia ser feito, como poderia ajudar meu corpo docente a sentir vontade de estar ali? Resiliência foi o que me veio na mente, superar os desafios e fazer algo bom, uma escola pública decente. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – VERÔNICA)

As experiências não são iguais para todos, mas também não indicam ausência de dificuldades ou implicações com o processo, como nos relata a fala abaixo:

Escola particular de alto padrão, com regras rígidas, sem espaço para a criatividade, estrutura impecável, mensalidades altíssimas, corpo docente deveria ter níveis de excelência... fiquei horrorizada como algo que poderia ser perfeita aos meus olhos seria a maior desgraça. Não queria fazer parte disso, era um lugar onde não se poderia pensar, sonhar, desejar. Depois de tudo que vivi aqui não sei se estou pronta para isso. Muito depressiva essa situação. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – BROMÉLIA)

Ainda tem aquela experiência que talvez seja o mais próximo do que muitos educadores com uma perspectiva na formação humana pode esperar, mas também não está ausente de problemas.

Tive muita sorte porque a escola que meu grupo pegou era algo possível ao meu ver, uma estrutura física boa, uma verba que dava para manter o espaço e seus colaboradores, uma proposta pedagógica que primava pela educação incluindo o cognitivo, as emoções, afetividade, corpo, o lúdico, a única coisa que me deixou triste foi o fato de não ser acessível a todos pois era particular localizada numa região nobre. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – IRIS)

As diferentes formas de estruturar as instituições propostas tiveram intencionalidade de provocar e convocar cada um à sua parcela de responsabilidade no fazer pedagógico. Condições insalubres, desmotivantes, rígidas, excludentes são barreiras na e da ação educativa, podemos dizer que não há o reconhecimento de mim e nem do outro.

Não existe condição perfeita, modelo pedagógico insuperável, planos de ensino adequados à nossa cultura, valorização profissional que nada tenha a ajustar, aprender e ensinar.

Da Silva *et al.* (2018) diz que o projeto para um espaço escolar adequado exige conhecimento multidisciplinar, já que são muitas as áreas envolvidas para esta tarefa. Desde a concepção arquitetônica, é preciso considerar o dinamismo próprio da educação, cujos métodos pedagógicos, intrinsicamente ligados às questões sociais, econômicas e políticas

condizentes com as mudanças globais, têm impacto direto na conformação do espaço, na tecnologia construtiva, nas relações interpessoais, na segurança dos usuários e no desenvolvimento físico e psíquico de crianças e jovens. Um edifício desta tipologia é quase como um paradoxo: a construção deve ser robusta, rígida o suficiente para suportar o fluxo e a energia vital de seus frequentadores, e ainda assim deve ser um espaço resiliente, multifuncional, que privilegie as constantes mutações as quais a sociedade sofre, permitindo a possibilidade de readequação de seus espaços para o bem-estar físico e mental dos usuários (KOWALTOWSKI *et al.*, 2012).

A escola ainda não é um lugar acessível a todos, a educação ainda não está integrada à vida dos sujeitos como possibilidade de construção, desenvolvimento e ampliação de horizontes. Muitas vezes, por esse não reconhecimento, tantas violências surgem como formas de enfrentamento ou desmedidas dos valores.

O que fazer quando a assujeitamento se faz presente? Como reagir a uma violência física? Em casos de subserviência devido a tamanha rigidez das normas, como educar? O que fazer com nossos valores, conceitos e princípios frente a ideias políticas que criminalizam as opiniões dos educadores?

Para tentar responder, sem criar uma verdade absoluta do grupo, propusemos a última atividade do encontro desta data.

Quadro 37 – Violências

Atividade 2

Roda de conversa e questionamentos.

O foco é tratar as diversas formas de violências vivenciadas no(s) espaço(s) educacional(is).

Para tanto, lança alguns questionamentos:

1. Quais são as violências existentes nas escolas / espaços educacionais?
2. Quem são as maiores vítimas?
3. O meio social interfere para a existência dessa violência?
4. O que mais dói quando você pensa na violência nesses espaços?
5. Pessoas com características resilientes poderiam colaborar de alguma forma? Como?

Fonte: A autora (2019)

Refletir sobre as múltiplas formas de violência, as vítimas, quem contribui e qual a nossa colaboração nestes processos gerou algumas ponderações bem pertinentes, como vemos abaixo:

Parece que ser pobre é ser sem educação, mas não estou falando disso. A pobreza impede muitas coisas, mas quando se tem o desejo, apoio da família seja de uma

pessoa só vejo que se consegue. Acho que tem tantas formas de violência na escola, maldades de alunos, perseguição de colegas com a medalhinha do poder, o medo da violência externa, da morte. E no final somos todos vítimas e reféns de um sistema que não prioriza a educação. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – HIBISCO)

Sempre ampliando as maneiras de sentir as violências, sentimos que o exercício docente está quase alinhavado com esse sofrimento.

Violência maior é você não ser reconhecido pelo trabalho que faz, é você ter que implorar favores, é ser maltratado por outros professores, ter suas ideias descartadas sempre. É não querer ir trabalhar nunca mais naquele lugar, mas precisar do salário. É ter a certeza de que nada vai mudar. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – LAVANDA)

Moura *et al.* (2018) compreende que o significado de violência requer, primeiramente, entendê-la como um fenômeno de diversificadas faces e dimensões, uma vez que “o que é violência para um pode não ser para o outro” (ABRAMOVAY, 2006, p. 63), embora seja possível pensar ou identificar padrões gerais daquilo que pode ser considerado violência na ótica dos Direitos Humanos. Ademais, deve ser compreendida como um fenômeno amplo, visto que ocorre a partir das relações com outros sujeitos e suas diversas interações, bem como dentro do contexto social que estas acontecem (ABRAMOVAY, 2006).

Depois de termos mergulhado nos quadrantes de Wilber, vamos expandir nossa visão. Nos dois encontros seguintes, iremos falar de valores, caminhos para uma formação mais humanizadora, qualidade de vida e relações com a educação.

Encontro 12: Integralidade e multidimensionalidade - 31/10/2017

Figura 38 – Ser integral



Fonte: novaconscincia.wordpress.com/2016

Tínhamos como objetivo trabalhar o empoderamento e alguns valores que reconhecemos como importantes contribuintes para a ideia de resiliência integral que

estávamos assumindo, além de estarem intrínsecos na perspectiva formativa na qual nos apoiamos até o presente momento e como isso colabora com a qualidade de vida e bem-estar dos participantes.

Nossa roda de conversa começou falando sobre o cenário político e econômico da educação em nosso país, a crise educacional, fazendo um resgate de tudo que já tínhamos vivido até ali, um breve apanhado de ideias, sentimentos e fatos que foram eclodindo e nos encaminharam a primeira atividade.

Quadro 38 – Valores

Atividade 1: Dinâmica de aproximação, fazer com que cada um esteja centrado em si. O que eu tenho de melhor para oferecer ao mundo. Apresentar ao grupo uma caixa contendo diversos valores com uma pequena definição de cada. O grande grupo deve se dividir em pequenos subgrupos e neles receber aleatoriamente um valor com sua respectiva definição, que se torna a base criativa de uma história associando a vida cotidiana (cenário atual) e o valor recebido.

Valores trabalhados nesta atividade:

COMPAIXÃO, GENEROSIDADE, ALTRUIÍSMO, EMPATIA, AMOR, ÉTICA, RESPEITO, COOPERAÇÃO

Fonte: A autora (2019)

Os valores trabalhados pareciam distante do cotidiano da maioria do grupo, para alguns até utópico no âmbito educacional. A surpresa tomou conta com a dificuldade de criar uma história e versar sobre ela para o grande grupo posteriormente.

Achei que meu grupo fosse permanecer calado todo o tempo que tínhamos para a atividade. Nosso valor foi amor, talvez não fosse difícil de falar, mas não saía nada, nadinha. Até que alguém teve a coragem de dizer que o amor para ela era algo fora de cogitação, tanto pessoal como profissionalmente. Não fazia sentido amar a sala de aula e não ser reconhecida. A partir disso surgiram as reflexões e tentativas de ajudar a pessoa que parecia sofrer muito com tanta amargura. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – ROSA)

Tantos depoimentos quanto aos valores e suas vinculações com a educação, a falta de credibilidade e distanciamento fazem os sujeitos não acreditarem muito mais nos valores.

Confesso que de todas as atividades que fizemos até aqui, achei que essa era loucura, viagem da pesquisadora. Essa história de falar de generosidade, amor, altruísmo... era para mim uma grande bobagem. Me detive a escutar o que as pessoas estavam dizendo e saí mexido e com a cabeça pensando que não era algo tão distante de mim, mas talvez naquela escola isso demoraria séculos para ser cumprido. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – SÁLVIA)

As histórias foram surgindo e direcionando nosso leme, o barco não poderia naufragar agora; caso isso acontecesse, era preciso que fosse de uma maneira responsável e consciente por parte de todos, afinal estávamos buscando caminhos para uma formação humana e humanizadora.

Quadro 39 – Refletindo os valores

Atividade 2: A partir de recortes de filmes, alguns curtas e comerciais, levar o grande grupo a fazer uma reflexão de como os valores apresentados e trabalhados anteriormente implicam a formação humana, seja a deles, a dos seus alunos ou a das pessoas com quem convivem.

Lista filmes exibidos:

<https://www.youtube.com/watch?v=IKWHuQv-OhI> – Altruísmo Verdadeiro 9’04’’

<https://www.youtube.com/watch?v=Ejl-DNOrvY0> – Acredite na bondade (comercial tailandês) 3’05’’

https://www.youtube.com/watch?v=n3rA_5Xxkiw – Ser rico, não é sobre quanto você tem. Mas sim quanto você pode dar... 7’30’’

<https://www.youtube.com/watch?v=stLCdLx81bk> – Cativar - Príncipe e a raposa 9’13’’

Após a exibição, discutir os valores numa grande roda de conversa e, como tarefa pessoal, solicitar que cada um em seu diário de gratidão escolha um valor que mais o representa e explique os motivos para tal escolha.

Fonte: A autora (2019)

A partir dos filmes, foram feitas várias reflexões sobre a formação humana, o papel de cada um no grupo, na vida, as escolhas que fizeram para si, suas contribuições para com os outros.

Em meus relatos de hoje, posso dizer que os participantes estavam inebriados com as possibilidades surgidas com os filmes e principalmente com as trocas na roda de conversa. Olhar para si e sentir-se integrante, possível agente de transformação, ou simplesmente estar bem consigo e suas escolhas, já nos fez pensar que a formação humana numa perspectiva integral é um viés, uma probabilidade no campo educacional. Não excluimos outras ideias e perspectivas, mas defendemos que uma ideia que inclui o outro como ele é, com respeito e valores (não castrantes), que enxerga o todo, as formas de e onde estão inseridos, que busca alcançar as esferas de Honneth, tem gerado um certo reconhecimento de si. (DIÁRIO DE CAMPO – PESQUISADORA – 31/10/2017)

Como havia sido solicitado, as expressões brotaram com muito mais clareza e voracidade nos relatos dos diários.

Aqui posso falar sem medo do julgamento, mas o valor que mais me representa é a generosidade, porque estou sempre a servir. É só alguém precisar que estou lá, mas quando lembrei das esferas (de não sei o nome dele), vi que talvez eu esteja mesmo não contribuindo tanto quanto acho que faço. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – MAGNÓLIA)

Outro relato ainda nos diz:

Valores? Valores? Fico com a compaixão. Vejo tanta coisa nesse nosso país, tanta desigualdade, tanta criança sem perspectiva de vida. Mas me vejo fazendo pouco para colaborar no processo de tantos [...] principalmente na amplitude da formação humana, para além das barreiras da sala de aula. Nem sei se sou qualificada para tal coisa. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – JASMIM)

Após toda uma visão sob a perspectiva dos quatro quadrantes de Wilber, seguimos com a intervenção numa perspectiva integral, ou melhor, dentro do que assumimos como resiliência integral: essa disponibilidade de enfrentar a si, os outros e as dificuldades surgidas aos longo do caminho de vida, numa tentativa de superação das adversidades atrelada a um aprendizado, sempre respeitando suas limitações, reconhecendo a cultura, buscando estar inserido nos contextos bio-psico-sociais da época, gerando uma capacidade consciente de encarar os problemas.

Encontro 13: Resiliência como experiência integral - 07/11/2017

O objetivo desse encontro era revisitar os conceitos de resiliência, reconhecimento, empoderamento, os valores trabalhados recentemente, todo nosso caminhar durante esses vários encontros.

Para não ficar cansativo e avaliar, no sentido de reconciliar as diversas representações do problema e da intervenção construídos pelos participantes implicados, com intuito de melhorar, colaborar com os processos, sugerimos uma atividade grupal, que se evidencia o que teria sido apreendido. Uma troca na roda de conversa iniciou a revisitação as temáticas sugeridas.

O desejo era que os participantes tivessem um olhar do todo, não uma soma das partes. Como diz Wilber (2007b), que fôssemos hólons, numa perspectiva integral, em que todos os quadrantes, linhas, tipos, estados e níveis estão implicados e intrinsecamente ligados.

Quadro 40 – Provocações

Atividade 1: Provocando deslocamentos

A intenção é provocar, tirar da zona de conforto caso ainda tenha algum participante nela, fazendo todas as relações possíveis com a educação e formação humana.

1. A promoção de resiliência é algo possível no âmbito educacional?
2. Por que os educadores têm tantas dificuldades na atuação profissional hoje?
3. O que tem causado tanto adoecimento, inclusive com mortes, em docentes?
4. Como podemos contribuir para um processo de formação diferenciado do que está posto?
5. Qual a relação entre reconhecimento, empoderamento e resiliência?
6. Como é para você escutar que o AFETO afeta. Qual a sua visão sobre isso?
7. Integralidade é algo possível nos moldes atuais da educação?

Fonte: A autora (2019)

Na grande roda, trocando o máximo volume de ideias, conceituações, definições e convicções, fomos ouvindo, trocando, participando da imensa gama de informações que aí se desvelavam. Deixamos fluir, com as interpelações entre eles, muitas sugestões de formas de ação diante de determinadas situações e inúmeros problemas apresentados.

Dessa forma sugerimos outra atividade, que seria o registro de todas ou boa parte das queixas, representadas no mapa da pessoa. No centro está a representação do eu, e os três círculos seguintes delimitam a distância e proximidades entre o eu e o outro.

Quadro 41 – Mapa da Pessoa

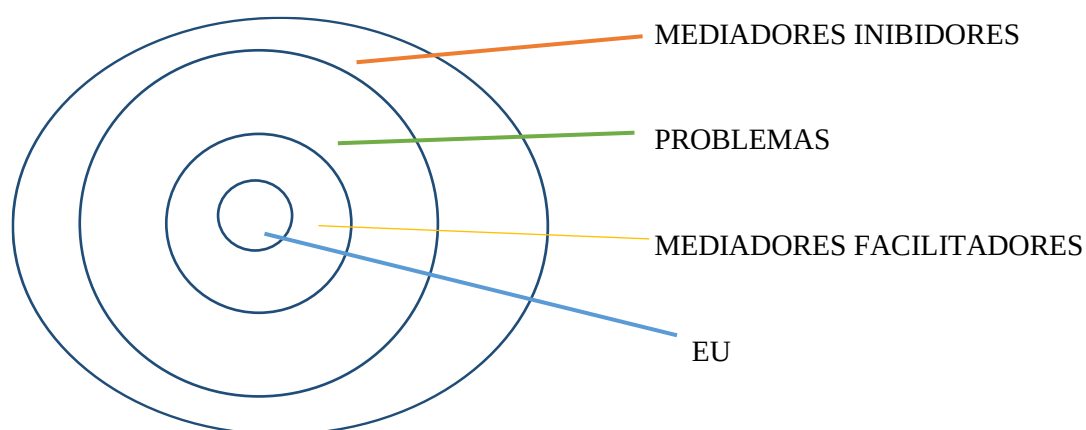
Atividade 2: MAPA DA PESSOA – MARES – formato próprio sugerido pelo autor

Solicitar que cada participante preencha o seu mapa, apresentando três problemas relacionados à educação, no campo acadêmico, prático ou profissional, que identificou ao longo dos nossos encontros.

No centro deve colocar EU, como representando a si mesmo.

No círculo mais próximo do eu, identificar os Mediadores Facilitadores/colaboradores — humanos ou não humanos, aqueles que colaboram.

No círculo mais externo, colocar os Mediadores Inibidores — pessoas, objetos, situações que perpetuam esses problemas.



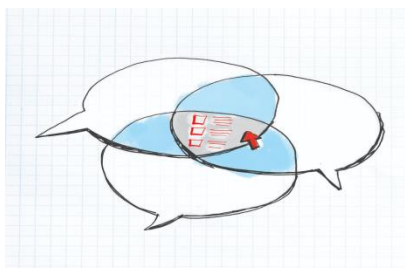
Fonte: A autora (2019)

De posse dos mapas individuais, a ideia era fazer o mapa da pessoa coletivo, que apontou os problemas que mais foram citados, assim como os mediadores facilitadores e os inibidores. Conforme Martins (2009), utilizamos o Mapa da Pessoa Coletivo para evidenciar os problemas que se sobressaíram e a construção coletiva definida pelos moradores de seus mediadores colaboradores e inibidores.

Como o nosso próximo encontro seria para as entrevistas e o posterior, o 15º e último, destinado à devolutiva da pesquisa, uma troca de entendimentos, sugerimos um prazo maior para que os dados pudessem ser complicados e a mudança de local de encontro para o NEIMFA, um local diferente, mas alinhado à nossa linha de pensamento, além de ser um espaço de educação não formal, voltado para a formação humana. A sugestão foi aceita.

Encontro 14: Entrevistas de Profundidade - 21/11/2017

Figura 39 – Pensar



Fonte: Saiba+ (2016)

Esse encontro foi mantido no horário da intervenção para facilitar a adesão de todos a serem entrevistados. Esclarecemos que para essa atividade só foram convocados quatro participantes a partir dos resultados/escores obtidos na escala de resiliência. Entendemos que não interessava para nenhum dos participantes saber sua classificação, visto que esta informação não mudaria em nada o quadro atual.

Esse foi um grupo bastante interessante, visto que iniciamos já com a maioria com escore de resiliência média, o que nos aponta que, mesmo sem eles terem noção conceitual, técnica sobre a temática, as habilidades desenvolvidas já os remetiam a um desejo de enfrentar, superar, seguir caminhos de possibilidades, romper com o que está posto.

Uma metáfora interessante relacionada à entrevista em profundidade refere-se a ela como uma “representação teatral frente ao participante” em que o êxito dependerá do grau de “legitimação” de tal representação por parte do entrevistado e do grau de “perfeição” com o que o desempenho. Assim, o sucesso no processo de interação que ali acontece e que é a base da entrevista, terá que se assentar necessariamente na coerência de ambos os aspectos mencionados. (MORÉ, 2015, p. 129)

Nosso roteiro consistia em cinco questões, já com o caráter de aprofundar os conhecimentos. Mesmo sabendo que a entrevista de profundidade é uma entrevista não-estruturada, seguimos um roteiro e, quando foi necessário, nos valem das respostas aprofundando as temáticas. Confesso que não precisei fazer isso mais que duas vezes, pois os participantes estavam muito disponíveis e tranquilos para responder o que era solicitado.

Podemos afirmar que as entrevistas seguiram com tranquilidade, só precisei fazer duas intervenções, na verdade responder questionamentos que surgiram ao longo da entrevista, dentro da temática tratada. Em média cada participante levou quarenta e cinco minutos para conversar sobre as questões postas e o fizeram com bastante tranquilidade, segurança no que estavam dizendo e um sentimento unânime ficou claro: o reconhecimento. As pessoas que foram convidadas para entrevista disseram isso de alguma forma em suas respostas, o que nos

fez pensar que aquela teria sido pelo menos uma experiência agradável que deixaria algo positivo no e para o grupo.

Lembramos que o nosso próximo e último encontro seria o NEIMFA, para a devolutiva da pesquisa.

Encontro 15: Encerrando com muita gratidão - 02/12/2017

Figura 40 – Pensando a vida como uma borboleta



Fonte: <http://maryoscosta.wixsite.com> (2017)

Nossa roda de conversa começou com outros ares, muitas indagações quanto ao lugar, aos trabalhos desenvolvidos, ao enfrentamento das diversas adversidades que ali pareciam existir. De tal modo que, para responder de certo modo aos questionamentos, fizemos uma breve explanação sobre a instituição e as bases que a movimentam.

Figura 41 – Encontro no NEIMFA



Fonte: A autora (2019)

O Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA) foi fundado com base na parceria entre moradores da comunidade do Coque e um grupo de jovens espíritas em 26 de setembro de 1986; formalizado juridicamente em 26 de setembro de 1994, como foro na cidade do Recife, Estado de Pernambuco, e sede atual na Rua Jacaraú, nº 31, bairro do Coque, Recife-PE. O projeto NEIMFA consiste no desenvolvimento de programas interarticulados que visam promover educação, saúde, trabalho e arte aos participantes da instituição, por meio de vários programas que trabalham a autoestima pessoal e social, a educação geral e específica e o desenvolvimento de atividades produtivas de base comunitária, sustentados nos seguintes princípios:

- Direito aos meios de vida dignos;
- Direito de acesso aos serviços sociais de educação; e
- Direito a viver em uma cultura de paz.

O NEIMFA se organiza como uma instituição da sociedade civil, sem fins lucrativos, discriminação de raça, cor, gênero ou religião e com as seguintes finalidades:

Promoção e defesa dos direitos das crianças, adolescentes, jovens, mulheres e moradores em situação de vulnerabilidade das periferias urbanas da Região Metropolitana do Recife, [...] desenvolvimento de ações educacionais, em todos os seus aspectos, áreas e dimensões, através de projetos de desenvolvimento sustentável voltados à reversão das causas geradoras de exclusão e miséria; [...] promoção dos direitos humanos, do voluntariado e do associacionismo como dever

social, exercício da solidariedade e formação para a cidadania; [...] estudo, a prática e a divulgação dos valores humanos e das tradições espirituais que estimulem a cultura de paz; [...] realização de estudos, pesquisas e assessorias no campo psicopedagógico e didático-metodológico, voltadas à educação infantil e ensino fundamental das camadas populares (ESTATUTO DO NEIMFA, p. 1).

A instituição atua prioritariamente nas ações de promoção e defesa dos direitos das crianças, adolescentes e mulheres, dando ênfase principalmente ao direito à educação.

O público envolvido nas ações do NEIMFA se divide em dois grupos. O primeiro é composto por aqueles que esporadicamente participam de alguma intervenção mais ampla desencadeada na comunidade, como feiras de conhecimento e de promoção da qualidade de vida, trabalhos de conscientização nas áreas de políticas públicas e cultura de paz. As intervenções nesse nível chegam a congregar uma média de 1.500 a 2.000 participantes. O segundo grupo é formado por participantes diretos das atividades do NEIMFA, ou seja, aqueles que frequentam a instituição no mínimo uma vez por semana.

Segundo Ferreira e Silva (2009), no ano de 2008, a organização atendia diretamente um total de 778 pessoas, sendo 255 crianças, entre 5 e 12 anos; 168 pré-adolescentes, adolescentes e jovens, entre 13 e 21 anos, de ambos os sexos; e 355 adultos, entre 21 e 80 anos, na grande maioria mulheres. Quase que a totalidade desse grupo pertence a famílias compostas por no mínimo 5 pessoas que dividem uma renda mensal de até R\$ 240,00 (duzentos e quarenta reais). A definição desse perfil não é aleatória, pois reflete a forma de distribuição da população da comunidade. Esse levantamento realizado por Ferreira e Silva (2007) constatou que as crianças e jovens da organização estão matriculados no ensino regular formal, sendo que 85% estudam nas escolas públicas da região; 67% dos jovens residem em casas com até 7 pessoas, das quais 55% dessas famílias têm apenas uma pessoa inserida no mercado de trabalho; 68% dos jovens beneficiados não tinham participação anterior em projetos sociais. O alto nível de demanda obriga, dependendo do programa, a realização de um processo seletivo que inclui entrevistas com as famílias para detectar o nível de interesse e expectativa em relação às atividades propostas.

A instituição tem como foco, dentro do que chama de promoção da cultura de paz, a humanização e o cuidado de si, em uma tentativa de resgate do autocuidado, do reconhecimento de sujeito que há em cada um dos participantes, moradores, visando resgatar possibilidades outrora destruídas pelas adversidades nas quais cada um está inserido. Há um núcleo de gênero e saúde, cuja maior adesão é por parte das mulheres entre 21 e 80 anos, com

a promoção de atividades diversas englobando temáticas trazidas/sugeridas pelas mesmas, como um espaço acolhedor e esclarecedor.

Para Brasil (2015), a “visibilidade” e a “invisibilidade” tornam-se questões-chave para compreender a dinâmica dos atuais problemas sociais do Coque. Podemos considerar que, no caso do Coque, não foi apenas a natureza dos problemas sociais (o apelo crescente de problemas com a violência, por exemplo) que fez com que algumas questões se tornassem visíveis e outras invisíveis. A mídia e os seus processos de linguagem e poder realizaram um papel determinante na manipulação, reiteração e consolidação do que é possível ou não ser visto sobre a comunidade do Coque. Com o pretexto de retratar a violência do bairro, historicamente os meios de comunicação acabaram estigmatizando-o, associando-o com certa 'naturalidade' a práticas sociais desvalorizadas.

Assim tecemos sobre os trabalhos e principalmente sobre os caminhos de possibilidades que podem existir, que não se deve permitir que nenhum aspecto seja condicionante, que determine os limites que não podem ser ultrapassados.

Após falarmos sobre o NEIMFA, abrimos, ou melhor, devolvemos a palavra para o grupo, com vontade de ouvir como era para eles se deparar com o projeto apresentado, fazendo relações com a resiliência, reconhecimento, empoderamento, integralidade e formação humana.

Depois dessa troca, me detive a relatar os dados levantados pela pesquisa, lembrando-os dos meus objetivos e hipótese, que se confirmaram, com algumas nuances bastante interessantes. Foi um momento de gratidão por toda disponibilidade em participar, da entrega, pertencimento e presença amorosa.

Conforme combinado, recebi todos os diários de gratidão, sendo assim não temos registros deste último encontro nos cadernos.

Abri a roda para questionamentos, dúvidas e fala em geral, podendo, assim, finalizarmos esta experiência formativa com um grande almoço solidário, no qual cada um pensou em um participante e no que ele gostaria de comer nesse dia, levando o prato para que todos pudessem desfrutar. Muito interessante perceber que não tivemos pratos repetidos, muitos participantes se emocionaram ao saber que aquele prato era para ele, pois refletia seus gostos, surgindo uma sensação de reconhecimento e felicidade.

A nossa intervenção se encerrou num clima tranquilo, mas não reflexivo, pois um dos participantes solicitou que o grupo pudesse perpetuar tamanha interação, troca, reconhecimento e colaboração depois que saíssem daquela experiência interventiva. Solicitou,

ainda, que pudessem levar para a vida pessoal e profissional, buscando ser seres-no-mundo melhores, sem ficar esperando pelo externo, pelo outro para fazer aquilo que pode ser feito, e que o conceito adotado pela pesquisadora como resiliência integral os acompanhasse no dia a dia do ser educador, sabendo que nem todas as adversidades serão vencidas, porém sem nunca esquecer o caminho de possibilidades de enfrentamento e a relação com o outro.

5.2 ANALISANDO O MAPA DA PESSOA COLETIVO

Para a construção do Mapa da Pessoa Coletivo, participaram as/os 25 participantes que fizeram parte dos grupos focais. Os mapas foram construídos individualmente por cada sujeito, com os devidos esclarecimentos da pesquisadora.

Em uma folha de ofício, no círculo mais interno, colocava-se o nome do participante e a seguir era solicitado que o mesmo descrevesse um problema que fazia parte da sua vida e do seu cotidiano. A seguir, para esse mesmo problema era questionado ao participante um *mediador colaborador*, o qual lhe ajudava a transpor esse problema e, por conseguinte, um *mediador inibidor*, ou seja, o que proporcionava a perpetuação do seu problema. Para finalizar, o sujeito era estimulado a desenvolver uma saída para esse problema.

Por meio da construção de cada Mapa da Pessoa Individual com as/os 25 estudantes, foram identificados 48 problemas diferentes, além de detectarmos 44 mediadores inibidores diferentes e 35 mediadores colaboradores, destes selecionados os três mais citados, os quais foram expostos no último grupo focal, considerando-se a construção do Mapa da Pessoa Coletivo.

No quadro abaixo, para exemplificar a aplicação da MARES, evidenciamos o Mapa da Pessoa Coletivo, através dos problemas que se sobressaíram e também da construção coletiva definida pelos participantes de seus *mediadores colaboradores e inibidores*.

Quadro 42 – Mapa Coletivo

PROBLEMAS	MEDIADORES INIBIDORES	MEDIADORES COLABORADORES	SAÍDAS
Crise na educação, falência no sistema educacional, excesso de trabalho	Sistema educacional engessado, gestão, cobrança, baixos salários, formação dos professores. Sociedade capitalista	Projetos educacionais humanizadores Aquisição de resultados por parte dos alunos	Buscar alternativas possíveis para o sistema Redução de carga horária
Falta de alteridade, exclusão, egoísmo, preconceito	Relacionamentos O próprio EU	Amigos, família e religiosidade	Tentar olhar para o outro com mais significância
Tempo de formação e falta de reconhecimento do professor	Excesso de atividades, textos, leituras Egoísmo Sistema financeiro Leis que dificultam a autonomia do educador	Docentes com uma visão reflexiva, mais humanizada Propostas de ensino mais interativas	Dedicação ao curso
			Políticas de esclarecimento sobre a profissão docente

Fonte: A autora (2019)

Compreender a rede social dos participantes da intervenção através da Metodologia de Análise de Redes do Cotidiano (MARES), que foi desenvolvida e sistematizada pelo sociólogo Paulo Henrique Martins, mostrou-se eficaz para visualizar e compreender as demandas dos participantes, os principais inibidores, que se repetem nas falas durante a intervenção, nos registros dos diários e nas entrevistas. Apesar do foco das pesquisas do autor serem voltadas para a área de saúde, conseguimos perceber bem sua contribuição na área de educação. Foi possível captar as redes sociais que se constituem no cotidiano destes participantes, nesta presente pesquisa.

A MARES teve importância investigativa porque permitiu desenhar as redes dos sujeitos, articulando informações subjetivas e objetivas, e em seu caráter construcionista permitiu que os integrantes da pesquisa se sentissem à vontade para se apropriarem das informações quanto às temáticas trazidas, podendo tornar-se mediadores e multiplicadores de processos sociais coletivos. É uma metodologia que valoriza a experiência do participante no cotidiano, as trocas que estabelece, os conflitos e alianças, e permite apontar saídas que, além de fortalecerem a pessoa individualmente, contribuem para a construção coletiva e para o senso comunitário.

O mapa coletivo apontou problemas e saídas plausíveis para cada situação, o que demonstra que os participantes estão conectados com a rede social de que fazem parte. Por outro lado, muito nos preocupa, pois vemos uma crescente crise na esfera educacional que assola nosso país e que está atingindo deveras os futuros docentes, de forma a refletir no interesse na e pela docência, o fio condutor que guia os processos formativos que por ora estão permeados de desestímulo e desinteresse.

A falta de reconhecimento da condição, papel do educador, também implica os processos educacionais, devastando desejos pela profissão, aumentando o preconceito, a exclusão, o não reconhecimento de valor.

Todas essas questões causam impacto direto e indireto na formação, pois, ao pensarmos no processo de promoção de resiliência em espaços e com pessoas mergulhadas nesse contexto, sentimos considerar a gama de adversidades necessárias de cuidado, atenção, resolução e aprendizado com o mesmo. As saídas podem ser vistas como as várias possibilidades de superação das adversidades, dentro de uma lógica única em que o universo investigado tem suas especificidades.

5.3 ANALISANDO AS ENTREVISTAS

Importante ressaltar que vamos nos utilizar de dois caminhos, que no momento entendemos como complementares, cooperativos e coparticipativos — o software e a fenomenologia —, para uma análise mais subjetiva, porém não menos científica. Assim como toda tentativa deste trabalho, iremos tecer um enredamento entre esses dois caminhos que tomamos.

5.3.1 Analisando as entrevistas com o IRAMUTEQ

Para análise textual estatística das entrevistas, nos utilizamos do software IRAMUTEQ. O estudo lexicométrico, ainda pouco difundido no Brasil, tem despertado interesse nos pesquisadores nacionais (CAMARGO, 2005; CONDE, 2008, 2015; CAMARGO; JUSTO, 2013a; 2013b; JUSTO; CAMARGO, 2014), principalmente nos estudos de representações sociais. Percebemos uma carência, quase inexistência, de trabalhos

na área de educação que se valham deste método de análise, e no domínio da psicologia da educação e resiliência ainda é mais raro.

O software IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) é um programa gratuito que foi desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009), na perspectiva da *open source*, licenciado por GNU GPL (v2), e passou a ser aplicado no Brasil em 2013. Ele possibilita a realização de diferentes estudos lexicométricos, como o cálculo de frequência de palavras, análise fatorial de correspondência, classificação hierárquica descendente, análises de similitude, nuvem de palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013a).

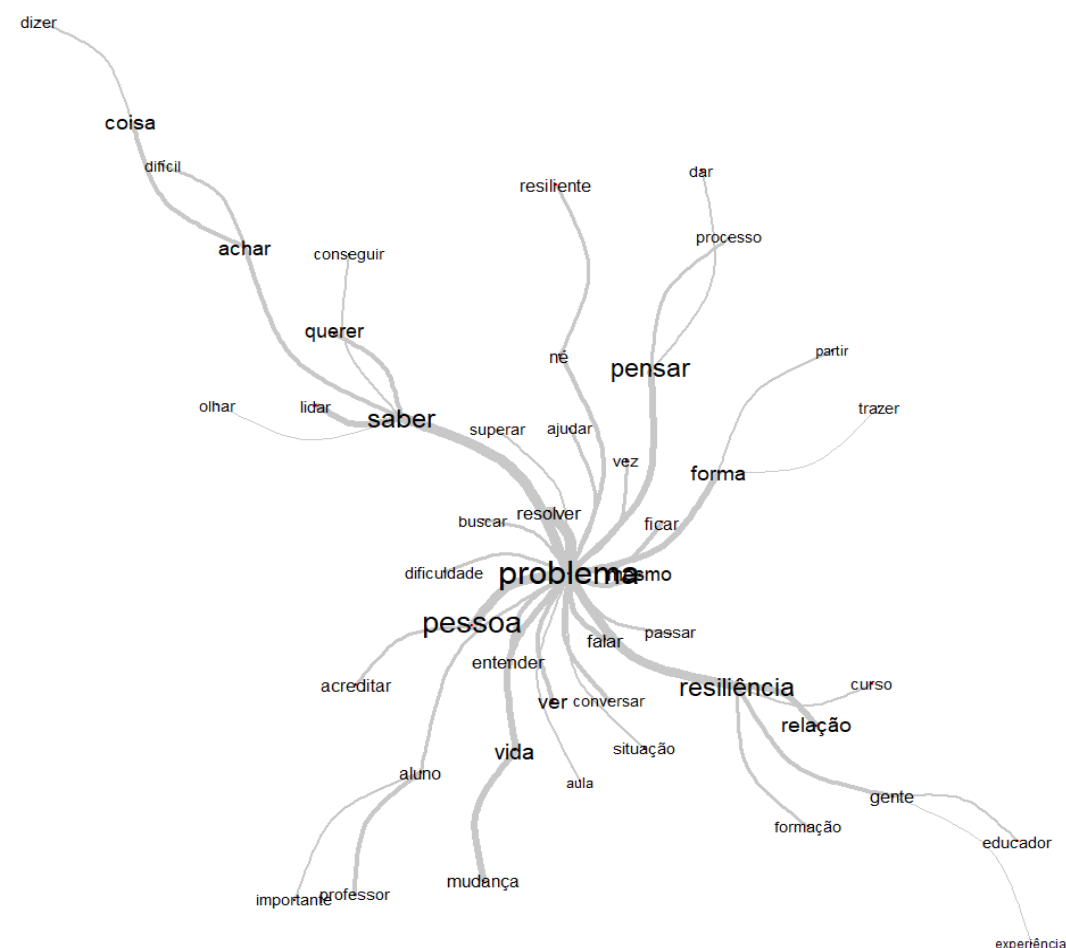
O *corpus* analisado é composto por quatro unidades de textos ou entrevistas, que o programa dividiu em 245 segmentos de texto (ST) com 1560 formas distintas (palavras) que ocorreram 8.817 vezes. Nesse sentido, há uma frequência média de ocorrência de 9,97% por palavra e uma frequência média de 56,35% de ocorrência por segmento.

Para desenvolver a análise textualométrica, elaboramos primeiramente a nuvem de palavras mostrada na figura 40, a qual reúne e ordena as palavras em forma gráfica em função da sua frequência. É, portanto, uma análise lexical simples, que permite expressar graficamente e de modo mais rápido as palavras-chave de um *corpus* (CAMARGO; JUSTO, 2013a, 2013b).

análise de similitude realizada confirmou a presença marcante da palavra problema, não só em termos de frequência, mas também de estrutura, uma vez que este vocábulo mantém um grande número de relações para se tornar central.

Para tornar ainda mais claro e evidente, fizemos uma seleção em que retiramos algumas categorias de palavras, para limpar o gráfico. O resultado continuou mostrando o alto índice de frequência da palavra problema e fez o enredamento com os outros termos que também obtiveram uma frequência alta o suficiente para se fazerem presentes, além de estarem diretamente relacionados à palavra problema, estabelecendo assim uma relação significativa.

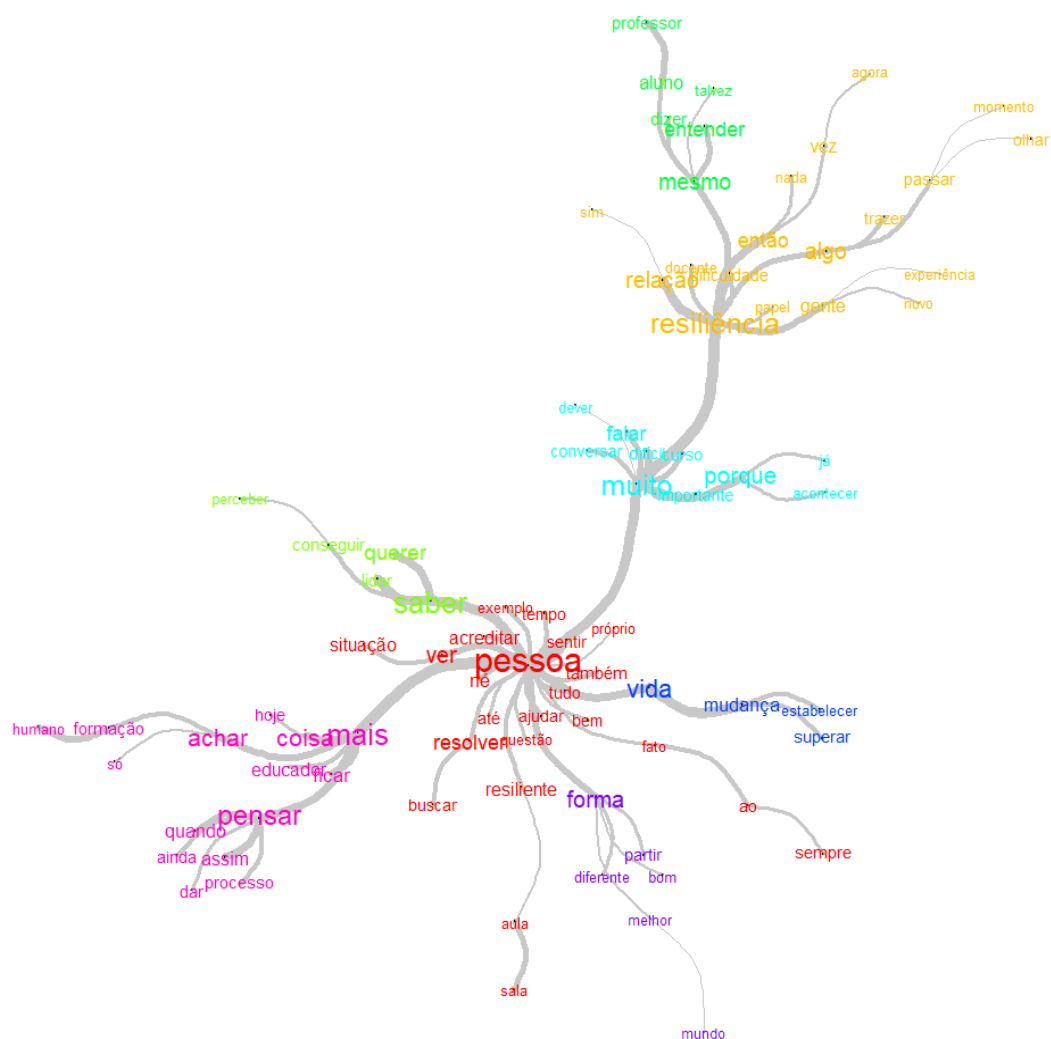
Figura 44 – Extrato do gráfico de similitudes



Fonte: A autora (2019)

Removemos a palavra problemas para a redefinição do gráfico de similitude. Assim, encontramos os espaços lexicais realinhados ao escopo central desse estudo (Figura 5).

Figura 45 – Árvores com similitudes com “assimilações dos participantes” sem a palavra problema



Fonte: A autora (2019)

Para o desenvolvimento da análise do gráfico de similitude mostrado na figura 43, tomamos como ponto de partida o estudo do polo central pessoa. Esse núcleo é caracterizado por “ser” e pelos elementos que constituem os caminhos que levam desde a formação, as práticas corporais, abertura para sociedade, até a própria existência, ser-no-mundo. Mas, também, trata-se da análise dos diversos trajetos que partem desse eixo central em direção a

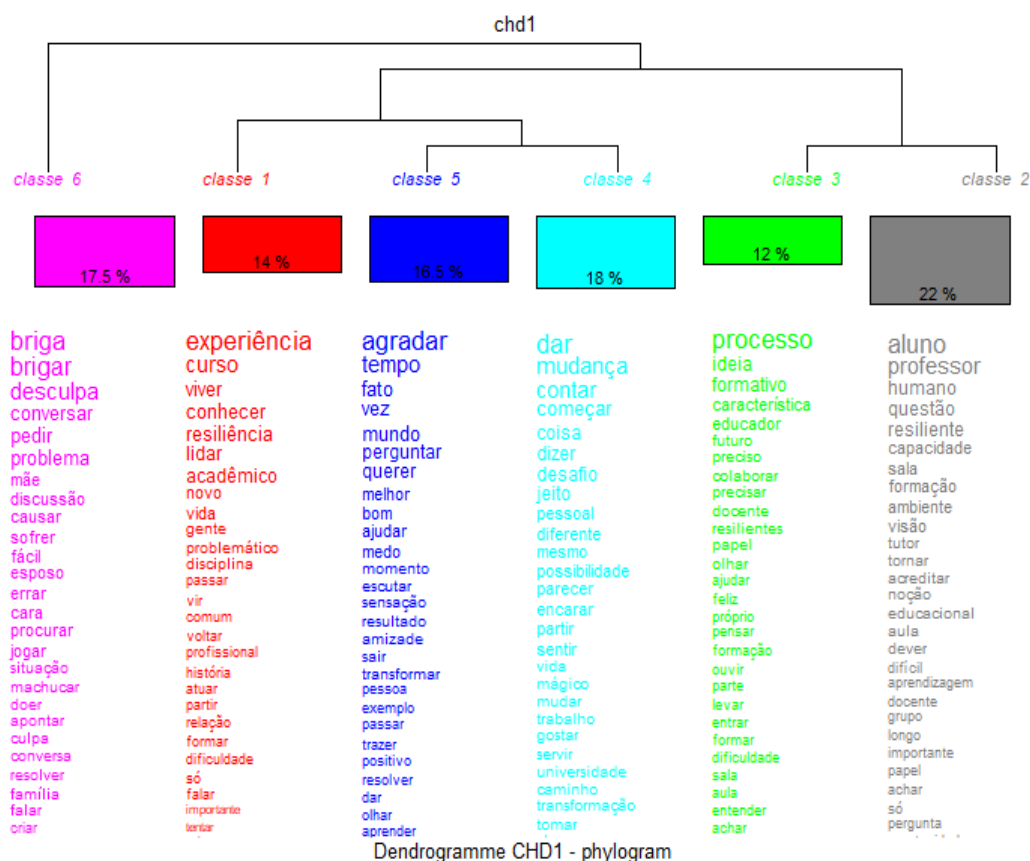
outros núcleos, como ajudar, sentir, resolver, acreditar, resiliente, ver, gerando assim uma rede de ramificações e de possíveis interpretações das palavras proferidas pelos entrevistados.

- 1) Trajeto pessoa-ajudar. Esse caminho sugere a reflexão de uma relação necessária para o seu desenvolvimento. Os seres estão em constante contato, visto que é através da colaboração mútua, da ideia de ajudar o outro e também conhecer a si, seus limites e possibilidades, de forma a consolidar uma visão de mundo, de humano e do coletivo.
- 2) Trajeto pessoa-sentir. Esse percurso promove a meditação e a percepção por meio de sentidos e formas de expressão (dita ou não ditas). Trata-se de um caminho para revisitar as relações intra e interpessoais, buscando manter-se ancorados numa perspectiva multidimensional e integral.
- 3) Trajeto pessoa-resolver. Esse itinerário é realizado na perspectiva de olhar, sanar os problemas, enfrentar as adversidades, olhando-as como pertence ao ser pessoa, sem deixar cristalizar a ideia de que tudo será resolvido de forma positiva e/ou favorável. Resolver implica implicar-se em buscar saídas para algo que por vezes não traz benefícios ou gera sentimentos bons.
- 4) Trajeto pessoa-acreditar. Esse caminho é feito tomando como viés o autoconhecimento, as esferas de Honneth do reconhecimento — amor, direito e solidariedade —, de modo a provocar o empoderamento, a crença em si, a autovalorização, que contribuem direta e indiretamente nas relações humanas e em todos os processos nos quais os sujeitos estão inseridos. Acreditar no campo educacional é dar visibilidade ao outro, permitir que ele se mostre, tenha espaço e voz através das suas habilidades.
- 5) Trajeto pessoa-resiliente. Esse pode ser o caminho mais árduo se for encarado como salvação, mas aqui assumimos um lugar de possibilidades, de construção, promoção e maturação. Não é fixo e perpétuo, podendo os seres se reconstruírem ao longo de sua caminhada. Está atrelada à concepção integral, pois é um movimento que busca manter-se no campo do hólon, do coletivo.

Talvez ainda não tenha ficado muito claro, para tanto seguimos conforme sugestão do idealizador do software e realizamos uma análise lexical através da classificação hierárquica descendente (CHD) do conjunto dos segmentos de textos -ST (REINERT, 1983). A análise da CHD reteve 200 ST, ou seja, foram consideradas 81,63% dos ST (n=245). Após a redução dos vocábulos às suas raízes, obtivemos 999 lematizações, que resultaram em 832 palavras

analisáveis. Conforme orientam Camargo e Justo (2013b), para realização de análises do tipo CHD, é necessária a retenção de no mínimo 75% dos ST.

Figura 46 – Dendrograma da classificação hierárquica descendente



Fonte: A autora (2019)

A análise da CHD, ilustrada pelo dendrograma da figura 44, demonstra que, inicialmente, o *corpus* “Promoção de resiliência na formação humana integral” foi dividido (1ª partição) em dois *subcorpus* (de um lado, o maior, aqui denominado de “Reconhecer-se resiliente”; do outro, “Impedir-se resiliente”), com isso há uma separação da classe 6 do restante do grupo.

Num segundo momento, o primeiro *subcorpus*, “Reconhecer-se resiliente”, é subdividido (2ª partição), originando a classe 1. Partimos para um terceiro momento em que os dois outros *subcorpus* (3ª partição) geraram as classes 2 e 3, 4 e 5.

Isso significa que as classes 2 e 3 possuem menor relação ou proximidade com as classes 4 e 5. A classe 2 possui maior relação ou proximidade com a classe 3, assim como a

classe 4 possui mais relação ou proximidade com a classe 5. A CHD foi finalizada nesse momento porque as seis classes apresentaram-se estáveis, isto é, cada classe foi constituída por Unidades de Contexto Elementar (UCE) com termos semelhantes. Para cada uma dessas classes, encontram-se efetivo/frequência, percentual, nível de significância - qui-quadrado de associação das formas ativas (palavras) mais associadas.

O dendograma da figura 44 denota as categorias surgiram a partir dos fragmentos das entrevistas, demonstrando os elementos que fundamentam experiências, formações, concepções, sentidos, reconhecimento e resiliência nos participantes entrevistados. Para a análise descritiva das palavras mais frequentes de cada classe, expressa por tais categorias, adotamos os critérios sugeridos por Camargo (2005) e Camargo e Justo (2013b):

(1) reter as palavras não instrumentais com média maior que a frequência média por forma distinta (nesse estudo foi 5,65); e

(2) considerar as palavras cujo valor de qui-quadrado de associação à classe seja $\geq 3,84$ (pois $p < 0,05$).

De posse de todo esse tesouro, agora nos cabe deixar que o fenômeno se mostre subjetivamente, que ele dance com liberdade científica e nos mostre caminhos e possibilidades.

5.3.2 Relato de uma experiência vivida: da entrevista ao tratamento dos dados

Para fins de análise dos dados, neste item, buscamos nos deter nas questões da entrevista em profundidade (Apêndice 3), pois elas focam diretamente a nossa atenção sobre o fenômeno aqui em análise: a compreensão de resiliência, reconhecimento e a relação entre os conceitos no processo de formação integral através da experiência vivenciada através da atividade formativa oferecida para alunos. Os dados das outras questões servirão de auxílio e norteamto de outros itens de outras seções deste capítulo, corroborando, assim, com a tentativa de oferecer uma compreensão a mais ampla e dinâmica possível da experiência acompanhada.

A análise das cinco questões da entrevista em profundidade — 1. A partir da experiência vivenciada no curso, qual sua compreensão de resiliência?; 2. Como você pensa a resiliência na relação da pessoa consigo e com o outro?; 3. Como você pensa que um educador que desenvolveu características mais resilientes pode lidar com as situações de necessidade de visibilidade de si e reconhecimento do outro?; 4. Como você percebeu /

percebe o seu processo formativo a partir das reflexões e vivências sobre resiliência?; e 5. Qual o papel da resiliência no processo de formação humana de futuros docentes?) — será realizada mediante o procedimento de redução de unidades de significado do discurso dos participantes, seguida de uma tentativa de encontrar invariantes ou “categorias abertas”²⁶ e montagem de uma rede de convergência de significados, conforme procedimento de análise apresentada por Bicudo (2000, p. 70-102). Depois procuramos estabelecer um diálogo entre as categorias emergentes e a teoria, de forma que a trama

[...] que se forma como uma rede de significações expressas, constitui a realidade mundana na qual somos, ou seja, existimos de modo participativo. Não se trata, porém, de uma rede abstrata. Mas ela própria é corpórea, porquanto o expresso se presentifica com materiais e recursos específicos, conforme sua modalidade, carregando consigo a história, a marca do *ethos* de um povo, as possíveis interpretações elaboradas sobre a fala-falada. (BICUDO, 2000, p. 97)

5.3.2.1 Explicação das Unidades de Significado

Segundo Bicudo (2000, p. 81), as unidades de significado “são unidades da descrição ou do texto que fazem sentido para a pesquisadora a partir da interrogação formulada”. Assim, iniciando pela questão “A partir da experiência vivenciada na proposta formativa qual sua compreensão de resiliência?”, procuramos destacar das respostas dos participantes as principais unidades de significado do seu discurso. Não pretendemos esgotar as unidades de significado presentes nos discursos dos participantes, pois, como em toda pesquisa fenomenológica, o olhar da pesquisadora, conforme seu questionamento, pode oferecer outros ângulos para compreensão do fenômeno.

Priorizamos as unidades de significado (US) que apresentavam relação direta com o foco de investigação da nossa pesquisa; contudo, procuramos, o máximo possível, explicitar como o recurso da entrevista, mesmo limitado e sujeito a inúmeras críticas, pode ser útil quando associado a um conjunto de outros recursos metodológicos que ajudem a formar um quadro geral do fenômeno estudado.

Apresentamos no quadro a seguir um exemplo de Unidades de Significados e a seguir indicaremos como foi realizada esta redução de acordo com o discurso dos participantes.

²⁶ Segundo Bicudo (2000, p. 82), as categorias abertas são “constructos que apresentam grandes convergências de Unidades de Significado já analisadas e interpretadas. Indicam os aspectos estruturantes do fenômeno investigado e abrem-se à metacompreensão considerando a interrogação, o percebido, o analisado, o diálogo estabelecido na intersubjetividade auto/sujeitos/autores/região de inquérito”.

Quadro 43 – Exemplo de Redução de Unidades de Significado

P1 - Participante Anis	
Questão 1: A partir da experiência vivenciada na proposta formativa, qual é a sua compreensão de resiliência?	
Discurso na linguagem do participante	Redução unidades de significado
Consegui superar essas, como posso dizer, esses entraves que poderiam ter me feito desistir. A partir da experiência, pude entender a minha resistência, minha vontade de permanecer e como é importante. Fui repensando cada momento, cada dor, sofrimento e luta, o que me faz pensar que resiliência é como essa vontade de seguir, superar, ir além das barreiras, de ser, pertencer mesmo na dificuldade.	P1.US1. Superar entraves; P2.US2. Enxergar minha resistência, vontade de permanecer; P2.US3. Repensar cada dor, sofrimento e luta com vontade de seguir; e P2.US4. Vontade de superar, ir além das barreiras, de ser, pertencer mesmo na dificuldade.
P3 - Participante Orquídea	
Questão 1: A partir da experiência vivenciada na proposta formativa, qual é a sua compreensão de resiliência?	
Discurso na linguagem do participante	Redução unidades de significado
A partir da vivência, compreendi que resiliência é quando a gente tá passando, por exemplo, por um problema e conseguimos superar esse momento independente de ter resolvido o problemas ou não, né? Não é um livro de resolução de cálculos matemáticos, mas é se aprender, se recuperar, né? Superar, tirar isso como aprendizado para seu crescimento pessoal em todas as áreas da sua vida.	P3.US11. Buscar superar o momento, problemas independente de ter resolvido; P3.US12. Não é resolver apenas, mas aprender com o problema, adversidades; P3.US13. Aprendizado pessoal para crescimento em diversas áreas da vida; e P3.US14. Superar e aprender.

Fonte: A autora (2019)

As respostas dos participantes às perguntas 1, 2, 3, 4 e 5 da entrevista em profundidade foram gravadas e transcritas e, após, foram lidas repetidas vezes; com o foco na pergunta guia para cada questão, chegamos às unidades de significado que se revelaram mais significativas para a investigação em curso. Assim, as respostas de cada um dos participantes foram desdobradas em unidades de significado que se apresentavam carregadas de possíveis sentidos para a questão formulada. Nesse ponto, a dimensão da expressão do comportamento no corpo-próprio, na construção do discurso também era considerada, pois, como indica Merleau-Ponty (1969, p. 110),

[...] todo uso do nosso corpo já é expressão primordial, ou seja, não o trabalho segundo e derivado que substitui ao exprimido certos signos, aliás, com seu sentido e sua regra de emprego, mas a operação que, antes de tudo, constitui os signos em signos, faz neles habitar o exprimido, não sob a condição de alguma convenção preestabelecida, mas, pela eloquência de sua organização mesma e de sua configuração, implanta um sentido naquilo que não tinha [...].

A transcrição dos discursos considerou o participante em sua totalidade, ou seja, considerava-o como sujeito incorporado, no qual o corpo habitual, além de sujeito de percepção, era também compreendido como sujeito de expressão ou significação.

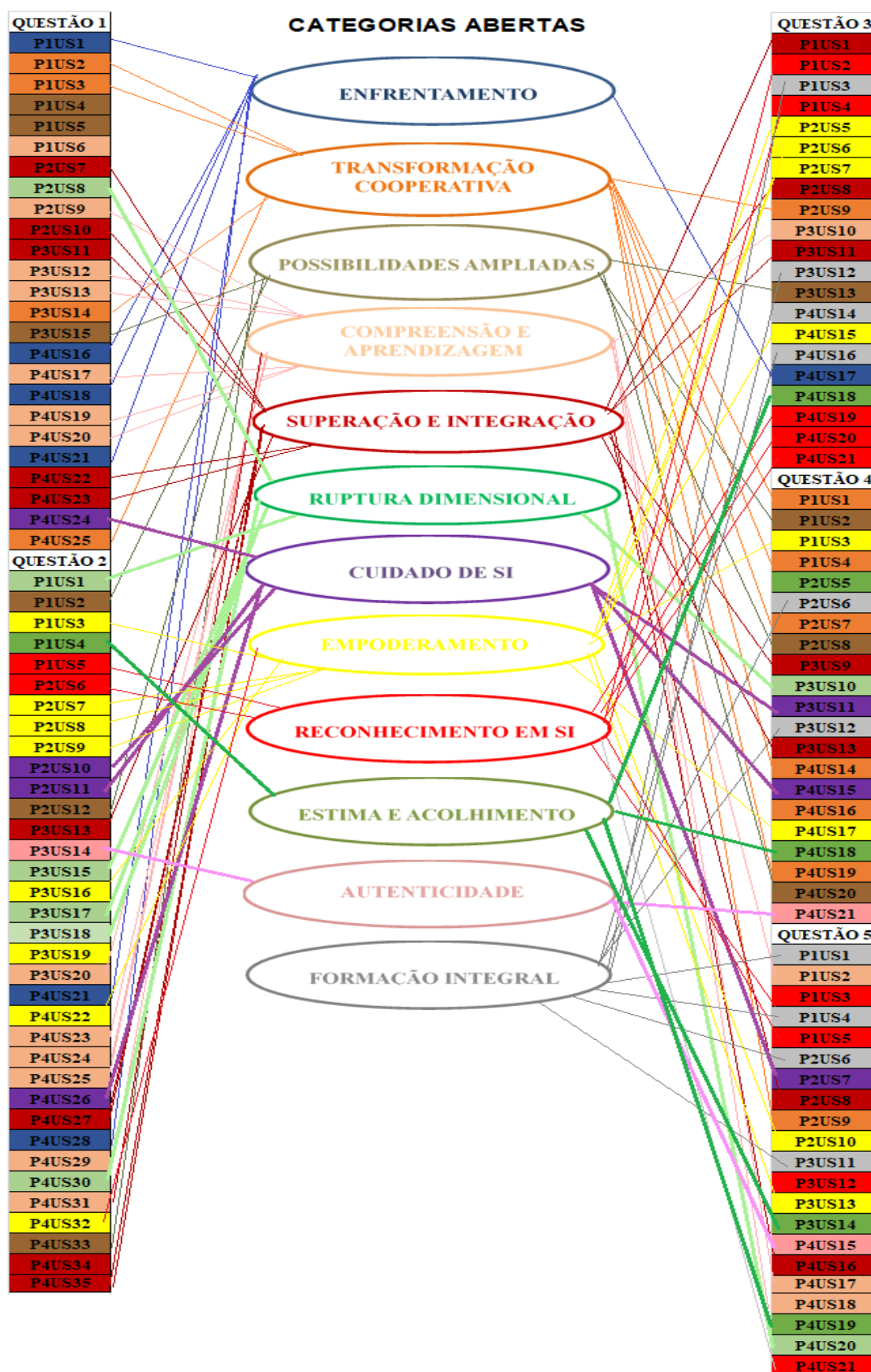
As unidades de significado de cada entrevista foram numeradas para facilitar a composição dos gráficos de apresentação dos resultados, assim, nos exemplos acima, P1 se refere à participante Anis, P2 se refere à participante Dália, P3 à participante Orquídea e P4 à participante Lírio. No total foram levantadas 25 (vinte e cinco) unidades de significados sobre a questão 1, 34 (trinta e quatro) para a questão 2, 21 (vinte e uma) para a questão 3, 21 (vinte e uma) para a questão 4 e 21 (vinte e uma) sobre a questão 5. Estas unidades de significados estarão sendo indicadas pelas letras “US” seguidas de um número, de forma que ao final temos, por exemplo, “P2.US9”, indicando que a unidade em análise é a de número 9 e pertence à participante Dália, para quem a resiliência na relação da pessoa consigo e com o outro significa: “A resiliência torna as relações possíveis, podendo seguir menos tensas e com a aceitação das pessoas como elas são.”.

De posse das unidades de significados levantadas em cada questão, procuramos, seguindo as orientações de Bicudo, realizar um cruzamento entre elas, fazendo-as dialogar entre si e buscando agregá-las em possíveis categorias abertas ou invariantes. Desse diálogo entre as unidades de significado e de acordo com o questionamento central da pesquisadora, emergiram doze categorias abertas, que, conforme os significados apresentados, foram nomeadas de: a) Enfrentamento das adversidades; b) Transformação cooperativa; c) Possibilidades ampliadas; d) Compreensão e aprendizagem; e) Superação e integração; f) Ruptura dimensional; g) Cuidado de si; h) Empoderamento; i) Reconhecimento em si; j) Estima e acolhimento; l) Autenticidade; e m) Formação integral. Cada uma destas categorias congrega um número de unidades de significados que explicitam as ideias gerais que os participantes apresentam sobre resiliência após o processo formativo.

Optamos por apresentar os dados na forma gráfica, estilo “Rede de significações”, pois ela parece “[...] expor o movimento da existência total, enfatizando aquele da compreensão da operação primordial da significação e do sentido encarnado que preenche a palavra de vida, constituindo a fala autêntica” (BICUDO, 2000, p. 96-97).

A seguir, apresentaremos o gráfico da matriz das unidades de significados já agrupadas em torno das categorias abertas.

Figura 47 – Matriz das Unidades de Significado



Fonte: A autora (2019)

5.3.2.2. Análise e discussão do Gráfico das Unidades de Significado

A apresentação destas categorias na forma de gráfico é uma tentativa de resgatar o aspecto dinâmico vivido na fala dos participantes, de forma que deve ser lido como uma teia dinâmica que se interliga, tipo sociograma moreniano, conforme descrito em Gil (1995). Cada categoria aberta congrega uma rede de unidades de significados que também se interligam, como a formar um texto mais amplo que busca captar o vivido dos participantes em relação à experiência formativa - resiliência. Desta forma, as categorias abertas se interligam, bem como as unidades de significado, formando um grande texto que busca sintetizar as ideias de resiliência, reconhecimento na experiência formativa no processo de formação integral.

De posse das 12 categorias emergentes, buscamos fazê-las dialogar com as perspectivas que tentam orientar a resiliência, reconhecimento rumo à formação humana. Isto pareceu-nos pertinente, dada a necessidade de entender como os participantes perceberam a experiência formativa de inspiração integral que vivenciaram e a concepção de resiliência e reconhecimento, bem como os afetamentos que isso provoca no processo formativo de futuros docentes.

Nesse sentido, sete das categorias abertas que mais congregavam unidades de significado, de todas as perguntas, apresentavam sintonia com as perspectivas de resiliência e reconhecimento numa perspectiva mais integral, a qual incansavelmente tratamos no texto visando à formação humana.

As cinco categorias restantes parecem emergir como um fortalecimento para as categorias anteriores, reforçando e desvelando múltiplas visões e possibilidades no processo formativo de futuros docentes numa perspectiva mais humanizadora e humanizante. Interessante percebermos que todas as categorias abertas estavam presentes em pelo menos 3 das 5 perguntas que fizemos aos nossos participantes, de modo que a rede de significados ficou bastante entrelaçada, o que nos aponta uma compreensão do todo, do hólon como versa Wilber.

A seguir faremos uma apresentação destas doze categorias abertas, buscando exemplificá-las com as unidades de significados dos alunos e com as ideias de alguns autores que fazem parte da nossa pesquisa.

5.3.2.2.1. *Enfrentamento*

Esta primeira grande categoria aberta congrega as unidades de significados que situam a resiliência como enfrentamento. Na linguagem de Folkman (2011), enfrentamento é definido como esforços comportamentais e cognitivos do indivíduo voltados para manejar um acontecimento estressante, fazendo-o compreender quais são os fatores que irão influenciar o resultado final do processo. O processo de enfrentamento não garante a solução do problema. Para tal, é necessário que o indivíduo seja resiliente, pois resiliência implica ações de confronto e superação.

Apesar de tão lógica, essa categoria retratada por todos os participantes demonstrou que uma das grandes e iniciais dificuldades em lidar com as adversidades não é nem mesmo a problemática em si, mas o receio que muitos têm em olhar para seus problemas, se dar conta de que algo existe e não está harmonioso.

Essa coisa de olhar para nós, ver o que está acontecendo, pedir para parar, sei lá me angustiou. Confesso que tentei muito não pensar, em alguns momentos eu até nem pensei mesmo, ou achei que não estava pensando e de repente, estava pensando, revendo condutas, falas e tendo tempo para olhar o problema. Nem era tão grande como eu estava imaginando. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – HIBISCO)

Conhecer a capacidade de enfrentamento e resiliência dos participantes possibilita o desenvolvimento de ações que envolvem a psicoeducação na e para a vida, além de influenciar a probabilidade de encontrar uma resolução para as adversidades, de modo que cada fator envolvido venha a influenciar no processo de formação humana.

Pensar em problemas, não é de fato o meu forte, não tenho nem paciência para isso. Nas aulas pude perceber que agindo assim, apenas retardo ou complico ainda mais minha vida, porque os problemas não deixam de existir, e volta e meia surgem com uma força ainda maior. (ANIS)

O modo de enfrentamento das adversidades não deve estar fincado em um padrão ou modo de execução, pois, em se tratando de habilidades resilientes, isso é quase impossível acontecer, visto que todos os contextos devem ser levados em consideração, de modo a estarem em constantes modificações.

No âmbito formativo, o que podemos considerar são as regras institucionais que existem, mas lembrando que cada pessoa é única e vai ter sua forma de ação e reação. O que

futuros docentes podem levar consigo são as ideias de colaborar com os processos dos alunos à medida que for possível, sendo, assim, tutores resilientes.

Antunes (2003, p. 17) descreve algumas características da pessoa ou organização resiliente:

Ser ágil, apresentar facilidade em acolher a diversidade, contextualizar o conhecimento e sua cíclica transformação, revelar poder sistêmico e criar solidariedade, sabendo dar a volta por cima, reajustar-se rapidamente após perturbações, choques ou frustrações e, sobretudo, achar saídas. Saber explicar-se, possuir autoconfiança, sentido da efemeridade e da importância da biodiversidade, construindo-se permanentemente e realizando julgamentos éticos.

O que estamos querendo dizer é que essas características são pontos de partida, não são únicas, nem classificatórias, não há obrigatoriedade de preencher uma quantidade mínima nem máxima para ser considerado resiliente, porém o mais importante e relevante é que sejam internalizadas, que façam parte do contexto e ações do futuro docente e dos já docentes também.

Nunca me imaginei achando que umas características que tenho e o que eu faço na escola podiam ser características resilientes, na verdade sempre foram para mim estratégias de enfrentamento dos problemas. Minha escola é muito tensa, precisando estar nos reinventando e arrumando maneiras de enfrentar as dificuldades. (LÍRIO).

A essas estratégias de enfrentamento, pode-se entender como *coping*, que nada mais são que habilidades, estratégias, comportamentos, estilos, respostas ou recursos para lidar com o estresse e adversidades, aliviando os seus aspectos negativos e, incluso com a resiliência em si, acrescenta uma noção de incremento nos mecanismos interiores para superar as adversidades através de alternativas.

Na linguagem das unidades de significado dos participantes, enfrentamento “seria um mecanismo para lidar com as dificuldades”, pois seria “passar por problemas e olhar para eles, tentando lidar”, pois “não olhar, é nem tentar”, tornado “em algo muito além do que realmente é!”, pois “pode ser que não tenha jeito, solução, conserto, nada possa ser feito”. Enfim, é

Encarar de frente a realidade, é não achar que a vida é perfeita e que para ficar tudo bem, precisamos não ter nenhuma coisa nos incomodando, nenhum problema ou dificuldade. Acho mesmo que elas surgem para nos levar para algum lugar, basta saber para onde queremos ir. E pensar nosso processo formativo aqui dentro da universidade e na própria vida sem nenhum acontecimento, é achar que todos os nossos alunos serão santos, robôs ou sem vida.

Enfrentar está para além de duelar, brigar é um modo de olhar para as adversidades surgidas ao longo do nosso contínuo processo de formação e encontrar formas de lidar com ele, tendo consciência de que não há uma condição *sine qua non* entre enfrentamento e resolubilidade, ou seja, algumas vezes a solução é a simples existência do problema sem nada a fazer quanto ao mesmo. Algumas coisas independem da nossa vontade ou possibilidade de ação.

5.3.2.2.2 Transformação cooperativa

Nesta categoria aberta, assumimos a transformação como o movimento e necessidade de mudar, os participantes relatam que sentem os processos que implicam principalmente a formação formal dentro da instituição, ainda muito engessados, compilados por normatizações e regras muito duras, nas quais algumas vezes o pensar parece ser ruim ou “pecado” diante das leis áureas.

Estamos em pleno século XXI e ainda vemos e ouvimos coisas de alguns de nossos professores que parecem ser do século passado. Comportamentos que não condizem com o discurso que pregam. Não temos mais tempo, é preciso mudar urgente, precisamos nos ajudar nos processos de mudança, alteração e crescimento. (LÍRIO)

Goffman (2013) diz que a identidade pessoal está relacionada com a pressuposição de que o sujeito pode ser diferenciado dos outros e pode sofrer uma transformação. Ela é determinada pelo papel que o indivíduo ocupa no mundo e pelo modo que este é percebido e tratado pelos demais. Contudo, considerando que o lugar que é ocupado pode ser mudado conforme o momento e o período de desenvolvimento pelo qual o sujeito está passando, a construção da identidade é caracteristicamente dinâmica, de constante transformação (GOFFMAN, 2013; LEITE; MONTEIRO, 2008).

Essa experiência, essas aulas, dinâmicas, jogos e tudo que vivemos aqui, cada lágrima derramada, me faz achar que foi uma oportunidade que tive de mudar, mudar meu modo de ver as coisas, meu jeito de me relacionar com meus problemas e até de encarar minha formação, estava bem desestimulada. Mexeu, mudou, acho que temos tanto medo de mudar e sair do lugar conhecido, que quando isso acontece nos perguntamos por que demoramos tanto. Pensando que o que vivemos deveria ser obrigatório no curso inteiro. (DÁLIA)

É falso afirmar que as pessoas são de uma determinada forma e não se modificam. Basta observar as pessoas e a si mesmo.

Manter-se inalterado e evitar a transformação é uma tarefa impossível. O possível e mais trabalhoso é preservar por algum tempo alguma aparência de inalterabilidade, como resultado do grande esforço de conservar uma condição prévia, para manter a mesmice (SANTOS, 2018).

No campo educacional é muito comum vermos que alguns, com muito trabalho, adiam certas transformações, evitam a evidência de determinadas mudanças, se esforçam para continuarem sendo o que já foram em um momento de suas vidas, sem perceberem, que talvez estejam se transformando em uma réplica, uma cópia daquilo que já não estão sendo, tornando-se obsoletos ou atrasados, perdendo suas mágicas e encantos, ficando estagnados numa condição desfavorável e muitas vezes perversas consigo mesmos, visto que deixam de ser surpreendentes para serem toleráveis.

Assim como a resiliência, a transformação também se guia pelo social, afinal os tempos mudam, as civilizações se modificam, introduzem elementos que não eram pensados antes, bem como deixam partir outros que já não têm mais utilidade.

Um docente que não encara a transformação ou que sustenta a mesmice tem seu desenvolvimento prejudicado ou impedido de alguma forma, reproduzindo réplicas de si mesmo, com o propósito de preservar interesses estabelecidos e situações convenientes que são, sob uma análise radical, simplesmente interesses e conveniências do capital, e não do ser humano, que permanece aprisionado à mesmice imposta (CIAMPA, 1987).

Para os processos de formação humana, numa perspectiva integral, a transformação vai ocupar, interagir e /ou reverberar a partir dos quatro quadrantes de Wilber, de modo não fixo e contínuo, assumindo também a ideia de uma transformação cooperativa, visto que há necessidade de ampliar os modos e possibilidades transformativas.

5.3.2.2.3 Possibilidades ampliadas

Fenomenologicamente falando, esta categoria vai dar conta do desvelar dos fenômenos nos processos de formação humana, porém não é apenas deixar que emergjam, mas

sim olhar de modo transformativo, onde o velho perde um pouco da força e dá lugar a um novo, que traz modos diferentes de não mais assujeitamento, e sim de rompimentos de barreiras, propiciando um crescer.

A resiliência vai falar do espaço de cocriação onde, para nós, essas possibilidades fazem morada, sendo alimentadas pelo desejo de participação e ampliação da consciência existente atualmente.

Não dá para fingir que não vemos. Do jeito que está, não vai suportar por muito tempo, pois aquilo que estudamos hoje aqui temos sempre que buscar muitas adaptações, pois o lá fora é diferente, é real. Ou encaramos, criamos formas de olhar para as coisas, processos e pessoas de outro jeito, ou nem sei o que será dessa sociedade. E não é olhar com esses olhos, porque essas respostas também estão velhas, temos que ir além disso tudo. (ORQUÍDEA)

No campo pertencente à formação, os participantes foram unânimes em descrever, como mostra a fala acima, a necessidade desse lugar/espço do novo, encarando assim um fazer pedagógico diferenciado, com implicações de ambas as partes.

5.3.2.2.4 Compreensão e aprendizagem

Gadotti (2000) nos diz que o prazer de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, curiosidade, autonomia e atenção colabora nos processos de aprendizagem, porém é inútil tentar conhecer tudo. Isso supõe uma cultura geral, o que não prejudica o domínio de certos assuntos especializados.

Aprender a conhecer é mais do que aprender a aprender. Aprender mais linguagens e metodologias do que conteúdos, pois estes envelhecem rapidamente, assim precisamos estar abertos a compreender, olhando para o que se mostra, sem apegos às velhas formas, aprendendo a pensar — pensar uma realidade, e não apenas “pensar pensamentos”; pensar o já dito, o já feito, reproduzir o pensamento. É preciso pensar também o novo, reinventar o pensar, pensar e reinventar o futuro.

Desta maneira, podemos compreender a música e sua temporalidade nos levando a caminhos que a resiliência nos convoca a superar as adversidades.

Na experiência formativa vivenciada, ficou evidente que a compreensão não deve ser tida como algo permissivo, banalizando o processo de aprendizagem ou coisas semelhantes, e sim uma possibilidade do outro vir-a-ser sujeito em todas as dimensões.

Na teoria do reconhecimento, em que Honneth (2003) nos fala que para que o sujeito seja reconhecido é necessário que o mesmo passe por processos de não reconhecimento, invisibilidade, o que o vai fazer lutar para tornar-se visível, podemos lançar mão de toda essa trama honnethiana para dizer que a compreensão pode ser um “encurtador” deste caminho longo que o sujeito tem a percorrer.

5.3.2.2.5 *Superação e integração*

Nos relatos da compreensão do constructo, assim o tomamos, pois os estudos ainda são recentes e inconclusos na área, foram positivos, com indicativo de ação e movimento. Muito presente a ideia de ultrapassar barreiras, enfrentar problemas, ir além de crises, obstáculos, mas o aspecto mais forte e presente são as ideias de superação, pertencimento e integração, como podemos ver nas falas a seguir:

A partir da experiência, pude entender a minha resistência, minha vontade de permanecer, [...] repensando cada dor, sofrimento e luta, o que me faz pensar resiliência como vontade de seguir, de superar, de ir além das barreiras, de ser, pertencer mesmo nas dificuldades. (DÁLIA)

Mecanismo pelo qual nos utilizamos para lidar com as dinâmicas, coisas que atrapalham nossas vidas, que a gente tenta ultrapassar para formar nova opinião, superar o que já passamos e seguir fazendo parte. (ANIS)

Apesar de todos os entrevistados terem relatado uma ideia de superação, pertencimento e integração, uma delas indicou dificuldades e resistência quanto a esse entendimento, sugerindo a necessidade de revisitarmos as noções diversas do constructo e evidenciar como algo científico, pois o questionamento girava em torno da dúvida quanto às definições apresentadas e sua prática.

A princípio me pareceu algo meio mítico, mágico, mais uma daquelas promessas de autoajuda, ou ideia de salvação, mas acho que era também meu momento. Estar dessa forma me ajudou a mudar essa visão primária. Ao longo dos encontros, fui percebendo e sentindo na prática o que estava sendo dito, muito me sentindo eu e entendendo que o era tido como superação. (ORQUÍDEA)

Podemos pensar, como afirma Cyrulnik (2007), que, ao falar de resiliência, há a necessidade de ter sido vulnerado, ferido, de maneira que temos desmontado a ideia de invulnerabilidade, corroborando com as ideias de Honneth e suas esferas, que diz que, para atender as esferas, faz-se preciso visitar seu lado opositor; neste caso, para se entender o respeito, é preciso viver uma experiência de desrespeito.

Assim, através da experiência formativa, foi possível perceber que os participantes começaram a repensar suas atitudes frente às adversidades e também quanto ao seu posicionamento nos espaços formativos, não sendo estimulados de tornarem-se pessoas resistentes a todos os tipos de adversidades. A superação não é apenas o movimento de passar sobre, alcançar o resultado apenas, e sim a ideia de aprender com a situação, problemas e adversidade enfrentados, vez que o simples fato de alcançar o objetivo – resultado não implica um aprendizado, por isso propomos a integração, como forma de apreensão do vivenciado.

Para Santos (2018), superação é a ação de vencer, ultrapassar uma situação desagradável. Pode ser relacionada à definição dada à resiliência como a capacidade humana de enfrentar, vencer e sair fortalecido e transformado de situações adversas (GROTBERG, 2005).

A superação consiste na manutenção do desejo, na esperança de sua realização e na ação para a sua viabilização: este conjunto de atitudes conduzirá o sujeito a superar-se, cumprindo a função social de elemento de projeção daqueles que buscam alcançar este tipo de sonho (SILVA; RUBIO, 2003). Embora a superação seja um assunto presente no meio esportivo, poucos pesquisadores têm se dedicado a discuti-lo na sua especificidade (SILVA; RUBIO, 2003).

Superar limites gera transformação, seja ela física, psicológica ou social. Somente uma teoria que abranja a transformação como atributo natural dos processos vivos, e que não a trate como exceção, não se afastará excessivamente do seu caráter (KATZ, 2005).

A resiliência integral é orgânica, dinâmica, espiralada, capaz de olhar e enxergar o outro dentro de suas adversidades, e não como a própria. Conforme pensamento de Ungar *et al.* (2007, p. 3),

Entender a resiliência como associada à capacidade do indivíduo em navegar seu caminho em direção a recursos de bem-estar assim como a capacidade de suas comunidades oferecerem esses recursos de formas culturalmente significativas.

Portanto, a resiliência é vista como resultado daquilo que a comunidade toma como saudável e socialmente aceito para a sua população, além da capacidade de prover recursos significativos.

Foi sugerido no processo interventivo que nossa capacidade de lidar com o estresse inerente e associado às várias fases da vida pode impactar neurologicamente a estrutura do cérebro, órgãos e corpo como um todo, além de influenciar toda uma coletividade na qual nos

inserimos, perpassando por nossa cultura, valores, relações com o meio interno e externo, além de modo como nos relacionamos com as adversidades em qualquer âmbito.

Não é um estado psicológico interno de bem-estar, nem um conjunto de comportamentos aceitáveis socialmente que ocorrem após a exposição ao risco, nem uma condição que resulta de qualidades inatas tais como, temperamento positivo ou capacidades latentes. (UNGAR, 2005b, p. 90)

Não estamos livres das experiências traumáticas que deixam marcas amplas, a literatura no campo da resiliência (DAVIDSON, 2013) tem sugerido a possibilidade de novas ressignificações e alterações neurológicas a partir de intervenções que visam à promoção da resiliência. Colaborando com a ideia da superação do trauma, Bonanno (2004) ressalta que a resiliência do adulto é a capacidade de a pessoa preservar os resultados de sua trajetória de vida através do tempo do trauma.

Já passei tanta coisa, e sempre achei que estava certa, eu brigava mesmo, de agredir fisicamente, ficar chateada por não ser compreendida. Jamais achei, e assumir um erro nem pensar, não via assim, errando. Imagine o que acumulei de dores, sofrimentos, adversidades. Com essa experiência, pude me deslocar dos meus achismos e olhar para minhas dores... digo que estou fazendo uma seleção destes traumas, angústias que me atormentam, e tentando aprender com o que surge dessas experiências. O trauma dói, mas dói mais não fazer nada de novo, para transformar (GARDÊNIA).

Esse espaço formativo foi uma experiência ímpar. Apesar de ter sido delicada por muitas vezes, percebermos que, apesar das dificuldades, da temática provocativa e deslocadora, a todo tempo os participantes buscavam se comprometer especialmente consigo mesmo e com todas as relações estabelecidas. Proporcionou uma alteração no pensamento, alterando também os sentimentos deles, sendo expressa na segunda aplicação da escala de resiliência, em que saem da baixa resiliência e chegam a um nível de alta resiliência.

Talvez eu não saiba dizer um significado assim tecnicamente falando, um definição, mas para mim é algo que faz a gente poder lidar com os problemas, conseguir uma maneira na qual a gente pode verificar os problemas sem precisar de muita agonia para resolver logo, é entender o que acontece, é ir fazendo. Antes eu achava que os problemas tinham saídas sempre. Hoje já penso no que vou fazer para resolver, como, para que fazer [...]. (LÍRIO)

Para esta pesquisa, não era o mais importante a apreensão do constructo, uma definição fixa, mas o mais relevante foi o processo de internalização, através do sentir, vivenciar, refletir sobre resiliência e seus caminhos, rompendo a velha ideia de superação, presente nas pesquisas em que a resiliência é tido como traço de personalidade, algo inativo e fixo.

5.3.2.2.6 *Ruptura dimensional*

A lógica pré-estabelecida de condutas, perfis, são condicionamentos que ao longo do tempo foram sendo construídos e tidos como verdadeiros caminhos a serem seguidos. Ungar (2004) vai nos dizer que, bem como a capacidade de negociação com aqueles que fornecem os recursos aos quais as crianças e adolescentes percebem que são necessários para seu bem-estar, romper com essa lógica posta pode indicar que aquilo que é considerado como fator protetivo para uns pode não ser em outro contexto.

Educadores resilientes e com essa perspectiva vão promover em si deslocamentos e ruptura de padrões cristalizados em prol de um novo, de uma nova construção capaz de incluir outros fatores que antes talvez não se fizessem presentes no âmbito social, educacional, emocional, psicológico.

Sou resistente, bastante resistente e acho que acabo sempre em ambientes que me ajudam a continuar assim. Agora estou vivendo um dilema, pois estou fazendo um estágio com possibilidade de contratação, mas lá nessa escola, eu tenho que usar minha autonomia, preciso fazer, criar atividades, aulas dinâmicas, utilizando milhares de elementos solicitados pela professora da turma. Sei lá, fico pensando que ela está me testando embora vejo todo mundo trabalhando assim. Como dizem os meus amigos, estou saindo da caixinha e tá doendo. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – CRAVO)

Visto por esse prisma, um recurso como a escola não é facilmente compreendido sem a apreciação dos múltiplos aspectos de resiliência: os sistemas individuais e coletivos de atribuição de significados, a cultura e o acesso ao recurso.

Ruptura dimensional implica estar disponível a romper as barreiras do que impede o crescimento, o enfrentamento das adversidades em várias dimensões da vida, porque problemas acumulados em algum momento transbordam; manter a resistência, como foi dito anteriormente, é retardar um processo que inevitavelmente irá acontecer.

5.3.2.2.7 *Cuidado de si*

Bauman (2005, p. 57), refletindo sobre os dias que correm, diz que vivemos uma era líquido-moderna, em que as relações humanas de afetividade são comprometidas pela velocidade com que os laços humanos se mostram cada vez mais frágeis, com maiores índices de adoecimento e sofrimento.

O mal-estar que vivenciamos na atualidade arrebatava o docente no exercício de seu magistério e de sua vida privada. As satisfações e as angústias que esse ser humano chamado professor experimenta afetam incondicionalmente essas esferas interdependentes em sua vida. O que acontece numa esfera influencia direta ou indiretamente a outra. Some-se a esta afirmação o reconhecimento explícito do Relatório Delors (2006, p. 26), de que, atualmente:

Pede-se muito aos professores, demasiado até. Espera-se que remediem as falhas de outras instituições, também elas com responsabilidade no campo da educação e formação dos jovens. Pede-se-lhes muito, agora que o mundo exterior invade cada vez mais a escola, principalmente através dos novos meios de informação e de comunicação. De fato, os professores têm na sua frente jovens cada vez menos enquadrados pelas famílias ou pelos movimentos religiosos, mas cada vez mais informados, terão de ter em conta este novo contexto, se quiserem fazer-se ouvir e compreender pelos jovens, transmitir-lhes o gosto de aprender, explicar-lhes que informação não é conhecimento e que este exige esforço, atenção, rigor, vontade. Com ou sem razão, o professor tem a sensação de estar isolado, não só porque se dedica a uma atividade individual, mas devido às expectativas geradas pelo ensino e às críticas, muitas vezes injustas, de que é alvo.

Por essas e outras razões, que também poderiam ser alinhadas aqui nesta constatação da condição do mal-estar na atualidade e de sua extensão aos professores, é que nos permitimos entender que não se pode mais reduzir a problemática do mal-estar na docência a questões que dizem respeito diretamente à ação docente em sala de aula, que Esteve (1994, p. 27), refletindo sobre os “indicadores do mal-estar docente”, alinha como fatores de primeira ordem. Em nossa posição — reconhecendo com esse autor também a influência dos fatores por ele denominados de segunda ordem, quais sejam, os contextuais —, entendemos que, além dos contextuais mais próximos ou diretos à profissão, é preciso levar em consideração o contexto mundial em que a humanidade se encontra.

Ser professor deixou de ser algo importante, virou sentença de adoecimento, fracasso e morte. Sofro preconceito todos os dias dentro de casa, da escola que trabalho, acredita nisso? Estou cansada de ver os professores se afastando, professor chorando, agredido. Não sinto vontade de exercer a pedagogia, não tem retorno positivo, apenas negativo. (DIÁRIO DE GRATIDÃO - ALFAZEMA)

Se faz urgente o cuidado, um cuidado maior que deve atingir o coletivo, propiciando o que Weiss (1999, p. 100) nos diz:

O ato de cuidar é também ato de significar ou ressignificar, pois muitas vezes possibilita construções na esfera cognitiva, emocional e comportamental. [...] Momento onde há oportunização para manifestar

sentimentos, dúvidas, dividir conhecimentos, crenças e valores. Momento de incorporação das coisas do mundo e introjeção da cultura.

Para falarmos de cuidado, faz-se presente a ideia de *epimeléia heautoû* de Foucault (2001, p. 15) de que o cuidado de si envolve todo um conjunto de práticas de si que a pessoa desenvolve sobre si mesmo, objetivando estilizar singularmente sua existência. Para tanto, conforme ele constata, se faz necessário dispor de certas tecnologias de si, técnicas de si, que são

[...] práticas refletidas e voluntárias através dos quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo.

Com isso se vê que o cuidado de si implica trabalhar-se, construir-se, reconstruir-se, inventar e reinventar a si próprio; assumir-se em seu projeto singular de existência, fazer as escolhas necessárias na perspectiva de uma ocupação regulada. “Epimeléia não designa simplesmente uma atitude de consciência ou uma forma de atenção sobre si mesmo; designa uma ocupação regulada, um trabalho com prosseguimentos e objetivos” (FOUCAULT, 1997, p. 121).

Timm, Mosquera e Stobäus (2008) compartilham o entendimento de que o conceito de epimeléia pode e deve alcançar a docência, acreditando que “a resiliência pode ser trabalhada, na perspectiva do cuidado de si, pelo professor no exercício de sua autoeducação” (TIMM, 2006, p. 50).

Voltamos a salientar que cuidado de si na perspectiva da resiliência não significa simplesmente adotar uma série de recursos paliativos de autoajuda para fazer frente às adversidades. Implica verdadeiramente conjugar entre si, dimensionando reflexivamente no projeto existencial de estilização da própria vida, os conceitos de autoimagem e de autoestima. A conjugação desses conceitos na prática de si mesmo do professor é fundamental para o desenvolvimento de sua autoeducação para a resiliência.

5.3.2.2.8 Empoderamento

Para Axel Honneth (2011), o envolvimento e o compromisso ativo das práticas educativas com as lutas pelo reconhecimento, lutas que não se explicam (p. 215-226), pela lógica da sequência de interesses coletivos, tanto materiais como culturais e simbólicos, mas

por uma gramática que articula reivindicações morais a partir do momento em que são defraudadas as expectativas de reconhecimento em três esferas fundamentais: a esfera das relações íntimas (amor, amizade); a esfera das relações jurídicas (lei, direito); e a esfera das relações sociais (vida social e trabalho).

Nestas esferas (que configuram a ordem sócio-moral da sociedade capitalista burguesa), desenvolvem-se formas específicas de reconhecimento (reconhecimento afetivo, reconhecimento jurídico e reconhecimento social) em função dos princípios que regem essas esferas: o amor (no reconhecimento afetivo), a igualdade jurídica (no reconhecimento jurídico) e a valorização social (no reconhecimento social). As expectativas normativas dos indivíduos, dos grupos e das organizações são que esses princípios se concretizem adequadamente, ou de forma justa, nas diferentes esferas de interação humana. Quando assim não acontece, os indivíduos e os coletivos sentem-se moralmente rebaixados e socialmente humilhados.

O empoderamento é simultaneamente um processo individual e coletivo, cujo objetivo é ajudar os sujeitos a conduzirem as suas vidas e também a emanciparem-se, sendo importante, na linha das teorias de transformação social de Paulo Freire, ou dos ramos mais radicais do movimento feminista, a realização de um processo ou dinâmica de “conscientização” enquanto parte de um processo de ação: “reflete-se para agir, e esta real capacidade de ação é fundamental para uma intervenção de *empowerment*” (PINTO, 2013, p. 53).

Quando damos conta do nosso valor, do que e de quem somos, parece que a vida assume outro sentido. Refletindo e vendo que repetimos aquilo que criticamos e estamos sempre no lugar de professor vítima, que precisa adoecer, estar sempre de mal com a docência, sem ânimo, estressado... tudo que dizem por aí, mas tomar consciência e assumir minha capacidade, me faz ver que pelo menos eu tenho minhas particularidades e posso me encher do meu próprio poder e exercer minhas funções, causando impactos positivos nas pessoas. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – SÁLVIA)

Assente numa consciência da opressão social, das desigualdades na distribuição do poder e dos recursos, esta concepção de empoderamento visa permitir aos indivíduos e aos grupos o aumento do “poder de agir” (BOSSÉ, 2003, p. 45) no sentido de serem competentes a exercer influência na repartição de recursos sociais e na definição, eminentemente política, da ordem jurídica que rege a vida em comum. Assim, e para esse efeito, conjuga-se a tomada de consciência crítica com o engajamento crítico e político dos indivíduos e dos grupos.

O empoderamento que nos guia nesta pesquisa, está baseado nas lutas sociais como um forma de luta social dos docentes, como uma forma de reconhecimento. Um grito, uma voz que esbraveja o seu valor, que luta contra modos de opressão e limitadores de pensamento e criação. Empoderamento, assumindo-me, meu poder e todos os modos de luta contra aquilo que de alguma forma aprisiona, tolhe, impede o crescimento do coletivo. Um professor empoderado é capaz de mover obstáculos, não para se tornar herói, e sim para dizer apenas que é possível para todos.

5.3.2.2.9 *Reconhecimento em si*

A referência ao termo reconhecimento remete a vários sentidos. Esse termo é usado de forma recorrente, representando algo conhecido, com valor e estima. O reconhecimento apresenta variantes que dependem de seu uso.

Pensar no meu processo formativo era visto por mim como algo muito mais forte que eu e que não conseguia superar, como algo novo, situações e desafios, mudanças era algo que me remetia a medo e desistência. Hoje e depois das nossas vivências sobre resiliência e reconhecimento, eu vejo desafio e mudança, como oportunidade de algo novo, de aprendizado, independente de dar certo ou não. O que mais importa é eu estar bem, me considerar bem e estar fazendo o meu certo. (ORQUÍDEA)

A teoria do reconhecimento não deve ser confundida com relações de reconhecimento. Para Honneth, a teoria é mais abrangente, garantindo uma análise aprofundada das relações sociais e das injustiças desencadeadas por desrespeito em cada um dos três modos de reconhecimento: a dedicação emotiva, o respeito cognitivo e a estima social.

Para Honneth, a luta por reconhecimento só se manifesta quando um sujeito ou um grupo social experimenta o desrespeito. Contudo, não se trata apenas das manifestações públicas, mas também daquelas lutas que não se manifestam linguisticamente, uma vez que podem ser até mesmo pré-comunicativas. Quer dizer, o desrespeito é um sentimento que pode tornar-se público ou não. O importante para Honneth é entendermos a luta como um processo originado pelo sentimento de desrespeito. A origem da luta encontra-se na percepção pelo sujeito dos bloqueios para a sua autorrealização.

No início do curso me senti muito mal, senti que em algumas atividades não fui respeitada, senti uma exclusão. Fiquei pensando que era por não ter proximidade com muitos do grupo, mas depois fui vendo que as pessoas estavam interessadas em si e pronto. Terminei com uma sensação melhor, talvez tenham mudado, ou talvez eu tenha mudado a percepção de mim. (ANIS)

Diferente dos seus antecessores que subestimaram o papel dos grupos sociais, Honneth argumenta que os sujeitos sofrem com o desrespeito e, em função disso, se engajam em movimentos sociais que lutam pelo atendimento de suas expectativas morais.

Chegar naquela escola e imaginar aquelas pessoas, que me fazem mal só de estarem lá. Não concordo com a forma de tratamento dispensado aos alunos, o lugar que se colocam, isso me aborrece, tira do sério mesmo. Vejo quantas vezes minhas atividades não deram certo, sempre acontecendo alguma coisa, até que resolvi agir da mesma forma, ou pior, cheia de raiva, eu fazia tudo que podia para as coisas deles darem errado. Não mudei muito, mas hoje encaro com naturalidade o pensamento ruim que tenho algumas vezes. (LÍRIO)

Os conflitos têm origem em experiências de desrespeito, gerando as lutas por reconhecimento. Uma vez instalado o conflito, a expectativa dos movimentos sociais é o fortalecimento e atendimento de suas aspirações. Nas palavras de Honneth (2003, p. 258),

Sentimentos de lesão dessa espécie só podem tornar-se a base motivacional de resistência coletiva quando o sujeito é capaz de articulá-los num quadro de interpretação intersubjetivo que os comprova como típicos de um grupo inteiro; nesse sentido, o surgimento de movimentos sociais depende da existência de uma semântica coletiva que permite interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o eu individual, mas também um círculo de muitos outros sujeitos.

Diante das muitas violências dispensadas no espaço educacional, desenvolver e manter algumas habilidades são formas de luta por reconhecimento, uma luta social, mesmo que muitas vezes se apresente de maneira individual, pode ter uma representatividade grupal.

O educador é posto a desafios todo o tempo, cobranças e mais cobranças, tarefas burocráticas, excesso de atividades, preparação, execução, correção, atividades extras... milhões de coisas. Às vezes sinto que estou lutando sozinha, que não tenho ninguém por mim. Mas penso que poderia ser pior e então sigo enfrentando e lutando, umas vezes com uma sensação de estar sozinha, de ser eu a incomodada. (DÁLIA)

O encontro das características resilientes com o reconhecimento se dá na tentativa de olhar de maneira integral para o sujeito, possibilitando-o e a si mesmo um caminho de aprendizados, observação de valores, cultura, limitações, potencialidades e capacidades múltiplas.

De tal modo, esperamos que, através da educação, seja possível incentivar nas gerações mais jovens posturas compatíveis com os ideais da cidadania e do exercício democrático: capacidade de tolerância, de se colocar no lugar do outro, de se orientar para o bem comum, de ter responsabilidade pelo futuro, contribuindo para o processo formativo integral.

5.3.2.2.10 *Estima e acolhimento*

Segundo Branden (1988), uma avaliação positiva de si mesmo vai funcionar como um sistema imunitário do indivíduo, garantindo força, resistência e capacidade de retomar. Os indivíduos alcançam mais facilmente os seus objetivos se tiverem uma melhor autoestima, pois assim estarão mais habilitados para lidar com as situações adversas (NUNES; TAP; HIPÓLITO, sd). Nesta linha de pensamento, um indivíduo que tenha uma maior autoestima, será mais resiliente, pois apresentará maior capacidade para processar contrariedades.

Parece que esse negócio é mágico, mas num é não. Demorei para entender que se eu estou bem, se me conheço, se sei o que posso é mais fácil aceitar o problema do outro. Não sou perfeito, mas me tornarei alguém melhor. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – JACINTO)

Para Barreira e Nakamura (2006), pessoas com habilidades mais resilientes apresentam características básicas, como autoestima positiva, habilidades de dar e receber em relações humanas, disciplina, responsabilidade, receptividade, interesse, tolerância ao sofrimento e muitas outras. Em se tratando dos futuros docentes que desta pesquisa participaram, podemos dizer que há uma tendência, após a internalização dos conteúdos, de olhar para os alunos de modo integral, onde o coletivo tem espaço, ou seja, como diz Wallon, é possível ver o aluno como uma pessoa completa, sabendo que o é para aquela ocasião e estágio de sua existência, levando em consideração o contexto no qual o sujeito está inserido.

Guilhardi (2002) aponta que a estima é um sentimento produto de contingências de reforçamento positivo de origem social, ou seja, o adolescente, ao relacionar-se, constrói sua autoestima a partir de reforçadores sociais (atenção, carinho, afago físico, sorriso).

Muitas crianças e adolescentes que vivenciam no seu dia a dia práticas educativas parentais inadequadas acabam tornando-se mais suscetíveis a construir uma autoestima deficitária ao não se sentirem especiais e amadas (WEBER, 2017).

Não conseguia entender realmente o motivo daquele garoto me abraçar toda vez que eu chegava na escola, fiquei com medo, com tudo que acontece fiquei achando que alguém podia pensar que era algo mais. Mas eu sempre falava com ele por onde ele estivesse, perguntava pelos pais, como ele estava, nada que não fizesse com os outros da sala, pelo menos os que permitiam, ouviam [...] só depois soube que ele era bastante maltratado em casa. Mas apesar de tudo se esforçava muito na escola. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – TULIPA)

O acolhimento ofertado pelos educadores tem um significado especial em muitos casos, visto ser uma fonte única de atenção e percepção do sujeito como tal, mas para isso

voltamos a dizer que o educador precisa estar conectado consigo e ter a real noção dos seus limites.

5.3.2.2.11 Autenticidade

Rogers (2001) salienta a necessidade da empatia e da autenticidade como pilares para uma relação humana congruente, isto é, livre de máscaras e genuinamente sincera. Nesse tipo de relação, professores e alunos têm a liberdade de se expressar, sem censura ou condições, de modo que ambas as partes tenham condições de identificar pelas emoções do outro as ressonâncias e os limites de seu próprio “eu”.

Nem tinha me dado conta do meu valor, quando um aluno meu chegou agradecendo, dizendo o quanto tudo que eu fazia tinha sido importante na vida dele. Mas eu nem sabia o que tinha feito. Foi o alerta mais que vermelho para mim. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – LAVANDA)

Essa, como todas as outras categorias abertas, faz parte de um grande conjunto que vai nos levar aos caminhos da resiliência e reconhecimento de si. Cabe a cada educador assumir seu lugar de direito compreendendo o papel que desempenha e suas implicações para os processos formativos dos que permeiam sua jornada, encarando suas limitações, desejos, vontades e possibilidades, respeitando, assim, sua condição de ser-no-mundo.

5.3.2.2.12 Formação integral

A formação que nos mobiliza está muito além dos bancos universitários, além da instituição, de conteúdos alinhados e formatados a serem fatiados e distribuídos, tendo o aluno a responsabilidade de aprender tais “conhecimentos” e a obrigação de ir em busca de sua fatia. Está muito além de futuros docentes possivelmente doentes, entristecidos, insatisfeitos com seu percurso de vida e caminhos que percorreu ao longo de sua jornada.

Buscamos uma interseção entre o eu, nós, isto e istos, em uma amplitude multidimensional, onde cada camada tem sua potencialidade e é inserida na seguinte como base e aprendizado, sem impossibilitar os retornos e os recomeços.

O docente que busca pautar sua formação em aspectos positivos, mobilizadores de transformação, nas relações de reconhecimento, capazes de aceitar que existe uma enorme diversidade no cotidiano escolar, precisando assim ter respeito e abertura para compreensão

do outro e aceitação da condição inacabada do ser humano, tem grandes chances de promover mudanças nos sujeitos, porém é muito mais comum acharmos docentes que por motivos diversos perderam a crença no poder da educação.

O professor não tem noção do papel tão importante que ele tem na vida do aluno, não sabe a figura representativa ativa que ele é para os alunos. Um professor que não tenha resiliência em si, não sabe lidar com a realidade maior e não tem uma prática aberta é um professor extremamente autoritário, um professor que não estabelece uma relação próxima com o aluno. Muito difícil abrir mão do poder para uma outra visão de docência. (LÍRIO)

Maddi e Khoshaba (2005) afirmam que a resiliência permite que as pessoas enfrentem situações arriscadas de maneira corajosa, transformando as adversidades em oportunidades. Que as pessoas olhem para suas adversidades e possam enxergar possibilidades.

Quando entramos na universidade, temos uma ideia muito romântica do que é ser educador, no decorrer do curso você percebe através de todos esses processos de rejeições ou até as várias dúvidas plantadas sobre sua escolha, competência, atitudes... fui muito perseguida na escola que trabalho por ter outra forma de trabalhar com meus alunos. Eu pedia material para uma atividade lúdica, sempre ouvia não. Pedia para remanejar uma aula com outro professor, nunca era possível, muitas coisas, mas a turma foi entendendo meus esforços e fomos criando saídas legais para nossos desejos não ficarem aprisionados... o mais difícil foi quando alguém questionou meu profissionalismo [...] naquele momento tive vontade de ir embora, sem olhar para trás, mas não pude, tinha todas aquelas crianças em quem eu havia despertado o desejo de sonhar. Ainda hoje é barra, mas sinto que evoluímos, e continuo criando saídas. (ANIS)

A ideia de aprender com as adversidades vai mobilizando crescimento nos indivíduos, que aos poucos vão se permitindo cada vez mais enfrentar os desafios.

Para Bedani (2008), o indivíduo desenvolve-se, cresce, prospera de forma criativa e adaptável quando se possibilita a transformar em algo positivo os sentimentos advindos de experiências em constantes mudanças, pressões e exigências, não só no âmbito pessoal, como também no profissional.

A educação como a formação humana, na perspectiva de multidimensionalidade e reconhecimento do ser integral, conforme Röhr (2010), requer incluir todos os esforços educacionais na preparação do educando para encontrar a sua espiritualidade; no entanto, esta só se realiza de fato quando o educando assume a sua busca de forma autônoma. Quando este é possibilitado a assumir-se enquanto sujeito, facilita os demais processos no qual ele se inserir, vivenciar, escolher estar.

Muita dificuldade de entender como a resiliência poderia colaborar no processo formativo. A temática veio no momento certo em minha vida, de fato não conhecia nada sobre o assunto e estava longe de ser uma pessoa resiliente, de me perceber

podendo ser pelo menos. Para mim que nunca via com olhar positivo, de superação e tudo era motivo de dificuldade, medo e consequentemente as muitas não realizações [...] a partir do que fui escutando, vivendo, sentindo, porque dói bastante, eu pude me achar, me conhecer, saber quem sou e o que quero. Bastava de tanto agradar todo mundo e não me agradar. Estou perdendo amizades, algumas pessoas não entendem e fazem cara feia, me julgam de egoísta, mas estou aprendendo a lidar com isso, e me cuidar mais. Estou sendo mais feliz, mesmo quando dói. (ORQUÍDEA)

A proposta desenvolvida no processo de promoção de resiliência nesta pesquisa visou ofertar uma experiência de prática educativa que conhecesse a complexidade humana, a partir da inclusão de práticas e exercícios e reflexões que contemplem e valorizem cada dimensão, inclusive a espiritual, assumindo um contexto integral.

Sob a perspectiva histórico-dialética, a noção de resiliência é ampliada, reconhecida como um processo pluralista e que envolve tanto o indivíduo quanto tudo que o cerca. Desse modo é um processo também interativo, que possibilita ao indivíduo explorar recursos que mantenham seu bem-estar ao passo que os ambientes aos quais tal indivíduo pertence, quer sejam físicos ou sociais, são capazes, de maneira suportiva, de oferecer esse bem-estar com base nos mecanismos existentes e possíveis (YUNES, 2003; LIBÓRIO; UNGAR, 2010; COIMBRA; MORAIS, 2015; SAKOTANI, 2016).

Isso no âmbito educacional pode interferir na vida dos professores assim como na dos alunos, que por vezes podem levar para suas casas, famílias, comunidades e assim sair reverberando. Não é algo instantâneo ou rápido de acontecer, mas a promoção contínua da resiliência em espaços educacionais fala de plantar sementes que talvez não vejamos florescer.

É como uma árvore que plantamos no quintal da casa que julgamos ser o local onde vamos estar a vida inteira e por motivos diversos precisamos ir embora e nunca vemos ou sentimos sua sombra, mas a certeza de sua existência e dos benefícios por ela gerado já colaboram como o processo de transformação.

Quase me formando, pouco ou nenhum acesso a essa temática e penso se não seria possível, nos próximos semestres que me restam, repetir, rever, participar novamente, acompanhar, qualquer coisa que me faça estar aqui e em contato com esse conteúdo. Uma certeza de que posso ser um@ educador@ melhor. Certo, não serei perfeita, nem quero, mas posso me valer de habilidades, características, valores para nem me tornar um docente doente, nem adoecer ninguém com as minhas problemáticas. (DÁLIA)

Deste modo, a resiliência vai tecendo suas contribuições na e para educação, vai desmistificando o lugar do professor como um ser inatingível, dotado de todo conhecimento sobre o que se propõe ensinar, sem defeitos, erros, avarias e que é neutro a toda e qualquer

expressão ou reação positiva ou negativa a seu respeito. Trata-se da abertura do olhar para os diversos espaços, interior, exterior, individual e coletivo, que nos perpassam e as possibilidades que tal abertura propiciaria para uma visão integral.

O importante, na formação docente não é a repetição mecânica do gesto, deste ou daquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 1997).

Encarar que ser educador não é algo diminuto, pequeno, sem valor, apesar de todas as adversidades que enfrentamos e enfrentaremos, devido à não valorização da educação, me faz sentir melhor. Estou mais leve, não mais feliz, mas pelo menos não carrego mais as pedras que vinha arrastando e agora vai ter mais de mim no meu exercício docente. Ainda tenho que melhorar muito, mas acho que estou caminhando. (LÍRIO)

Tomamos emprestado de Francisco e Coimbra (2019) a ideia de resiliência em-si como o reflexo, imediato, da adaptabilidade ao contexto social. O termo “em-si”, utilizado para designar a resiliência em-si, advém das produções de Duarte (1999, 2007). A estrutura das objetivações genéricas, em níveis (em-si e para-si), reflete o grau de humanização alcançado pelos homens ao longo da história. No espaço educacional, podemos dizer que reflete o grau de entrelaçamento entre a resiliência e a educação no processo de humanização.

Não está na guisa deste trabalho, mas autores como Wallon (2008) e Ferreira (2010), no campo da educação, vêm nos mostrar que relações perpassadas pela afetividade contribuem mais para os processos de formação, nos quais o sujeito torna-se pessoa, podendo assumir suas limitações, desejos, faltas, medos, angústias, dificuldades. O que indica um processo para além da formação da meramente cognitiva.

Depois dessa tessitura toda apresentada, vamos mostrar a rede, o resultado ou os emaranhados que nos levou à construção dos quadrantes da resiliência integral.

5.4 A RESILIÊNCIA INTEGRAL NOS QUATRO QUADRANTES DO KOSMOS: um panorama geral, uma compreensão, uma visão

Nesta seção, faremos uma construção dos quatro quadrantes através das lentes da resiliência na formação humana integral de futuros docentes. Uma tentativa de demonstrar os nossos achados, contribuições e limitações acerca da contribuição da resiliência no processo de formação humana na perspectiva integral.

Relembrando que, para Wilber (2007a, 2008), a integralidade traz consigo a ideia ampliada das relações internas, externas e com o meio. Com isso abarca a cultura, sociedade, o público e o privado, as leis e regras sociais. Neste ponto, tecemos um diálogo com Honneth, em suas esferas e nas lutas sociais, que se dão por formas de não reconhecimento dos sujeitos. Essas lutas trazem consigo o enfrentamento das adversidades diversas, levando o sujeito, ao nosso ver, a olhar para o outro de maneira mais ampla, com as vinculações possíveis e cabíveis para melhor ser-no-mundo, podendo alcançar outro nível de consciência e almejar uma prática que transforme que unifique/integralize e fundamentalmente sem uniformizar.

Figura 48 – Os quadrantes pela ótica resiliente



Fonte: A autora (2019)

A figura acima é a demonstração gráfica do que nossos olhos e mente puderam capturar dos enredamentos entre a resiliência, o reconhecimento e a abordagem integral de Ken Wilber no processo da formação humana. Com ela, queremos demonstrar que tudo está o tempo todo relacionado, que não há uma separatividade, que todos os quadrantes, linhas,

estados, tipos e níveis estão interligados e de algum modo são afetados e se coafetam, assim como afetam o outro, o meio, a comunidade, o todo.

Para nós, ficou claro que resiliência integral, engloba dimensões que outros vários autores não mencionam, mas que de alguma forma interferem nos movimentos de enfrentamento das adversidades. Dar conta dessa ampliação denota uma nova forma de ver o mundo, traz uma dúbia possibilidade que devemos nos atentar sempre: 1) não deixar de olhar para si e a relação interna com a adversidade, responsabilizando o outro; mas 2) não achar que toda adversidade é decorrente de si e de suas limitações. Todos somos dotados de limitações; reconhecer esses patamares nos leva a uma clareza de ação e lucidez quanto às nossas possibilidades.

Partindo da nossa definição de resiliência integral, essa tal disponibilidade de enfrentar a si, os outros e as dificuldades surgidas ao longo do caminho de vida, numa tentativa de superação das adversidades atrelada a um aprendizado, sempre respeitando suas limitações, reconhecendo a cultura, buscando estar inserido nos contextos bio-psico-sociais da época, foi constituída através desse olhar.

Para melhor compreensão, vamos tecer nossas considerações a partir de cada quadrante de Wilber, visando a um melhor entendimento do leitor. Ao final, faremos os entrecruzamentos que vivenciamos e acessamos, mas de antemão já anunciamos nossas limitações quanto às possibilidades reflexivas, cabendo analisar os dados capturados por nós, sabendo que este universo não tem fim.

5.4.1 Dimensão subjetiva (as experiências educacionais): ausência de reconhecimento, cuidado de si e suas consequências na formação humana

A compreensão integral da resiliência a partir do quadrante do Eu engloba o cuidado com os níveis do ser e do conhecer que incluem o emocional e sentimental, mental e espiritual.

O nível emocional pode englobar “uma série de práticas educativas que visam aprender a manejar as emoções através de um trabalho formativo que promova inteligência emocional através do uso da arte e da expressão criativa”. (WILBER, 2006, p. 260).

Ela trata diretamente da parte interior individual do fenômeno investigado, do qual emergem as experiências individuais, sensações, impulsos, emoções, sentimentos, pensamentos, intenções etc.

Neste quadrante, emerge o que é da ordem do subjetivo, do eu, o intrínseco do interno. Aqui alimentamos de certo nosso ego, damos vazão aos conteúdos mais internos, mas que são extremamente particulares. Mesmo que sejam similares a de outrem, são individuais, pessoais e estão numa dimensão em que o questionamento quanto a determinadas dualidades não cabem, não fazem sentido ou não levam a conclusões plausíveis.

Nosso intuito neste quadrante, através da ótica da resiliência integral, era fazer com que cada um pudesse olhar para esse interior e perceber o que havia guardado, acumulado e poderia ser posto à mesa; através da perspectiva integral, onde estamos em relação conosco, com o outro e com o meio, afetando e sendo afetados a todo instante.

Com os exercícios propostos na experiência formativa, neste quadrante encontramos com facilidade a ausência de reconhecimento, cuidado de si e suas consequências na formação humana.

Os participantes demonstraram dificuldades de reconhecer-se, assim como reconhecer o outro, porém era perceptível a luta social e o desejo de tornar-se visível.

Às vezes tenho a sensação de que não somos nada, não valemos nada, não existe nada que fazemos para que o outro nos veja. Mas, também, confesso não sou uma pessoa que enxergo o outro. Sei lá faço o meu, entro dou minha aula, cumpro minhas obrigações e vou embora, nem fico muito de conversinha. Acho que nem sei o nome do povo do trabalho direito, sei os mais próximos. (Diário de Gratidão – ORQUÍDEA)

Como mostra a fala acima, assim seguimos em diversos espaços, uma luta social constante que pulsa muito mais no não reconhecimento, como uma antítese desejando tornar-se aceita. Para tal acontecimento, vislumbramos Honneth (2009), que diz que pela relação amorosa os sujeitos reconhecem-se numa reciprocidade de um saber-se-no-outro na medida em que constroem um conhecimento partilhado intersubjetivamente pelos dois acerca de si mesmos no outro.

Este reconhecimento vai proporcionar ou facilitar o cuidado de si, bem como o olhar para o seu espaço corporal, mental, sentimental, emocional, com a finalidade de sabermos nossos limites e guiar nossos passos, podendo, assim, denotar as possibilidades e buscando diminuir o sofrimento, as adversidades, o adoecimento e as violências internas que são cometidas por nós mesmos.

Autoconhecimento, formas de reconhecimentos, instituição de limites e possibilidades, aliadas a uma visão das três esferas de Honneth, podem resgatar ou trazer a autoconfiança, autoestima, autocontrole, que geram segurança e empoderamento do sujeito, podendo levar os sujeitos a níveis mais sutis de desenvolvimento.

Empoderamento é ir além da hominização, é a não aceitação dos determinismos e reducionismos ideológicos, é crescer em todos os aspectos citados por Wilber, relacionando-se e tecendo seu caminhar. É também ir além da detenção do poder pelo poder, mas usar esse poder em prol do autocrescimento e crescimento coletivo na abrangência possível.

No espaço da formação humana, empoderar-se é tornar-se si-mesmo, através do processo educativo destinado a colaborar com os sujeitos a desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e autoconhecimento necessários para assumir efetivamente a responsabilidade com as decisões acerca de si mesmo e todos os âmbitos de sua vida (JARDIM; FONSECA; SILVA, 2019).

Para alcançar maiores habilidades e o empoderamento em si, é fundamental melhorar a capacidade das pessoas de compreender e gerir sua própria vida, negociar com diferentes atores que fazem parte da sua vida, encontrando o seu caminho na complexidade dos sistemas constituintes do ser-no-mundo. Nesse aspecto, é inegável a contribuição do acesso aberto para a disseminação do conhecimento, não apenas para que o sujeito busque voluntariamente informações relacionadas à formação, mas principalmente para que os diversos sistemas que coexistem no Brasil — público e privado, formal e informal — possam incentivar e desenvolver práticas educativas de acesso às informações.

5.4.2 Dimensão objetiva (o comportamento educacional): campo da fisiologia, anatomia, neurofisiologia, ciências comportamentais - relação do sofrimento e a realização no exercício docentes

Esta dimensão corresponde ao quadrante superior direito que envolve o “comportamental”. Ela trata diretamente da parte exterior individual do fenômeno investigado, no qual emergem características como tamanho, cor, peso, disposição, localização, comportamento etc.

Tão estranho pensar no meu corpo como um todo, para mim sempre pensei na minha voz, mãos e olhos, o resto tudo certo, achava que poderia falhar. Você foi provocante e bagunçou as coisas aqui dentro. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – PETÚNIA)

A dimensão individual externa expressa, objetivamente, nossa experiência individual interna, através das manifestações do nosso corpo, dos nossos sistemas fisiológicos (nervoso, circulatório, respiratório) e do nosso comportamento psicossocial. São elementos que podem ser estudados objetivamente, via meios de mensuração.

Dessa forma, nosso foco foi provocar o reconhecimento de cada participante quanto à essa dimensão, visto que o mal-estar docente é uma crescente nos dias atuais. O corpo é um ente negligenciado por grande parte dos que o detém; no campo educacional, parece não sobrar tempo ou não se dar a devida importância ao corpo, mesmo sendo ele o principal instrumento de trabalho dos educadores.

Com nossos encontros, passei a me dar conta de quanto eu não cuido dele, do meu corpo, fui lembrando que há anos não vou ao dentista, não fiz exames pelo menos nos últimos três anos e olha que já não sou tão novinha assim... exijo demais dele algumas vezes, mas não tenho dado muito em troca. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – JASMIM)

A ideia era proporcionar aos sujeitos um caminhar para si, um (re)descobrir-se, como proposta de conhecimento de si, propiciado, estudado e investigado nessa pesquisa. Pretendíamos fazer com que os sujeitos compreendessem o valor do corpo, do físico, as possíveis fontes de adoecimento e estadia nas muitas doenças que ao longo do exercício da profissão podem acometê-los.

Mesmo tratando-se de um quadrante objetivo, a resiliência pode contribuir para que os sujeitos possam compreender através das experiências vividas e construídas ao longo de suas vidas. As adversidades advindas do corpo físico, da matéria, como classifica Wilber, podem estar carregadas de crenças negativas que perpetuam como uma condição da profissão. É preciso tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo, das dores e dos motivos de manutenção das mesmas pode ser um caminho para a transmutação, dando lugar a vozes que podem lutar e transformar as condições pré-existentes.

O tempo era curto, estágio em horário integral e faculdade à noite, finais de semana para estudar, colocar a vida em dias e tal, nunca achei que pudesse me acontecer nada. Até que um dia em plena sala de aula eu tive uma vertigem, sei lá o que foi, caí e só me lembro de estar sendo socorrida [...] parei porque minha máquina parou. Tranquei um semestre, perdi o estágio e ganhei uma coleção de coisas, hoje me pergunto se vou seguir nessa profissão. (DIÁRIO DE GRATIDÃO –AMARILIS)

Refletir sobre suas histórias, vivências e lutas se torna um instrumento para auxiliar os professores a tomarem consciência das determinações que pesam sobre sua maneira de estar no mundo, além de possibilitar o conhecimento dos seus limites e colaborar nos processo de

reconhecimento, nas lutas sociais e no comportamento psicossocial, de modo que, descobrindo suas determinações, abrem-se outras possibilidades para o enfrentamento das adversidades.

5.4.3 Dimensão intersubjetiva (a cultura educacional): dons circulantes com a constituição de redes de apoio social – reestabelecendo relações saudáveis

Esta dimensão corresponde ao quadrante inferior esquerdo, que comporta o “cultural”. Ela trata diretamente do interior coletivo do fenômeno investigado, onde emerge a cultura, valores compartilhados, sentido difundido, crenças etc.

Esse foi um eixo delicado de sentir, apesar de ser tão intrínseco à nossa condição humana de existir, vez que as relações são presentes até quando não nos relacionamos diretamente. Uma forma indireta de estar no encadeamento. Foi nítido ao longo de toda pesquisa perceber através de todos os outros instrumentos utilizados, de alguma forma, tamanha dificuldade de estabelecer, compreender, pertencer e estar nas relações, de fazer parte e/ou construir a cultura educacional, assumindo por vezes características, operacionalizações caquéticas e ultrapassadas, devido ao receio de provocar mudanças internas e externas.

Ação de listar, de descrever, de relatar; descrição, listagem. Vínculo afetivo; relacionamento. Estabelecido por comparação; em que há semelhança: relação entre uma coisa e outra; Conexão existente entre duas grandezas, dois fenômenos: relação entre causa e efeito; Ato de narrar; narração: relação do naufrágio. (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, s.p.)

Os que fazem o campo educacional têm feito esforços para integrar construtos motivacionais — crenças de autoeficácia, atribuições de causalidade, metas pessoais, autoconceito e autoeficácia — com os conceitos de estratégias de aprendizagem, metacognição e aprendizagem autorregulada, gerando importantes contribuições para a formação de professores, contribuindo para uma abertura e ampliação do quadrante inferior esquerdo e das relações que o permeiam (BORUCHOVITCH, 2014).

Wilber vai abrigar neste quadrante a intenção em aprofundar as relações que falam da cultura, do intersubjetivo, valores, significados, visões de mundo e ética que são compartilhados por um grupo de indivíduos. Sua linguagem seria a linguagem do nós, de como nos arranjamos para nos relacionar harmoniosamente.

Nessa perspectiva, tratando-se do grupo, foi perceptível a dificuldade encontrada de estar em relação com o outro, de respeitar os valores, a cultura. O que é diferente incomoda, não é correto, além de gerar bastante estranheza, dificultando as relações diversas.

Eu confesso que essa questão é muito, muito, muito difícil. [...] Na relação com o outro, eu vou ser bastante sincera, eu não consigo pensar em muita coisa não, pois quando eu penso a relação eu e o outro, me vem na maioria das vezes a sensação de um jogo de interesses, a pessoa sempre querendo algo de você, e como eu falei não podemos perder o tempo em ser um super-herói de ninguém, senão acabamos magoando alguém, nesse caso é melhor cuidar de mim. Fica difícil às vezes porque não concordo com o outro, não acho certo o que ele faz e pensa, aí aqui dentro da universidade, pessoas assim me afastam. Já me enganei, mas para não correr risco, continuo assim. (ORQUÍDEA)

Essa fala é só um pequeno exemplo do que a normatização tende a fazer, uma exclusão em um espaço onde deveríamos ser os primeiros a buscar incluir. Esse movimento excludente gera a falta de reconhecimento. E como relacionar-se sem reconhecer o outro?

Para Honneth, a luta por reconhecimento só se manifesta quando um sujeito ou um grupo social experimenta o desrespeito. Contudo, não se trata apenas das manifestações públicas, mas também daquelas lutas que não se manifestam linguisticamente, uma vez que podem ser até mesmo pré-comunicativas. Quer dizer, o desrespeito é um sentimento que pode tornar-se público ou não. O importante para Honneth é entendermos a luta como um processo originado pelo sentimento de desrespeito. A origem da luta encontra-se na percepção pelo sujeito dos bloqueios para a sua autorrealização.

No início do curso me senti muito mal, senti que em algumas atividades não fui respeitada, senti uma exclusão. Fiquei pensando que era por não ter não ter proximidade com muitos do grupo, mas depois fui vendo que as pessoas estavam interessadas em si e pronto, terminei com uma sensação melhor, talvez tenham mudado, ou talvez eu tenha mudado a percepção de mim. (ANIS)

E as relações estão muitas vezes pautadas na necessidade, no movimento de estar com o outro, mesmo que isso não implique laços afetivos, de bem querer. Precisamos deixar claro que as relações que aqui se evidenciaram trouxeram aspectos do campo pessoal e principalmente profissional, como podemos verificar no texto abaixo que se refere ao quadrante intersubjetivo de Wilber – o nós.

Este quadrante nos relembra que aprendemos a pensar, a sentir e agir fortemente influenciados pelos sentidos e significados que adquirimos no conviver e fomos afetados pelas crenças sociais que indicam as formas de nos relacionar tanto conosco quanto com os demais. Assim, esse é o campo onde podemos examinar sobre quais as sensações intersubjetivas comuns do grupo, as expressões verbais e não verbais do coletivo, onde aprendemos os valores e sentimentos compartilhados sobre a

família, sociedade, comunidade, educação, crescimento humano, entre outros. (SANTOS, 2013, p. 98)

Quando falamos no quadrante NÓS, fica difícil pensar esse nós sem um nó, no sentido de elo e não de problema. Nos espaços formativos, as atividades estão distribuídas de modo a todos os profissionais estarem de alguma maneira ligados. Isso não implica afetividade, porém provoca uma necessidade relacional que muitas vezes está carregada de sentimentos negativos, inveja, raiva, discordância pessoal, que não são relevados e perpassam as ações e transbordam nas ações, quiçá respingando nos alunos e/ou em outros profissionais.

Chegar naquela escola e imaginar aquelas pessoas, que me fazem mal só de estarem lá. Não concordo com a forma de tratamento dispensado aos alunos, o lugar que se colocam, isso me aborrece, tira do sério mesmo. Vejo quantas vezes minhas atividades não deram certo, sempre acontecendo alguma coisa, até que resolvi agir da mesma forma, ou pior, cheia de raiva, eu fazia tudo que podia para as coisas deles darem errado. Não mudei muito, mas hoje encaro com naturalidade o pensamento ruim que tenho algumas vezes. (LÍRIO)

O posicionamento de Honneth, com a questão do reconhecimento e suas implicações que desembocam na maré das relações, nos provoca a pensar e voltar para as memórias da resiliência, que nos leva ao contato, reconhecimento, superação e aprendizado através das adversidades vivenciadas.

As relações sob a ótica da resiliência são, para nós, uma visão integral que traz todo o interno assim como o externo, numa espiral, caminhando por todos os níveis, linhas, estados e tipos da perspectiva AQAL, o que, de forma mais resumida, nos diz que há afetividade, avanços e limitações da ciência, responsabilidade com o outro, o meio e o todo.

Para nós, diante desta pesquisa, ficou claro que a resiliência vai assumir um lugar nas relações, viabilizando suas existências, mesmo que elas não sejam as desejadas. Como nos diz Labronici (2012, p. 631),

A resiliência é um processo de mobilização interna que desencadeia um movimento de rupturas e de abertura existencial em direção ao outro, com o intuito de ser ajudado, de transcender a experiência vivida e encontrar um novo sentido para a existência, mesmo que provisório.

Ao pensarmos nas relações no espaço de formação docente, logo nos vem à mente a ideia de troca, de estar em movimento contínuo; voltamos a insistir, não prejudica a afetividade, porém se faz necessário o reconhecimento do outro enquanto sujeito e dotado de possibilidades.

5.4.4 Dimensão interobjetiva (os sistemas educacionais): o cosmos, suas limitações e implicações para formação humana

Esta dimensão corresponde ao quadrante inferior direito que comporta o “social”. Ela trata diretamente do exterior coletivo do fenômeno investigado, no qual emergem as macroestruturas, os grupos sociais, os comportamentos partilhados, as organizações sociais, a infraestrutura, os espaços etc.

Nessa esteira, Yus (2002, p. 43) adverte que a escola é uma organização e que se comporta como um ser vivo, e, para uma pesquisa

[...] não pode ser compreendida ou descrita somente em termos de suas partes, mas unicamente em termos das relações existentes dentro dela, e entre ela e o ambiente externo.

Aqui nossa busca era perceber como a resiliência poderia colaborar com os processos de socialização, manutenção e permanência das instituições e sistemas educacionais e assim também fazer vir à tona as discrepâncias e a forma como em cada espaço os educadores se comportam e caminham.

Uma escola onde nada funciona só pode ter os professores desestimulados, doentes, tristes, era assim que eu pensava. Nunca que eu achei que assim eu estava reforçando tudo de ruim. Cadeiras eu não sei consertar, a estrutura física não tenho como mudar com meu mísero salário, mas posso cativar os alunos, os pais a fazermos algo. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – HORTÊNCIA)

A escola pública, em geral, tem sido muito depreciada, desgastada, associada a mal-estar docente, além de encontrar-se sucateada das mais diversas formas. O acesso às escolas privadas tem se tornado cada vez mais caro e difícil diante de nossa conjuntura político-econômica.

A resiliência pôde colaborar para uma ampliação da consciência frente ao meio no qual estamos inseridos, sugerindo um enfrentamento da realidade. Através da perspectiva wilberiana de hólon, todo o coletivo pudemos sensibilizar quanto à ideia de responsabilização coletiva, ou seja, todos de alguma forma estão comprometidos positiva ou negativamente com o ambiente, o funcionamento, as transformações possíveis.

Não consigo pensar que reproduzimos tanto essa ideia de que tudo é responsabilidade do outro, da gestão, do governo, e não me dei conta de que ajudo a escola continuar do mesmo jeito. O clima é pesado, sei lá, não tenho vontade de ir dar aula, tem dias que nem o básico do básico tem. Tudo quebrado, enferrujado, velho. (DIÁRIO DE GRATIDÃO – IRIS)

Não estamos desta forma transferindo ou agregando mais peso ou funções aos professores, mas estamos chamando a atenção para o que cada um pode fazer, o quão comprometido com aquele espaço eles estão, como eles podem contribuir para não perpetuar o sistema.

Assumimos a luta social de classes tão difundida por Honneth como uma forma de enfrentamento das adversidades e reconhecimento de si, onde não há espaço para ficar esperando apenas que o outro reconheça suas habilidades, potencialidades, valores. É preciso lutar por esse reconhecimento, resistir, buscar transformar espaços mesmo que minimante, tornando-os possíveis de abrigar o criativo, produtivo, espaço onde o outro possa ser visto como sujeito.

A grande maioria dos nossos problemas é de natureza ontológica e epistemológica. Concordamos com Moraes (2008, p. 90) quando diz: “como seres humanos, estamos todos absolutamente vulneráveis em nosso processo de ser/conhecer/viver/conviver.” O autor acrescenta ainda que as concepções teóricas atuais giram em torno de um conhecimento paradigmático de natureza sistêmica para explicar o funcionamento do mundo, da vida e do homem.

Apresentamos essa análise por meio dos quadrantes, trazendo pontos principais de uma experiência formativa e o quanto ela pode produzir transformações mínimas que seja nos sujeitos participantes, mas lembramos que a vida não é traduzida em quadrantes, ou seja, tudo isso acontece sistematicamente o tempo todo e concomitantemente. Não há separatividade, podendo em alguns momentos tornar-se pesado ou impossível aos olhos dos que fazem educação. Voltamos, então, a lembrar que as habilidades resilientes não nos torna super-heróis ou imbatíveis, capazes de um enfrentamento dos problemas sempre, obtendo resultados positivos a todo custo. Não é bem assim. Os limites estão e são postos primeiro por nossa condição humana e por toda a relação estabelecida na condição ser-no-mundo-com-o-outro.

Desta forma, a formação humana segue o fluxo das possibilidades de cada um, sendo a ele apresentados os elementos, capturando aquilo que é possível. Enxergar a formação humana como o desvelar fenomenológico individual, particular, também é uma forma de compreender a ação da resiliência integral permeada pelo reconhecimento de si.

Assim, pensar formação humana no viés das lentes da resiliência integral é perceber modos de enfrentamento das adversidades — lembrando que nem sempre acarreta em uma ação, algumas vezes o enfrentamento se dá pela ausência da mesma —, sejam elas quais

forem, como um processo que coemerge das relações entre os aspectos intra, inter e transpessoais, havendo uma participação colaborativa entre eles.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, continuamos a refletir sobre o fenômeno da resiliência na busca de evidenciar visões abrangentes sobre esta temática e propor uma conceituação para o entrelace entre a temática e a perspectiva integral, tudo isso voltado para a área da educação como na psicologia, no intuito de lançarmos luz sobre a possibilidade de potencializarmos o reconhecimento de si e a promoção de capacidades e habilidades resilientes de futuros docentes, hoje estudantes de curso de pedagogia.

Indicamos que a resiliência não deve ser considerada de maneira estática ou fixa, pois diz respeito à interação entre o indivíduo e o meio de modo participativo e cocriativo, desenvolvendo-se em um processo dinâmico, complexo e plástico, capaz de oferecer subsídios para o processo formativo em todos os quadrantes.

Mergulhamos de cabeça nas produções científicas sobre a temática da resiliência no debate educacional e ainda encontramos um panorama marcado por um grande número de estudos e pesquisas que discorrem sobre a sua utilização e/ou presença no processo de enfrentamento do adoecimento, o mal-estar da docência ou como fórmulas mágicas de resolução de problemas, prometendo algo que é impossível caso não haja transformações interiores, ou seja, a resiliência não é um processo que surge do externo para o interno, e sim algo que desabrocha internamente na busca de uma superação com apreensão de conhecimentos e ações. Não podemos afastar a ideia de que o constructo resiliência está intrinsecamente ligado ao estresse, à falta de reconhecimento, ao meio que se habita, ao social que também tem grande interferência, além das adversidades que ocasionam distúrbios na qualidade de vida dos profissionais da área de educação.

Como modo de ampliação investigativo do processo de estudo da resiliência, à luz dos quatro quadrantes wilberianos e do reconhecimento, no intuito de apresentar suas contribuições para o processo de formação humana integral de futuros docentes da Universidade Federal de Pernambuco, buscamos investigar a noção de resiliência e reconhecimento na experiência formativa intitulada Promoção de resiliência: reconhecendo-se em si mesmo, nas relações e os processos para formação humana integral. Neste sentido, percorremos uma trajetória investigativa e montamos uma oficina em que elementos significativos pudessem ser trabalhados tanto no âmbito do reconhecimento, quanto da resiliência numa perspectiva integral, ampliada, com ênfase no exercício da profissão que eles escolheram para si.

Tínhamos como conduta construir uma estrutura significativa, através das leituras de textos, de vários autores, manuais existente nessa perspectiva, experiências formativas ao redor do mundo e encontros interventivos. Em uma conjunção de procedimentos metodológicos, entrelaçamos a pesquisa MARES, significativa, que abarcava nossos desejos, dando voz à pesquisa participante, em busca de significados que pudessem nos indicar elementos relevantes à compreensão do fenômeno investigado.

Com a experiência formativa, os diversos conceitos apresentados e o embasamento nas diversas fontes bibliográficas próprias, encontramos a noção de resiliência que nos fazia sentido. Debruçamo-nos em outras fontes bibliográficas para compor o contraponto entre o conceito apresentado por nós e o conceito em pesquisas da psicologia e da educação.

Partimos das noções de resiliência levantadas no mestrado e ampliamos essa pesquisa de forma a chegar a uma “definição” de resiliência integral, a qual assumimos e, para nós, na pesquisa e na vida, fazem todo sentido, uma vez que não estamos tratando de um efeito mágico ou salvacionista. Não estávamos propondo um mundo sem problemas, e sim formas de enfrentamento e aprendizado.

Mapeando pontos significativos, trouxemos a descrição de elementos e aspectos importantes para o tema que nos levaram à concepção da noção de resiliência integral. E, sob a lente de uma perspectiva mais ampla sobre o constructo, podemos perceber que ainda há muito a ser desenvolvido, estudado e dimensionado. Há muito diálogo a ser estabelecido, cruzamentos de investigações e ampliações de olhares para o fenômeno, podendo, assim, tornar a resiliência integral algo mais visível.

Indicamos as relações nos quatro quadrantes wilberianos, de modo didático e compreensível na relação com a resiliência: **Dimensão subjetiva (as experiências educacionais)** - Ausência de reconhecimento, cuidado de si e suas consequências na formação humana; **Dimensão objetiva (o comportamento educacional)** - campo da fisiologia, anatomia, neurofisiologia, ciências comportamentais - Relação do sofrimento e a realização no exercício docente; **Dimensão intersubjetiva (a cultura educacional)** - Dons circulantes com a constituição de redes de apoio social - reestabelecendo relações saudáveis; e **Dimensão interobjetiva (os sistemas educacionais)** - O cosmos, suas limitações e implicações para formação humana; cada uma apresentando visões teóricas e concepções de sujeito e mundo próprias. Contudo, deixamos claro que este é apenas um modo didático para entendermos a resiliência e o reconhecimento, pois, na realidade, tudo acontece ao mesmo

tempo e integrado, perpassando por entre as linhas, estágios, níveis e quadrantes de forma espiralada e contínua.

A noção de resiliência integral assumida nesta tese é a disponibilidade de enfrentar a si, os outros e as dificuldades surgidas ao longo do caminho de vida, em uma tentativa de superação das adversidades atrelada a um aprendizado, sempre respeitando suas limitações, reconhecendo a cultura, buscando estar inserido nos contextos bio-psico-sociais da época, gerando uma capacidade consciente de encarar os problemas.

Em resumo, assumimos uma visão de resiliência integral, participativa, multidimensional, processual, histórica, imersa em uma rede relacional complexa de fatores subjetivos, objetivos, sociais e culturais, que nos habilita a inúmeras possibilidades de modificações constantes.

Através do estudo da experiência formativa: Promoção de resiliência: reconhecendo-se em si mesmo, nas relações e os processos para formação humana integral, elencamos as principais contribuições para a formação humana de alunos de pedagogia da UFPE, sob o nosso olhar, sendo elas: a aquisição e/ou constatação de habilidades resilientes capazes de favorecer o reconhecimento e empoderamento do futuro docente, de modo a colaborar com a diminuição de fatores que provocam a invisibilidade, adoecimento, desinteresse, várias formas de violência e mal-estar na docência; permissão da construção ou ressignificação de espaços integradores das dimensões pessoal e profissional; uso da criatividade frente às situações adversas, resultando em manifestações positivas. Com a aquisição de habilidades resilientes na perspectiva integral, é possível a construção e o desenvolvimento do bem-estar pessoal e profissional, transitando pelas esferas de Honneth (amor, direito e solidariedade) e alcançando o reconhecimento enquanto sujeito pertencente ao meio ou adquirindo habilidades para persistir na luta social que a teoria indica; assim como o favorecimento da base do contexto social, mediante constatação de redes de apoio.

Autoconfiança aumentada, propiciando um sucesso frente ao enfrentamento das adversidades, possibilidades de reconhecimento de si e do outro, além da atuação como balizador do estresse, na busca de sua diminuição; surgem a empatia, o autocontrole e a autoeficácia.

A experiência foi constituída em 15 encontros, divididos em 8 blocos referentes aos quadrantes e ao todo, num sentido integral, interligados e interdependentes que vão passo a passo construindo o modo de funcionamento, visando proporcionar mecanismos de promoção da resiliência e reconhecimento de si. O cerne da experiência formativa e sua estrutura,

centrou-se na relação entre os quadrantes de Wilber, resiliência e o reconhecimento de Honneth, favorecendo a ampliação e direcionamento a uma formação humana integral de futuros docentes e buscando identificar todo e qualquer dispositivo que possa tirar o indivíduo do seu objetivo.

Foram trabalhados, principalmente, autoconhecimento, autoestima, visibilidade e invisibilidade (Honneth), reconhecimento emocional, corporal, atitudes, empatia, cuidado de si através da esfera do amor; adoecimento do corpo físico e mental, traumas e suas consequências para as relações, principalmente com a educação, também na esfera do amor; o corpo no âmbito físico e os cuidados que são dados a ele; as emoções nas relações interpessoais e os caminhos para visibilidade; a relação com o kosmos e as responsabilizações; e por fim espaços educativos e suas limitações, como tudo isso afeta o processo de resiliência integral.

Trabalhados todos os aspectos acima citados, surgiram os sentimentos e comportamentos reativos; identificação e construção de redes de apoio na intenção de enfrentar as adversidades, inspirando e possibilitando o indivíduo a alcançar seus objetivos; estratégias avançadas de solução de problemas, lançando mão de técnicas sugeridas para enfrentar e identificar os problemas, quais as possíveis condutas cabíveis, assumindo que, quanto mais forem praticadas, mais internalizadas serão e atuarão com mais facilidade, quase naturalmente; e treinamento de resolução de conflitos, focado em maneiras positivas de resolução de conflitos, considerando que treinar pessoas para resolverem seus conflitos de forma assertiva melhora seu bem-estar pessoal e autoconfiança, reduzindo a ansiedade ao lidar com pessoas ao redor.

A intervenção nos mostrou que, estando contida em uma perspectiva maior da resiliência integral, houve uma mudança significativa na forma de pensar e agir da maioria dos participantes, percebidos através dos resultados quantitativos obtidos na análise do SPSS, cujo indicativo mostrava que este grupo já tinha uma particularidade, pois todos os participantes encontravam-se entre a classificação de média e alta resiliência. Os diários foram também bastante significativos, vez que continham relatos profundos das adversidades, angústias e traumas vivenciados, os quais puderam de alguma forma, através da experiência formativa, ser repensados, olhados através de outras lentes.

A experiência formativa teve como foco o indivíduo e suas relações com o todo, o que este pode fazer para tornar-se mais resiliente, conseguir enfrentar com maior destreza as adversidades, tornar-se visível e capaz de reconhecimento, sendo percebida na intervenção

uma mudança, uma interiorização de olhar para si, de preocupar-se consigo mesmo em detrimento dos outros.

Na busca de apreender os efeitos percebidos pelos alunos, a intervenção se deu em quinze semanas, nas quais os participantes foram esclarecidos quanto ao programa e a cada encontro foram vivenciando as atividades sugeridas na experiência formativa, respeitando sempre o grupo e cada um dos participantes.

Foi possível perceber um deslocamento nos pensamentos, sentimentos e comportamentos dos participantes frente às adversidades, através das atividades sugeridas, fazendo vinculações com o seu cotidiano pessoal e/ou profissional.

Com as entrevistas, encontramos doze categorias abertas, após a redução das unidades de significados, que norteiam as respostas dos participantes, elucidando as nossas questões e respondendo aos dois últimos objetivos específicos desta tese assim apresentados:

1) Enfrentamento, como esforços comportamentais e cognitivos voltados ao manejo de um acontecimento - aprender a lidar com as adversidades, tornando-se mais suscetível para encarar o enfrentamento, mais seguro e por vez com mais características resilientes; e

2) Transformação cooperativa - movimento e necessidade de mudar. Os participantes relatam que sentem os processos que implicam principalmente a formação formal dentro da instituição, ainda muito engessados, compilados por normatizações e regras muito duras, onde algumas vezes o pensar parece fixo;

3) Possibilidades ampliadas - desvelar dos fenômenos nos processos de formação humana; porém não é apenas deixar que emergjam, mas sim olhar de modo transformativo, onde o velho perde um pouco da força e dá lugar a um novo, que traz modos diferentes de não mais assujeitamento e sim de rompimentos de barreiras propiciando um crescer;

4) Compreensão e aprendizagem - compreensão não deve ser tida como algo permissivo, banalizando o processo de aprendizagem, ou coisas semelhantes, e sim uma possível do outro vir-a-ser sujeito em todas dimensões;

5) Superação e integração - indicativo de ação e movimento. Ideia de ultrapassar barreiras, enfrentar problemas, ir além de crises, obstáculos. Superação não é apenas o movimento de passar sobre, alcançar o resultado apenas, mas também a ideia de aprender com a situação, problemas e adversidade enfrentados, vez que o simples fato de alcançar o objetivo – resultado não implica um aprendizado, por isso propomos a integração, como forma de apreensão do vivenciado;

6) Ruptura dimensional - a promoção em si de deslocamento e ruptura de padrões cristalizados em prol de um novo, de uma nova construção capaz de incluir outros fatores que antes talvez não se fizessem presentes no âmbito social, educacional, emocional, psicológico;

7) Cuidado de si - implica trabalhar-se, construir-se, reconstruir-se, inventar e reinventar a si próprio; assumir-se em seu projeto singular de existência;

8) Empoderamento - um processo individual e coletivo cujo objetivo é ajudar os sujeitos a conduzirem as suas vidas e também a emanciparem-se; uma tomada de consciência crítica com o engajamento crítico e político dos indivíduos e dos grupos; o poder de ser e tomar suas decisões, ser dono de suas escolhas sendo capaz de sustentá-las e brigar por elas;

9) Reconhecimento em si - apoia-se ideais da cidadania e do exercício democrático e na responsabilidade pelo futuro, buscando olhar de maneira integral para o sujeito, possibilitando-o e a si mesmo um caminho de aprendizados, observação de valores, cultura, limitações, potencialidades e capacidades múltiplas;

10) Estima e acolhimentos;

11) Autenticidade livre de máscaras e genuinamente sincera - nesse tipo de relação, professores e alunos têm a liberdade de se expressar, sem censura ou condições, de modo que ambas as partes tenham condições de identificar pelas emoções do outro as ressonâncias e os limites de seu próprio “eu”; e

12) Formação integral - caminho proposto para o desenvolvimento da prática educativa que integre a complexidade humana, a partir da inclusão de práticas e exercícios e reflexões que contemplem e valorizem cada dimensão, inclusive a espiritual, assumindo um contexto integral e uma abertura, um novo olhar frente à profissão escolhida e o seu papel enquanto educador. Houve uma percepção da necessidade de manter relações de conhecimento de si e o outro, aluno e professor; um deslocamento na figura estritamente bancária da educação. Novas possibilidades de enfrentar as adversidades da vida que em alguns momentos chegam a causar impedimentos profissionais e/ou pessoais.

Segundo os participantes e as observações feitas, uma das limitações do programa investigado é acontecer de forma esporádica. Diante disto, sugerimos que a temática possa ser mais veiculada, pensada de forma a contemplar uma população maior, aumentando a probabilidade de vivências, aprendizagem, possibilidades de internalização das habilidades resilientes numa visão integral.

Percebemos nas leituras, tanto em materiais bibliográficos situados em campos de conhecimento específicos como nas vivências de práticas relacionadas à resiliência em um curso de extensão formado por alunos do curso de Pedagogia, que alguns pontos convergentes nos apontaram sentidos na apreensão da noção de resiliência e reconhecimento, bem como suas contribuições para formação humana.

Reconhecemos que a abrangência metodológica por nós adotada, combinando procedimentos de naturezas diferentes, nos permitiu uma visão ampla do fenômeno — pontos gerais que compõem o conceito, aspectos teóricos e características das práticas. Entretanto, a trajetória heterogênea com diversos caminhos a serem percorridos, o pouco tempo hábil e a intensidade que as vivências poderiam tomar dificultou-nos tocar com mais profundidade muitos aspectos que poderiam ser benéficos para os sujeitos, assim como desvelar ainda mais o fenômeno.

No curso do caminho investigativo, nos encontramos com estudos e pesquisas importantes que passaram ao largo de nossas análises, devendo ser incluídas em pesquisas futuras para a constituição de um arcabouço teórico mais consistente sobre a resiliência e os processos de promoção.

A estrutura utilizada na experiência formativa foi fruto de um projeto piloto de que participamos anteriormente, no qual buscamos pluralizar, coletivizar, incluir o maior número de possibilidades características dos possíveis participantes, bem como as mais variadas demandas e adversidades, sabendo que, mesmo com todo esse esforço, seria insuficiente quanto a uma totalidade de abrangência. Desta forma, podemos dizer que ainda é necessário que outros vários grupos, em condições diversas, possam vivenciar a experiência para termos um mapeamento das atividades, condutas e vivências norteadoras do trabalho, uma vez que o que mais interesse neste tipo de pesquisa é o desvelar do fenômeno a partir do participante, é a voz que ele traz e dá às suas experiências no tocante do processo de formação humana.

Vemos também a importância de pesquisas empíricas mais detalhadas que examinem cuidadosamente os processos e práticas nas atividades educativas e que ofereçam contribuições e sugestões mais ligadas ao fazer pedagógico. Talvez possam surgir pesquisas que se aprofundem em um único quadrante ou esfera do reconhecimento e as relações entre os mesmos, aprofundando, assim, os conhecimentos e suas implicações para a formação humana.

Esta pesquisa é a primeira que tece essa relação atrevida, porém bastante significativa, entre a resiliência e o reconhecimento sob a luz dos quadrantes wilberianos, o que não nos permite realizar comparações que ajudem a construir os saberes advindos dessas

práticas e dar visibilidade ao que tem sido feito, no sentido de ampliar os conhecimentos fornecidos pelo programa, bem como possibilitar uma aproximação com nossa realidade.

Estudos longitudinais seriam importantes para indicar a permanência da aquisição de habilidades resilientes, os processos de reconhecimento e empoderamento apresentadas pelos participantes, pois, como a resiliência não é um fenômeno fixo, questionamos o quanto esta capacidade foi incorporada na vida dos participantes.

Vislumbramos possibilidades de seguir por esses rumos, renovando e ampliando nosso trabalho investigativo. Uma vez que, com o estudo aqui apresentado, chegamos ao ponto em que reconhecemos que a resiliência é participativa, cocriativa e que permite circular nas várias dimensões como uma espiral que leva em consideração os momentos, o contexto no qual está inserido, o aprendizado a cada enfrentamento e principalmente a ideia de que, depois de uma experiência, não se é igual nunca mais. Contudo, nesta direção, ainda há muito caminho a percorrer; este foi apenas o início de uma caminhada longa e sem fim, devido à condição humana que assumimos desde sempre.

Chegamos, assim, a um ponto, em uma trajetória, que não se configura em um final, mas um até breve, uma necessidade de encerrar as páginas que escrevo como cumprimento às questões práticas da pesquisa e, também, como forma de divulgar os achados até agora. O próprio constructo encontra-se sendo lapidado, entendido, olhado e estudado por diversas frentes, não podendo assim considerarmos concluído.

O que damos por investigado aqui é o processo de análise da experiência formativa sob a nossa leitura e participação, são as nossas lentes que descrevem o que foi visto, apreendido enquanto pesquisadora. Como dissemos anteriormente, reconhecemos a impossibilidade de esgotar a compreensão de um fenômeno. Ensejamos que novas perguntas surjam através de outros olhares analíticos do programa, originando novas remontagens, trazendo novas possibilidades no que toca a resiliência, sua promoção e formação humana.

Desejamos continuar as pesquisas nessa área como forma de resistência a práticas políticas hoje apresentadas que visam a mecanização dos sujeitos, não sobrando espaço e meios para o criativo, lúdico, empoderamento, reconhecimento e promoção da resiliência como exercício na formação humana. Nosso desejo é colaborar de forma efetiva com o(s) processo(s) formativos, buscando uma ampliação da população pesquisada.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. Para uma teoria dos estudos territoriais. In: MANZANAL, M.; NEIMAN, G.; LATTUADA, M. Desarrollo rural – Organizaciones, instituciones y territorios. Buenos Aires: Ediciones Ciccus, 2006.
- ALBORNOZ, S. G. As esferas do reconhecimento: uma introdução a Axel Honneth. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2011. v. 14, n. 1, p. 127-143.
- ALBUQUERQUE, P. P., WILLIAMS, L. C. A.; D'AFFONSECA, S. M. Efeitos tardios do bullying e Transtorno de Estresse Pós-Traumático: Uma revisão crítica. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 29(1), 1-8, 2013.
- ALMEIDA, R. C. C. Práticas Integrativas e complementares e o modelo de defesa da vida: análise das novas políticas do SUS no Recife no período de 2009 a 2011. Recife, 2012. 113 f. Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva, 2012.
- ALMEIDA, T. C. S. Espiritualidade e resiliência: enfrentamento em situações de luto. Juiz de Fora: Sacrilogens, 2015. v. 12, n. 1, p. 72-91.
- AMARANTE, P. D. C.; TORRE, E. H. G. Avaliação em saúde mental: da mensuração diagnóstica e psicopatológica em direção a complexidade no campo da saúde e das políticas públicas. In: PINHEIRO, R. (*et al.*). Desinstitucionalização da saúde mental: contribuições para estudos avaliativos. Rio de Janeiro: CEPESC: IMS/LAPPIS: ABRASCO, 2007.
- ANDRADE, I. C. F. A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na Autoformação de educadores. 2011.
- ANDRADE, I. C. F.; PORTAL, L. L. F. A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores. São José: ICEP, 2014.
- ANGST, R. Psicologia e resiliência: uma revisão de literatura. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 27, n. 58, p. 253-260, jul./set. 2009
- ANTONIAZZI, A. S.; DELL'AGLIO, D. D.; BANDEIRA, D. R. O conceito de coping: Uma revisão teórica [Versão eletrônica]. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 3(2), 273-294, 1998.
- ANTUNES, C. Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender. Goiânia, 2007.
- ARAÚJO, A. C. A Resiliência. IN: Spinelli, Maria Rosa. Manual de Psicossomática, cap. 8, 2006.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ATEAH, C. A.; COHEN, I. School victimization and bullying experiences: Cross-National comparisons between Canada and the United States. *New Scholarship in the Human Services*, 2009. v.8, n.1, 1-22.

AZEVEDO, A. P. F.; FIGUEIREDO, V. C. N. Vivências de prazer e sofrimento mental em um centro de atenção psicossocial. Florianópolis: *Revista Psicologia: Organização e Trabalho*, 2015. v. 15, n. 1, p. 30-42.

BANDURA, A. Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 1989. v. 44, n. 9, p. 1175.

BARBIER, R. A pesquisa-ação. Brasília: Plano Editora, 2004.

BARBOSA, G. S. Índices de resiliência: análise em professores do ensino fundamental. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100014&script...>> Acesso em: 11 jun. 2018.

BARDAGI, M. P.; ARTECHE, A. X.; NEIVA-SILVA, L. Projetos sociais com adolescentes em situação de risco: Discutindo o trabalho e a orientação profissional como estratégias de intervenção. *Violência e risco na infância e na adolescência: pesquisa e intervenção*, p. 101-146, 2005.

BARREIRA, D. D.; NAKAMURA, A. P. Resiliência e a auto-eficácia percebida: articulação entre conceitos. *Aletheia*, 2006. n. 23, p. 75-80.

BASTOS, A. B. B. I. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. *Psicólogo informação*, 2010. v. 14, n. 14, p. 160-169.

BATSON, C. D. *Altruism in humans*. Oxford University Press, USA, 2011.

BATTISTICH, V. Building on what we have learned: some reflections on current issues and future directions in School-based prevention. Presentation of the Plenary Session on Prevention Research at the Centre for Substance Abuse Prevention's National High Risk Youth Learning Community, Workshop, Arlington, VA, March: 26-28, 1996.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BEDANI, E. R. Resiliência em gestão de pessoas: um estudo a partir da aplicação do "questionário do índice de resiliência: adultos" em gestores de uma organização de grande porte. Dissertação Faculdade de Ciências Administrativas da Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

BENETTI, I. C.; WILHELM, F. A.; JUNIOR, J. P. R. Resiliência: enfrentando os desafios do ambiente acadêmico e da vida. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health*, 2017. v. 9, n. 23, p. 14-23.

BICUDO, M. A. V. *et al.* Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas. Ed. UNESP, 1999.

_____. Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica. 2011.

BLUMER, H. Symbolic interactionism: perspective and method. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1986.

BONANNO, G. A. Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. *American psychologist*, v. 59, n. 1, p. 20, 2004.

BORGES, M. C.; DALBERIO, O. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2007. v. 25, p. 1-10.

BOSSÉ, Y. L. De l'habilitation au pouvoir d'agir: vers une apprehension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles Pratiques Sociales*, vol.16, nY 2, pp. 30-51, 2003.

BOTTRELL, D. Understanding 'Marginal' perspectives: towards a social theory of resilience. *Qualitative Social Work*, 8: 321, 2009.

BOUFLEUR, E. M. Resiliência e educação: como o professor e sua metodologia podem desenvolver habilidades de enfrentamento às adversidades. *Revista Magsul de Educação da Fronteira*, 2017. v. 2, n. 1, p. 221-250.

BOURDIEU, P. Vive la crise!. *Theory and society*, v. 17, n. 5, p. 773-787, 1988.

BRACHT, V. *et al.* A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. Movimento (ESEF/UFRGS), 2012. v. 18, n. 2, p. 11-37.

BRANDÃO, J. M. Resiliência: do que se trata? Conceito e suas implicações. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2009.

BRANDÃO, J. M.; MAHFOUD, M.; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. *Paidéia*, 21, 263-271, 2011.

BRANDEN, N. *How to raise your self-esteem*. New York: Bantam Books, 1988.

BRASIL, T. L. Promoção de resiliência em alunos do curso de pedagogia da UFPE: uma análise do Programa Adulto: resiliência ao longo da vida. 206 f. Mestrado em Educação – UFPE, 2015

BRASIL, T. L.; FERREIRA, A. L. A promoção de resiliência como via de reconhecimento na formação docente. In: XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, Teresina. Caminhos da Pós-graduação em educação no Nordeste do Brasil: avaliação financeira, Redes e produção científica. Teresina: EDUFPI, 2016, v. 1.

BRESSIANI, N. Monismo social ou moral? Dos pressupostos teórico-sociais da teoria do reconhecimento de Axel Honneth. *ethic@-An International Journal for Moral Philosophy*, 2016. v. 15, n. 1, p. 169-190.

BRONFENBRENNER, U. The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

_____. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BROWN, H. D. Language assessment: Principles and classroom practices. Allyn & Bacon, 2004.

CABRAL, S.; CYRULNIK, B. (Orgs.). Resiliência: como tirar leite de pedra. São Paulo: Casa dos Psicólogos, 2015.

CAILLÉ, A. Nem holismo nem individualismo metodológicos: Marcel Mauss e o paradigma da dádiva. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, 1998. v. 13, n.38, p.5-37.

_____. Antropologia do dom: o terceiro paradigma. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Eds.). Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2005.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 2013a.

_____. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013b.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Campinas: Educação & Sociedade*, 2012. v. 33, n. 118, p. 235-250.

CAPALBO, C. Fenomenologia e ciências humanas. Rio de Janeiro: Ozen Editor, sd.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em estudo*, 2002. v. 7, n. 1, p. 21-29.

CARVALHO, C. M. Por uma perspectiva crítica de direitos humanos: o caso das cotas para a população negra no acesso ao ensino superior público. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2011.

CARVALHO, G. M. *et al.* Análise psicodinâmica do trabalho da população de rua de Manaus, 2015.

CASTRO, B. M.; LIBÓRIO, R. M. C. Risco e resiliência entre adolescentes e jovens de escolas públicas de Belo Horizonte. 1 ed. Curitiba: CRV, 2010.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003. vol. 16, n. 3, pp. 515-524.

CENCI, A. V. Reconhecimento e progresso moral: aportes da concepção de modernidade de Honneth para a ideia de formação humana. *Linhas Críticas*, 2013. v. 19, n. 39, p. 271-288.

_____. Autonomia, reconhecimento e educação. *Práxis Educativa*, 2015. v. 10, n. 1, p. 253-274.

CERNEA, F. Corpo e reconhecimento: narrativas sobre experiências em um grupo de dança. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2015.

CHAVES, A. L. G. L. Resiliência e formação humana em professores: em busca da integralidade. Recife: Ed. universitária da UFPE, 2011.

CHEQUINI, M. C. M. Resiliência e Espiritualidade em pacientes oncológicos: uma abordagem junguiana. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

CIAMPA, A. C. A estória do Severino e a história da Severina. São Paulo: Editora Brasiliense. 1987.

COIMBRA, R. M.; DE MORAIS, N. A. A resiliência em questão: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção. Artmed Editora, 2015.

COSTA, J. S. *et al.* Inovação social, prazer e sofrimento no trabalho: o caso do projeto Mandalla no Ceará. *Administração Pública e Gestão Social*, Viçosa, v. 6, n. 1, p. 11-18, jan./mar, 2014.

CYRULNIK, B. Resiliência. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. Os patinhos feios. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. De cuerpo y alma: neuromas y afectos – la conquista del bien estar. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

_____. Resiliência: essa inaudita capacidade de construção humana. São Paulo: Instituto Piaget, 2015.

CONDLY, S. J. Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education*, 41, 211-236, 2006.

CONTE, E.; OURIQUE, M. H.. Percursos das sociedades que levaram à indiferença humana. *Comunicações*, v. 25, n. 1, p. 83-96, 2018.

CORDEIRO, E. P. B. Formação Humana de jovens e adultos: elaboração, implementação e teste de um componente curricular em cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 306f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CROSBY, J. W., OEHLER, J.; CAPACCIOLI, K. The relation ship between peer victimization and post-traumatic stress symptomatology in a rural sample. *Psychology in the Schools*, 47(3), 297-310, 2010.

DA CUNHA, D. P.. Fundamentos multiparadigmáticos da formação humana: Contribuições dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade para a educação no Brasil e na França. 2017. Tese de Doutorado. Université lumière Lyon 2; Universidade Federal de Pernambuco.

DALBERIO, M. C. B.; PEREIRA, H. O. S.; AQUINO, O. F. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2012. v. 59, n. 3, p. 5.

DALBOSCO, C. A. Reification, recognition and education. *Revista Brasileira de Educação*, 2011. v. 16, n. 46, p. 33-49.

DA SILVA, M. R. S.; ELSEIN, I.; LACHARITÉ, C. Resiliência: concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área1. *Paidéia*, 2003. v. 13, n. 26, p. 147-156.

DA SILVA SANTOS, R. C. *et al.* O grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa em educação: aspectos éticos e epistemológicos. *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*, 2016. v. 9, n. 1.

DA SILVA, S. C. R.; FERREIRA, A. L. A espiritualidade na perspectiva transpessoal: uma noção de múltiplos usos e diferentes conceitos. 2015.

DE ANTONI, C.; KOLLER, S. H. Uma família fisicamente violenta: uma visão pela teoria bioecológica do desenvolvimento humano. *Temas em Psicologia*, 2010. v. 18, n. 1, p. 17-30.

DE OLIVEIRA ZANA, A. R.; PERELSON, S. Problemática identitária e reconhecimento da alteridade: do encontro com o outro indivíduo ao confronto com o estranho. *Clínica & Cultura*, 2013. v. 2, n. 1, p. 44-57.

DEJOURS, C. A loucura do trabalho: estudo de Psicopatologia do Trabalho. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Subjetividade, trabalho e ação. *Revista produção*, 2004. v. 14, n. 3, p. 27-34.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. *Psicodinâmica do trabalho*: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

DEJOURS, C.; DÉSSORS, D.; DÉSRIAUX, F. Por um trabalho, fator de equilíbrio. *Revista de Administração de Empresas*, 1993. v. 33, n. 3, p. 98-104.

DELL'AGLIO, D. D.; SANTOS, L. L. Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade: Drogas, Risco e Resiliência. *Adolescência Uso e Abuso de Drogas: Uma Visão Integrativa*. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2011.

DESMOND, D. M.; MACLACHLAN, M. Coping strategies as predictors of psychosocial adaptation in a sample of elderly veterans with acquired lower limb amputations. *Social science & medicine*, 2006. v. 62, n. 1, p. 208-216.

DOS SANTOS, P. P. O. Grupo focal na desmistificação do discurso docente: concepções sobre ser professor. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, 2013. v. 13, n. 1.

DUARTE, N. A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

ESTEVE, J. M. El malestar docente. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

_____. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

FAGUNDES, A. L. O.; TREVISAN, A. L. A reificação da formação docente diante da onipresença das competências. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 21, n. 1, 2014.

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 e Políticas Públicas em Educação*, 18(69), 761-774, 2010.

FARIA, E. Dicionário escolar latino-português (4a ed.). Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação/Ministério da Educação e Cultura, 1967.

FEKKES, M., PIJERS, F. I. M., FRIDRIKS, M., VOGELS, T.; VERLOOVE-VANHORICK, S. P. Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective

cohort study on the relation ship between bullying and healt-related symptoms. *Pediatrics*, 2010. n.117, v.5, 1568-1574.

FERNANDES, F. M. B.; MOREIRA, M. R. Considerações metodológicas sobre as possibilidades de aplicação da técnica de observação participante na Saúde Coletiva. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 23, p. 511-529, 2013.

FERRER, J.N.. Revisioning transpersonal theory: A participatory vision of human spirituality. Suny Press, 2002.

FERREIRA, A. L. Espiritualidade e Educação: um diálogo sobre quão reto é o caminho da formação humana. In: *Diálogos em Educação e Espiritualidade*. RÖHR, Ferdinand (org.). 2ª edição revisada Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 109- 159.

_____. Do entre-deux de Merleau-Ponty à atenção consciente do budismo e da abordagem transpessoal: análise de uma experiência de formação integral. 2007. (Tese de Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDU/UFPE, 2007.

_____. Espiritualidade e Educação: um diálogo sobre quão reto é o caminho da formação humana. In: RÖHR, F. (org). *Diálogos em Educação e Espiritualidade*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 109-159.

FIGUEIREDO, M. J.; PRUDENCIO, K. Muito Amor, Pouca Estima e (quase) Nenhum Reconhecimento - O reconhecimento do trabalho dos professores de ensino superior e médio sob a perspectiva de Axel Honneth. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 2018. v. 3, n. 1, p. 88-98.

FLICKINGER, H. Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação. *Educação*, v. 34, n. 1, 2011.

FOLKMAN, S. Stress, Health, and Coping: Synthesis, Commentary, and future directions. In: *The Oxford Hand Book of Stress, healthand coping*. New York, NY: Oxford University Press; 2011. p. 453-462.

FOLKMAN, S.; LAZARUS, R. S. An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239. 1980.

FONTOURA, R. L. Educar para os valores humanos, com ênfase no respeito às diferenças e nas responsabilidades das escolhas. Tese de Doutorado, 2016.

FOUCAULT, M. A História da Loucura na Idade Clássica. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. O nascimento da clínica (5ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2001.

FRANCISCO, M. V.; COIMBRA, R. M. Bullying escolar e os processos de resiliência em-si sob a ótica da teoria histórico-cultural. *ETD-Educação Temática Digital*, 2019. v. 21, n. 1, p. 145-163.

FRANKL, V. E. A psicoterapia na prática. Campinas: Papirus, 1991.

_____. A presença ignorada de Deus. Petrópolis: Vozes (Originalmente publicado em 1948), 1993.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17ª Ed. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

_____. Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. siglo XXI, 1997.

FREDRICKSON, B. L. What good are positive emotions? Review of General Psychology: Special Issue: New Directions in Reserch on emotion, 1998. v. 2, n.3, p. 300- 319.

_____. Cultivating positive emotion stoop timize health and well-being. Prevention&Treatment, 2000. v. 3, n. 1, p. 1a.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. São Paulo em perspectiva, 2000. v. 14, n. 2, p. 03-11.

GALLEGOS, W. L. A.; BARRIOS, N. A. J. Síndrome de burnout en docentes de educación básica regular de Arequipa. Educación, 2013. v. 22, n. 42, p. 53-76.

GARCIA, I. Vulnerabilidade e resiliência. Adolescência Latino-Americana. 2:128-130, 2001.

GARCIA, N. M. Educação nas famílias de pescadores artesanais: transmissão geracional e processos de resiliência. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental), Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2007.

GARDNER, H. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. 1ª ed. Porto Alegre Artes Médicas, 1995.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. São Paulo: Interface–Comunicação, Saúde e Educação, 1997. v. 1, n. 1.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 244-270.

GASPARINI, S. M., BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2005. v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago.

GATTI, B. A. Social recognition and teaching career policies in compulsory education. Cadernos de Pesquisa, 2012. v. 42, n. 145, p. 88-111.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. In: Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. 2005.

GIOVANETTI, J. P. Psicologia existencial e espiritualidade. In: Psicologia e Espiritualidade. São Paulo: Paulus, 2005. p. 136, 137.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GOSWAMI, A. A física da alma. São Paulo: Alpha, 2005.

GROF, S.; GROF, C. (orgs.). Respiração Holotrópica: uma nova abordagem de autoexploração e terapia. Rio de Janeiro: Capivara, 2010.

GROTBERG, E. H. "The International Resilience Project", In: R. Roth (ed.), Psychologists Pacing the Challenge ola Global Culture with Human Rights and Mental Health, Pabst: 239-256, 1999.

_____. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILLO, A; OJEDA, E. N. S e col. Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas. (V. Campos, trad.) Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-22.

_____. La resiliencia en el mundo de hoy: cómo superar las adversidades. Barcelona: Gedisa, 2006.

GU, Q. The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. Teachers and Teaching, 20(5): 502-529. 2014.

GU, Q; DAY, C. Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. Teaching and Teacher Education, 23: 1302-1316. 2007.

GUILHARDI, H. J. Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. In BRANDÃO, M. Z. S., CONTE, F. C. S.; MEZZAROBIA, Solange Maria B. (Orgs.), Comportamento humano – Tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor (pp. 47-68). Santo André: ESETec Editores Associados. 2002.

GUZZO, R. S. L. Apresentação. In: Coimbra, R.; Morais, N. A. (Orgs). A resiliência em questão: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2015.

_____. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.). Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras. (pp. 25-42). Campinas: Alínea. 2001.

HEGEL, G. W. F. Fenomenologia do Espírito. Trad. Paulo Meneses e Karl-Heinz Effen. Petrópolis: Vozes, 1992.

HENDERSON, N.; MILSTEIN, M. Cómo fortalecer la resiliência em las escuelas. Buenos Aires: Paidós, 2005.

HELOANI, J. R. Saúde mental no trabalho: algumas reflexões. In: MENDES, Ana Magnólia (Org.) Trabalho & saúde: o sujeito entre emancipação e servidão. Curitiba: Juruá, 2008. Cap. 11, p. 153-165.

HOLANDA, M. J. B. Consciência espiritual no ato docente. Brasília: Programa de Pós-graduação em Educação: UCB/DF. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

HONNETH, A. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. Crítica del Poder. Fases em La reflexión de una teoría crítica de La sociedad. Madrid: Machado Libros, 2009.

_____. Das Recht der Freiheit: Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit. Berlin: Suhrkamp, 2011.

HOUBRE, B. *et al.* Bullying among students and its consequences on health. European Journal of Psychology of Education. 2006. v. 21, n. 2, p. 183-208.

HUTZ, C. S.; KOLLER, S. H.; BANDEIRA, D. R. Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. Coletâneas da ANPEPP, v. 1, n. 12, p. 79-86, 1996.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. Revista Escola de Enfermagem. USP, v.35, n. 2, p.115-21, jun. 2001.

IMBERNON, F. Formação docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

INFANTE, F. Acciones específicas que los jóvenes y los agentes de salud toman para promover la resiliencia en los primeros. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 1997.

JANCZURA, R. Abrigos para adolescentes: lugar social de proteção e construção de sujeitos? Revista Virtual Textos e Contextos, 4, p. s/n, 2005.

JESUS, S. N. Psicologia da Educação. Coimbra: Quarteto, 2004.

JUNQUEIRA, M. F. P. S., DESLANDES, S. F. Resiliência e maus tratos à criança. Cadernos de Saúde Pública, 2003. v.19, n.1, p. 227-335.

JUSTO, A. M.; CAMARGO, B. V. Estudos qualitativos e o uso de softwares para análises lexicais. 2014.

KATZ, H. T. Um, dois, três. A dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: FID, 2005.

KESSELRING, T. Reconhecimento e educação. Revista Espaço Pedagógico, v. 18, n. 2, 2012.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K.; MOREIRA, D. C.; DELIBERADOR, M. S. O programa arquitetônico no processo de projeto: discutindo a arquitetura escolar, respeitando o olhar do usuário. *Projetos Complexos e os Impactos na Cidade e na Paisagem*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2012. p. 160-185.

KRUEGER, R. F. Personality from a realist's perspective: Personality traits, criminal behaviors, and the externalizing spectrum. *Journal of Research in Personality*, 2002. v. 36, n. 6, p. 564-572.

LABRONICI, L. M. Processo de resiliência nas mulheres vítimas de violência doméstica: um olhar fenomenológico. *Texto contexto - enferm.*, Florianópolis, v. 21, n.3, p.625-632, set. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072012000300018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 jan. 2019.

LAMA, D. Uma ética para o novo milênio; trad. Maria Luiza Newlands. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

LEAL, A. L. G. Resiliência e formação humana em professores do ensino fundamental I da rede pública municipal - em busca da integralidade. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2010.

LEITE, G. A.; MONTEIRO, M. I. B. A construção da identidade de sujeitos deficientes no grupo terapêutico-fonoaudiológico. *Rev. bras. educ. espec*, 2008. v. 14, n. 2, p. 189-200.

LEMAY, M. Qu'est-ce que la résilience? *Hôpital Ste-Justine Équilibre en Tête*, vol.14, no.4. 6-18. Fev. 2010.

LENCASTRE, M. P. A. Bondade, Altruísmo e Cooperação. Considerações evolutivas para a educação e a ética ambiental. *Revista Lusófona de Educação*, n. 15, p. 113-124, 2010.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor. *EnTardif*, M, 2008.

LEVINE, P. A.; FREDERICK, A. O despertar do tigre curando o trauma. Grupo Editorial Summus, 1999.

LEVINE, P. A.; KLINE, M. Trauma through a child's eyes. Berkeley, CA, 2007.

LIBÓRIO, R. M. C.; UNGAR, M. Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. *Psicologia: reflexão e crítica*, p. 476-484, 2010.

LIBÓRIO, R. M. C.; CASTRO, B. M.; COELHO, A. E. L. Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: Conceitos e reflexões críticas. In D. D. Dell'Aglio, S. H. KOLLER, S.; M. A. M. YUNES (Eds.), *Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do risco a proteção* (pp. 89-117). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2006.

LIMA, A. F. Contribuições da teoria de Ken Wilber para pensar a integralidade na educação. 2014.

LOUREIRO, C. F. B. *et al.* Problematicando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2006. p. 104-161.

LOURENÇO, C. D. S.; FERREIRA, P. A.; BRITO, M. J. O significado do trabalho para uma executiva: a dicotomia prazer e sofrimento. Organizações em Contexto, v. 9, n. 17, p. 247-279, 2013.

LOURENÇO, O. M. Psicologia de desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações. 2ª ed. Coimbra: Almedina, 1998.

LUTHAR, S. S.; CICHETTI, D.; BECKER, B. The construct of Resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child Development. V.71, n.3, p. 543 – 562, May/Jun. 2000.

LUUKKONEN, A.; RASANEN, P.; HAKKO, H.; RIALA, K. Bullying behavior in relation to psychiatric disorders and physical health among adolescents: A clinical cohort of 508 underage impatient adolescents in Northern Finland. Psychiatry Research, 178(1), 166-170. 2010.

MACHADO, O. V. M. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora Unimep, 1994, p. 35-46.

MADDI, S. R.; KHOSHABA, D. M. Resilience at work: how to succeed no matter what life throws at you. American Management Association, 1601, Broadway, New York, NY 10019, 2005.

MAHONEY, A. A. Inspiração para pesquisas em educação. Educação, p. 54-63, 2010.

MALINOWSKI, B. El problema del significado em las lenguas primitivas. 1984.

MAY, T. Pesquisa social. Questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2001

MANFRÉ, A. H. O mal-estar docente e os limites da experiência no tempo presente: uma leitura frankfurtiana. 2014.

MARCHAND, P; RATINAUD, P. L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. JADT. Liège, p. 687-699, 2012.

MARTINS, J. Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poésis. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, M. R. A educação moral no contexto das sociedades complexas e plurais. 2017.

MARTINS, J; BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos. Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos; Moraes, 1989.

MARTINS, P. H.. As redes sociais, o sistema da dádiva e o paradoxo sociológico. In: MARTINS, P. H.; FONTES, B., editors. Redes sociais e saúde: novas possibilidades teóricas. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008. p. 9-17.

_____. MARES (Metodologia de Análise de Redes do Cotidiano): aspectos conceituais e operacionais. In: Pinheiro R.; Martins PH, editors. Avaliação em saúde na perspectiva do usuário: abordagem multicêntrica. Rio de Janeiro: CEPESC/IMS-UERJ; Recife: Editora Universitária UFPE; São Paulo: ABRASCO; 2009. p. 61-89.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: Fazenda, I. Metodologia da pesquisa educacional. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MATTOS, P. A sociologia do reconhecimento: contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. São Paulo: Annablume, 2006.

MEAD, G. H. Espiritu, persona y sociedade: desde El punto de vista del conductismo social. Trad. Florial Mazia. 3ª ed. Buenos Aires: Paidós, 1972.

MENDES, A. M. Os novos paradigmas de organização do trabalho: implicações na saúde mental dos trabalhadores. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, v. 23, p. 55-60, 1995.

_____. (Org.) Trabalho e saúde: o sujeito entre emancipação e servidão. Curitiba: Juruá, 2008.

MENDES, A. M.; ABRAHÃO, J. I. A influência da organização do trabalho nas vivências de prazer-sofrimento do trabalhador: uma abordagem psicodinâmica. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 26, n. 2, 179-184, 1996.

MEYER, D., MELLO, D., VALADÃO, M., AYRES, J. R. Você aprende A gente ensina? Interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. Cadernos de Saúde Pública, v. 22, n.5, 1335-1342. 2006.

MONTESORI, M. A Educação e a paz. Campinas: Papirus; 2004.

MORAES, Maria Cândida. Ecologia dos Saberes. Complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarana/WHH - Willis Harman House, 2008.

MORAIS, N. A.; KOLLER, S. H. Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: Ênfase na saúde. Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 91-107, 2004.

MORÉ, C. L. O. O. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. In: Livro de

Resumos do Quarto Congresso Iberoamericano em Investigação Qualitativa e Sexto Simpósio Internacional de Educação e Comunicação, Aracaju, SE. Resumo recuperado de <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/issue/view/5>. 2015.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência: causas e consequências. Revista da ADPPUCRS, Porto Alegre, n. 2, p. 23-34, nov. 2001.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. Hucitec-Abrasco, v. 5, 1999.

MURTA, S. G.; MARINHO, T. P. C. A clínica aplicada e as políticas de assistência social: uma experiência com adolescentes no Programa de Atenção Integral à Família. Revista eletrônica de Psicologia e Políticas Públicas, 1 (11), p. 58-72, 2009.

NEVES, A. N.; HIRATA, K. M.; TAVARES, M. D. C. G. C. imagem corporal, trauma e resiliência: reflexões sobre o papel do professor de Educação Física. Psicologia Escolar e Educacional, 19(1), 97-104. 2015

NUNES, O. TAP, P., HIPÓLITO, J. Escala da Estima de Si, *s.e.r.t.h.u.a.l.* Manual. (Manuscrito não publicado). Sd.

PAIVA, A. R. Movimentos Sociais e Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Brasileiras: a ação do movimento negro. Movimentos sociais e participação, p. 95. 2006

PALUDO, S. S.; KOLLER, S. H. Resiliência na rua: um estudo de caso. Psicologia: teoria e pesquisa. Brasília. Vol. 21, n. 2 (maio/ago. 2005), p. 187-195, 2005.

PESCE R. P., ASSIS S. G., AVANCI J. Q., SANTOS N. C., MALAQUIAS J. V., CARVALHAES R. Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da Escala de Resiliência. Caderno Saúde Pública, n.21, v. 2, pp. 436-448, 2005.

PESSOA, A. S. G. Trajetórias negligenciadas: processos de resiliência em adolescentes com histórico de envolvimento no tráfico de drogas. 2015.

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. Psicologia em estudo. Maringá, v. 9. n. 1, p. 67-75, 2004.

PINTO, G. A. A organização do trabalho no século XX: taylorismo, fordismo e toyotismo. Expressão Popular, 2013.

PLACCO, V. M. N. S. Correntes psicológicas subjacentes à didática do ensino: em foco o professor do ensino superior. Textos e Temas em Metodologia do Ensino Superior, v. 3, 2001.

POLETTI, R.; DOBBS, B. A resiliência: a arte de dar a volta por cima. Vozes, 2007.

POLETTTO, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e proteção. Estudos de Psicologia (Campinas) [versão eletrônica], n. 25, v. 3, pp. 405-416, 2008.

PONCHIROLI, O.; SANTOS FILHO, M. A. Contribuições da teoria do reconhecimento para os estudos organizacionais: um olhar a partir da teoria crítica. FAE-Centro Universitário. Núcleo de Pesquisa Acadêmica. Programa de Apoio à Iniciação Científica, v. 12, p. 2010-2011, 2011.

RACHMAN, V. C. B. Resiliência: o emprego desse conceito nas áreas de Educação e Psicologia da Educação no Brasil (2002 a 2007). 255p. Dissertação Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade de São Paulo, 2008.

RALHA-SIMÕES, H. A construção da pessoa resiliente: dos contextos de desenvolvimento à psicologia positiva. Cadernos do GREI, n. 8, 2014.

REINERT, A. Une Méthode de Classification Descendante Hiérarchique: Application à L'analyse. Lexicale Par Contexte. Cahiers de l'Analyse des Données. V. 8, n. 2, p. 187-98, 1983.

REZENDE, A. M. Concepção fenomenológica da educação. São Paulo: Cortez, 1990.

RICARD, M. A revolução do altruísmo. 2015.

RICHARDSON, Michael K.; MINELLI, Alessandro; COATES, Michael I. Some problems with typological thinking in evolution and development. Evolution & Development, v. 1, n. 1, p. 5-7, 1999.

RODRIGUES, N. Educação: da Formação Humana à construção do sujeito ético. Educação e Sociedade. São Paulo, v.22, n.76, p. 232-257, 2001.

RÖHR, F. Fundamentos epistemológicos da educação na pesquisa em didática e prática do ensino. Educação formal e não formal. Processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. In: Encontro Nacional de didática e prática de ensino. Recife. Anais. Recife, 2006.

_____. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. Pro-Posições. São Paulo, v. 18, n. 1 (52), p. 51-70, jan./abr. 2007.

ROSENFELD, C.; SAAVEDRA, G. A. Reconhecimento, teoria crítica e sociedade: sobre desenvolvimento da obra de Axel Honneth e os desafios da sua aplicação no Brasil. Sociologias. Porto Alegre. Vol. 15, n. 33 (maio/ago. 2013), p. 14-54, 2013.

RUTTER, M. Resilience in the Face of Adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. British Journal of Psychiatry, v.147, p.598-611, 1985.

_____. Resilience concepts and findings: implications for family therapy. Journal of Family Therapy, 21, 119-144. 1999.

SAKOTANI, V. H. Resiliência, educação e escola: um balanço das produções científicas de 2000 a 2013. 2016.

SALEEBEY, D. The strengths perspective in social work practice. Boston: Allyn & Bacon. 2008.

SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D. Mal/bem-estar na formação inicial docente: perspectivas em contextos de mudanças. Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade, v. 3, n. 5, p. 143-160, 2016.

SANTOS, F. S.; INCONTRI, D. A arte de cuidar: saúde, espiritualidade e educação. O Mundo da Saúde, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 488-97, 2010.

SANTOS, R. F. Dança e sua influência no processo de desenvolvimento da resiliência e superação em pessoas com e sem deficiência. 2018.

SANTOS, E. A. Há corpo na educação? Da fragmentação à busca da integralidade do ser: análise de uma experiência de formação humana integral/transpessoal. 2013.

SARAIVA, F. R. S. Novíssimo dicionário latinoportuguês (11a ed.). Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 2000.

SAWAIA, B. B. Dimensão ético-afetiva do adoecer da classe trabalhadora. Novas veredas da psicologia social, p. 157-168, 1995.

SEAWARD, B. L. Managing stress (5 th ed.) Boston, MA: Jones & Bartlett. 2005.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SILVA, A. I.; ALVES, V. P. Envelhecimento: resiliência e espiritualidade: história de vida de idosos: superar a adversidades sem perder o senso de integridade. Diálogos possíveis, v. 6, n. 1, p. 189-209, 2007.

SILVA, M. L.; RUBIO, K. Superação no esporte: limites individuais ou sociais. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, v. 3, n. 3, p. 69-76, 2003.

SILVA, M. R. S.; LUNARDI, V. L.; LUNARDI FILHO, W. D.; TAVAREZ, K. O. Resiliência e promoção de saúde. Texto Contexto Enfermagem. Florianópolis, 2005, 14 (Esp.), p. 95-102, 2005.

SILVA, N.; ALVES, D.; MOTTA, C. V. B. A criatividade como fator de resiliência na ação docente do professor de ensino superior. Goiânia: Revista da UFG, v. 7, n. 2, dez. 2005.

SILVA, S.G.; PAIVA, A. C.S.. O Pathos Docente em Narrativas: relações entre trabalho, subjetividades docentes e adoecimento psíquico. Revista de Ciências Sociais: RCS, v. 49, n. 1, p. 535-577, 2018.

SMITH, B.; ORTIZ, J.; WIGGINS, K.; Bernard, J.; DALEN, J. Spirituality, Resilience, and Positive emotions. In L.J. Miller (Ed) *The Oxford hand book of psychology and spirituality*, p. 437-450. New York: Oxford University Press. 2012.

SOBOTTKA, E. A.; SAAVEDRA, G. A. Introdução à teoria do reconhecimento de Axel Honneth. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, v. 8, n. 1, p. 9-18, 2008.

SOLOMON, R. C. *Espiritualidade para céticos: paixão, verdade cósmica e racionalidade no século XXI*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SÓRIA, D. A. C.; SOUZA, I. E. O.; MOREIRA, M. C.; SANTORO, D. C.; MENEZES, M. F. B. A resiliência como objeto de investigação na enfermagem e em outras áreas: uma revisão. *Revista de Enfermagem*, 10 (3), p. 547-551, 2006.

SOUSA, C. S. *Educação para a resiliência*. Tavira: Município de Tavira, 2006.

_____. Competência educativa: o papel da educação para a resiliência. *Educação Especial*, Santa Maria, n. 31, p. 09-24, 2008.

_____. Motivação e resiliência em contextos educativos. *A Motivação em Diferentes Cenários*. Brasil, Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 151-172, 2010.

SOUSA, C. S. *et al.* Educação para a resiliência. *Conhecimento & Diversidade*, v. 6, n. 11, p. 26-40, 2014.

SOUZA, A. R. F. *Prazer e sofrimento no trabalho: estudo com docentes que atuam em níveis diferentes de ensino no IFMG - campus Congonhas*. 119 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2015.

SOUZA, J. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SPARREMBERGER, M. A. *O desenvolvimento de estados falidos e a educação: a insuficiência de dados de investimento no setor educacional*. Tese de Doutorado. Universidade Católica de Brasília. 2015.

STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010.

TAVARES, J. A resiliência na sociedade emergente. In: Tavares J. (Org.) *Resiliência e educação*, São Paulo: Cortez, 2001. pP. 43-75.

TEIXEIRA, J. *et al.* *O impacto da espiritualidade nas emoções e na resiliência*. 2016. Dissertação de Mestrado.

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

TIMM, E. Z. *et al.* Religião, Confessionalidade, Espiritualidade e Educação: dimensionando possibilidades conceituais para suas relações no contexto da contemporaneidade. *Revista de Educação do Cogeime*, v. 25, n. 48, p. 11-26, 2016.

TOMASI, R. A teoria do reconhecimento de Honneth e as contribuições para os processos educativos. In: ANPED SUL, 10. Trabalhos completos. Florianópolis: Udesc, 2014.

TORRALBA, F. Inteligência espiritual. Barcelona: Plataforma, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 30-79.

_____. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1990.

UNGAR, M. (Ed.). *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*. Sage Publications, 2005.

_____. Contextual and cultural aspects of resilience in child welfare settings. In I. Brown, F. Chaze, D. Fuchs, J. Lafrance, S. McKay & S. Thomas Prokop (Eds.), *Putting a human face on child welfare: Voices from the Prairies* (pp 1-23). Prairie Child Welfare Consortium / Centre of Excellence for Child, 2007.

UNGAR, M.; BROWN, M.; LIEBENBERG, L.; OTHAMAN, R.; KWONG, W.M.; ARMSTRONG, M.; GILGUN, J. Unique path ways to resilience across cultures. *Adolescence*, 42(166), 287-310, 2007.

_____. *Too safe for their own good: how risk and responsibility help teens thrive*. Australia: Griffin Press, 2008.

UNGAR, M., LIEBENBERG, L. e DIDKOWSKY, N. *Negotiating resilience: Protective process of children in transitions across cultures and contexts - Research manual*. Unpublished manuscript, School of Social Work, Dalhousie University: Canada. 2007.

VELOSO, C. *et al.* Prazer e sofrimento no trabalho docente em uma escola pública. *Diálogos Interdisciplinares*, v. 5, n. 2, p. 102-127, 2016.

VIANA, N. *Escola e Violência*. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.academia.edu/2632596/A_Violencia_nas_Escolas> Acesso em: 14 Mai. 2016.

WAGNILD, G. M.; YOUNG, H. M., Development and psychometric evaluation of resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, v.1, p. 165-78. 1993.

WALLON, H. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

WANG, M. C.; HAERTEL, G. D.; WALBERG, H. J. Educational resilience in innercities. In: WANG, M. C.; GORDON, E.W. (Eds.). Educational Resilience in inner-cityamerica: challenges and prospects. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994. p. 45-72.

WEBER, L. N. D. Relações entre práticas educativas parentais percebidas e a autoestima, sinais de depressão e uso de substâncias por adolescentes. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicologia., v. 2, n. 1, p. 157-168, 2017.

WEIL, P.; D'AMBROSIO, U.; CREMA, R. Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus, 1993.

WEISS, M. L. L. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

WERLE, D. L. Lutas por reconhecimento e justificação da normatividade. (Rawls, Taylor e Habermas) Tese de Doutorado, Depto. Filosofia, FFLCH/ USP, 2004.

WERNET, M; MELLO, D. F.; AYRES, J.R.C.M.. RECOGNITION IN AXEL HONNETH: CONTRIBUTIONS TO RESEARCH IN HEALTH CARE. Texto & Contexto-Enfermagem, v. 26, n. 4, 2017.

WILBER, K. Odisséia: uma investigação pessoal sobre psicologia humanística e transpessoal. Tradução de Ari Raynsford. 1982. Disponível em: <http://www.integralworld.net/pt/Odyssey_pt.html>. Acesso em 20 nov. 2013.

_____. Um Deus Social: breve introdução a uma sociologia transcendental. 1ª ed. São Paulo: Cultrix, 1987.

_____. A Consciência sem fronteiras: pontos de vista do oriente e do ocidente sobre o crescimento pessoal. São Paulo: Cultrix, 1991.

_____. Uma teoria de Tudo. São Paulo: Cultrix, 2000.

_____. O Olho do Espírito: uma visão integral para um mundo que ficou ligeiramente louco. São Paulo: Cultrix, 2001a.

_____. Uma breve história do universo: de Buda a Freud – religião e psicologia unidas pela primeira vez. Rio de Janeiro: Nova Era, 2001b.

_____. Psicologia integral: consciência, espírito, psicologia, terapia. São Paulo: Cultrix, 2002.

_____. Boomerite: um romance que tornará você livre. São Paulo: Madras, 2005.

_____. Espiritualidade Integral: uma nova função para a religião neste início de milênio. São Paulo: Aleph, 2006.

_____. Espiritualidade Integral: uma nova função para a religião neste início de milênio. São Paulo: Aleph, 2007a.

_____. Graça e coragem: espiritualidade e cura na vida e morte de Treya Killan Wilber. 1ª ed. São Paulo: Gaia, 2007b.

_____. O Espectro da Consciência. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo, Editora Cultrix, 2007c.

_____. Transformações da consciência: o espectro do desenvolvimento humano. Cultrix, 2008.

_____. Éden: queda ou ascensão?: uma visão transpessoal da evolução humana. Tradução Ari Raynsford. Campinas, SP: Verus, 2010a.

_____. A Visão Integral: uma introdução à revolucionária abordagem integral da vida, de Deus, o universo e de tudo mais. São Paulo: Cultrix, 2010b.

_____. Um Deus Social. São Paulo: Pensamento, 2011a.

_____. Psicologia Integral: consciência, espírito, psicologia, terapia. São Paulo: Cultrix, 2011b.

WILBER, K.; PATTEN, T.; LEONARD A.; MORELLI, M. A Prática de Vida Integral: um guia do século XXI para saúde física, equilíbrio emocional, clareza mental e despertar espiritual. São Paulo: Cultrix, 2011.

WINNICOTT, D. Preocupação materna primária. In Da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. O estudo de uma família que supera as adversidades da pobreza: Um caso de resiliência em família. *Psicodebate: Psicologia, Cultura y Sociedad*, 7, 119-139, 2006.

_____. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, n.8, pp.75-84, 2003.

_____. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. In: D. D. Dell'Aglio, S. H. Koller & M. A. M. Yunes (Eds.), *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção*, (pp. 45-68). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2006.

YUNES, M. A. M.; MENDES, N. F.; ALBUQUERQUE, B. de M. Percepções e crenças de agentes comunitários sobre resiliência em famílias monoparentais pobres. *Texto e contexto – Enfermagem [versão eletrônica]*, n.14, pp. 24-31, 2005.

YUNES, M. A. M.; FERNANDES, G.; WESCHENFELDER, G. V. Intervenções psicoeducacionais positivas para promoção de resiliência: o profissional da educação como tutor de desenvolvimento. *Educação*, v. 41, n. 1, p. 83-92, 2018.

YUS, R. Educação integral: uma educação holística para o século XXI. *Artmed*, 2002.

ZACHARIAS, J. *et al.* Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente. *Educação Por Escrito*, v. 2, n. 1, 2011.

ZWIEREWICZ, M. Da adversidade à resiliência: o princípio motivador da escola criativa. TORRE, S. de La; ZWIEREWICZ, M. *Criatividade na adversidade-personagens que transformaram situações adversas em oportunidade*. Blumenau: Nova Letra, 2012.

ANEXO A – ESCALA DE RESILIÊNCIA



PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
Tatiana Lima Brasil
Pesquisadora



Escala de Resiliência

(Wagnild e Young, 1993; traduzida por Pesce *et al.*, 2005)

Marque o quanto você concorda ou discorda das seguintes afirmações:

	DISCORDO			NÃO CONCOR DO NEM DISCORD O	CONCORDO		
	Totalment e	Muito	Pouco		Pouco	Muito	Totalmen te
1. Quando eu faço planos, eu os levo até o fim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Eu costumo lidar com os problemas de uma forma ou de outra.	1	2	3	4	5	6	7
3. Eu sou capaz de depender de mim mais do que de qualquer pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
4. Manter interesse nas coisas é importante para mim.	1	2	3	4	5	6	7
5. Eu posso estar por minha conta se eu precisar.	1	2	3	4	5	6	7
6. Eu sinto orgulho de ter realizado coisas na minha vida.	1	2	3	4	5	6	7
7. Eu costumo aceitar as coisas sem muita preocupação.	1	2	3	4	5	6	7
8. Eu sou amigo de	1	2	3	4	5	6	7

mim mesmo.							
9. Eu sinto que posso lidar com várias coisas ao mesmo tempo.	1	2	3	4	5	6	7
10. Eu sou determinado.	1	2	3	4	5	6	7
11. Eu raramente penso sobre o objetivo das coisas.	1	2	3	4	5	6	7
12. Eu faço as coisas uma de cada vez.	1	2	3	4	5	6	7
13. Eu posso enfrentar tempos difíceis porque já experimentei dificuldades antes.	1	2	3	4	5	6	7
14. Eu sou disciplinado.	1	2	3	4	5	6	7
15. Eu mantenho interesse nas coisas.	1	2	3	4	5	6	7
16. Eu normalmente posso achar motivo para rir.	1	2	3	4	5	6	7
17. Minha crença em mim mesmo me leva a atravessar tempos difíceis.	1	2	3	4	5	6	7
18. Em uma emergência, eu sou uma pessoa com quem as pessoas podem contar.	1	2	3	4	5	6	7
19. Eu posso geralmente olhar uma situação de diversas maneiras.	1	2	3	4	5	6	7
20. Às vezes eu me obrigo a fazer as coisas querendo ou	1	2	3	4	5	6	7

não.							
21. Minha vida tem sentido.	1	2	3	4	5	6	7
22. Eu não insisto em coisas as quais eu não posso fazer nada sobre elas.	1	2	3	4	5	6	7
23. Quando eu estou numa situação difícil, eu normalmente acho uma saída.	1	2	3	4	5	6	7
24. Eu tenho energia suficiente para fazer o que eu tenho que fazer.	1	2	3	4	5	6	7
25. Tudo bem se há pessoas que não gostam de mim.	1	2	3	4	5	6	7

Data da aplicação:		Hora de Início:		Fim:
Nome		Arquivo da	Transcrição:	

APÊNDICE 1 – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE, utilizado para adesão dos participantes na pesquisa de campo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do aluno (a) _____

_____ está sendo convidado (a) como a participar da pesquisa: **RESILIÊNCIA: UM CAMINHO PARA AS POSSIBILIDADES DE RECONHECIMENTO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA DE EDUCADORES IES DO RECIFE/PE**

O motivo que nos leva a estudar a promoção de resiliência face ao programa citado é o grande interesse que o tema da resiliência vem suscitando no campo educacional, mostrando a importância de se estudar as possibilidades de promoção dessa faculdade, em práticas e atividades que colaborem com a formação humana. A pesquisa se justifica por haver poucos estudos que tratem do tema no meio pedagógico, e pela necessidade da área da educação promover debates sobre as concepções da resiliência e seus processos de aprendizagem e cultivo.

O objetivo desse projeto é compreender como a promoção de resiliência em estudantes da graduação de pedagogia de IES da Região Metropolitana do Recife, contribui nas possibilidades de reconhecimento no que diz respeito a formação humana integral.

Para tanto, analisaremos uma intervenção baseada na MARES com estudantes do curso de pedagogia da (nome da instituição), no intuito de descrever e avaliar a experiência, buscando apreender os efeitos percebidos nos alunos de pedagogia da IES a partir do uso das estratégias de promoção de resiliência

Essa análise será realizada a partir de uma observação participante. Destacamos que não haverá risco algum para os participantes, as atividades ocorrerão em encontros com quatro horas de duração uma vez por semana.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar a sua participação, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os nomes dos participantes serão resguardados e, em hipótese alguma, haverá a exposição indevida de suas imagens. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O participante será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Uma cópia deste consentimento informado será arquivada pela pesquisadora, em conjunto aos materiais originados por essa pesquisa e outra será fornecida a você.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Eu, _____, fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão se assim o desejar. O professor orientador Drº Aurino Lima Ferreira certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei chamar a estudante Tatiana Lima Brasil e o professor orientador Prof. Drº Aurino Lima Ferreira no telefone (81) 99743418.

Recife, ____ de _____ de 2017.

Participante da pesquisa

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE

1. A partir da experiência vivenciada no curso, qual sua compreensão de resiliência?
2. Como você pensa resiliência na relação da pessoa consigo e com o outro?
3. Como você pensa que um educador que desenvolveu características mais resilientes pode lidar com as situações de necessidade de visibilidade de si e reconhecimento?
4. Como você percebeu / percebe o seu processo formativo a partir das reflexões e vivências sobre resiliência? (desafios, mudanças, visões de mundo)
5. Qual o papel da resiliência no processo de formação humana de futuros docentes?