

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE QUÍMICA - LICENCIATURA

THAINÁ GABRIELA DA SILVA

**Estágio supervisionado e resiliência: A importância do
enfrentamento diante dos primeiros desafios práticos
da formação docente**

CARUARU
2016

THAINÁ GABRIELA DA SILVA

**Estágio supervisionado e resiliência: a importância do
enfrentamento diante dos primeiros desafios práticos da
formação docente**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Colegiado de Licenciatura em Química do
Centro Acadêmico do Agreste da Universidade
Federal de Pernambuco como requisito parcial
para a obtenção do título de Licenciado em
Química.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Leal.

CARUARU
2016

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier CRB/4-1242

S586e Silva, Thainá Gabriela da.
Estágio supervisionado e resiliência: a importância do enfrentamento diante dos primeiros desafios práticos da formação docente. / Thainá Gabriela da Silva. - 2016. 90f. ; 30 cm.

Orientadora: Ana Lúcia Leal.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Licenciatura em Química, 2016.
Inclui Referências.

1. Estágio supervisionado. 2. Resiliência. 3. Professores - formação. I. Leal, Ana Lúcia. (Orientadora). II. Título.

371.12 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2016-028)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

**Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Curso de Química - Licenciatura**

“Estágio supervisionado e resiliência: a importância do enfrentamento diante dos primeiros desafios práticos da formação docente”

THAINÁ GABRIELA DA SILVA

Monografia submetida ao Corpo Docente do Curso de Química – Licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco e **aprovada** em 03 de fevereiro de 2016.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Ana Lúcia Leal (CAA – UFPE)
(Orientadora)

Prof. Dr. José Ayron Lira dos Anjos (CAA – UFPE)
(Examinador 1)

Prof. Me. Fábio Adriano Santos da Silva (IQB – UFAL)
(Examinador 2)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pois ele é a essência da vida e sem ele nada seria possível. E a minha mãe, que hoje não está entre nós, mas foi fundamental para a minha formação acadêmica e durante toda a minha vida. Desde pequena ela me ensinou os valores da vida e me incentivou em todos os meus passos. Nunca me deixou cair e sempre que eu tropeçava ela me ajudava. Dedico este trabalho a ela, pois por muitas vezes ela me incentivava a nunca desistir, assim como ela nunca desistiu de lutar pela sua vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ele ter me concebido o dom da vida e por nunca ter me abandonado em minha jornada, sendo, por muitas vezes o meu guia e tirou da minha cabeça pensamentos negativos.

Aos meus pais que me criaram com tanto amor e carinho, me dando uma vida digna e me proporcionando oportunidades únicas. Mesmo diante das dificuldades nunca me abandonaram e sempre me incentivaram a seguir o caminho e a nunca desistir dos meus sonhos. Sempre ofereceram um pouco de seu tempo para me ajudar na concretização desta pesquisa. Sem eles nada disso seria possível, enfim, tornaram-se a peça fundamental para a concretização do meu trabalho.

Aos meus irmãos que sempre me apoiaram disponibilizando o seu tempo para ajudar na construção da minha pesquisa. Sempre se mostraram interessados e prestativos com relação aos desafios que eu tive que enfrentar.

Ao meu namorado (Juninho) que me ajudou bastante em toda construção deste trabalho e principalmente emocionalmente, nunca deixando eu me abalar diante das dificuldades, sempre me apoiando em todas as minhas decisões. Sempre estive de mãos dadas comigo sem que me deixasse cair ou tropeçar. Ele me ajudou a seguir em frente, mesmo quando eu imaginava que não fosse possível. A você expresso o meu agradecimento por ter me apoiado e incentivado a nunca desistir.

A todos os meus professores que contribuíram para minha formação e em especial a minha orientadora Ana Lúcia, que foi como uma mãe para mim, me ajudando e “puxando a minha orelha” sempre que precisava. Por exigir de mim muito mais do que eu achava ser capaz de fazer. Agradeço por transmitir seus conhecimentos e por tornar a minha monografia uma experiência positiva, mesmo com os altos e baixos que passamos juntas para que esta se concretizasse. Por ter confiado em mim e por sempre ter me orientado e dedicado parte do seu tempo a mim. Muito Obrigada por tudo, pela paciência, pela amizade, pela dedicação e, principalmente, pelos ensinamentos que levarei para sempre comigo.

“A persistência é o menor caminho do êxito”.
(Charles Chaplin)

RESUMO

No presente trabalho realizamos um levantamento bibliográfico sobre a resiliência no âmbito educacional, objetivando discutir acerca dessas características em discentes do Curso de Química/Licenciatura, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado II, de um município do Agreste Pernambucano. Os nossos objetivos foram observar de que forma as características resilientes dos licenciandos pesquisados se materializaram em suas práticas de regência propostas na disciplina; observar de que modo a sua história de vida poderia ou não ter contribuído para a formação de suas posturas resilientes e; realizar uma pesquisa teórica sobre a resiliência no contexto educativo. A escolha do tema se deu por constataremos uma carência com relação à existência de trabalhos relacionados à resiliência e o estágio supervisionado. Em nossas investigações teóricas pesquisamos, inicialmente, sobre o estágio supervisionado e a sua importância para a formação do futuro docente e sobre a resiliência (origem do seu conceito, Teoria de Traço e de Processo, fatores de risco e proteção e sua relação com a educação). Para a realização desta pesquisa aplicamos um questionário, observamos as regências dadas pelos alunos-estagiários, aplicamos uma entrevista autobiográfica e, por fim, de autoconfrontação. Dentre um universo de 15 alunos-estagiários, aprofundamos a nossa pesquisa com dois deles. Utilizamos o questionário de Leal (2011) que continha 28 questões, e que foi baseado em vários estudos (POLK, 1997; JOB, 2003; BARBOSA, 2006; ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006). Como resultados, podemos mencionar o seguinte: o nível de resiliência mais apresentado pelos estagiários foi entre 43 e 63 pontos (médio-alto). Percebemos, nas entrevistas realizadas com as duas alunas-estagiárias que permaneceram conosco ao longo da pesquisa, que as histórias de vida pareceram, de algum modo, influenciar em suas práticas de regência, porém devemos ressaltar que, lamentavelmente, em virtude de vários contratempos que escaparam de nosso controle, apenas observamos duas aulas de cada uma, o que se mostra insuficiente para chegarmos a uma análise mais aprofundada e conclusiva. Em relação a como as características resilientes se manifestaram na prática da regência podemos considerar que uma das alunas-estagiárias mostrou capacidade para aprender com o novo, expressar o que sentia e de estabelecer vínculos emocionais. Já a outra demonstrou ter bom senso e criatividade. Por fim, sobre a análise teórica feita sobre a resiliência no contexto educativo, podemos perceber o quanto importante é a escola para a potencialização da resiliência de um sujeito. Destacamos a importância do professor como tutor de resiliência dos alunos e percebemos que ele deveria ser movido pelos sentimentos e torna-se capaz de estabelecer vínculos. Acreditamos que a desvalorização do profissional da educação pode prejudicar a relação educador/criança.

Palavras-chave: Resiliência; Estágio Supervisionado; História de vida.

ABSTRACT

In this work we review the literature on resilience in the education sector, aiming to discuss about these features in students of Chemistry Course / Degree, enrolled in the course of Supervised Internship II, a county Agreste Pernambucano. Our objectives were to observe how resilient characteristics of undergraduates surveyed materialized in their regency proposals practices in the discipline; watch how your life story could or may not have contributed to the formation of their positions and resilient; perform a theoretical research on resilience in the educational context. The choice of subject was given by we determine a deficiency with respect to the existence of works related to resilience and the supervised training. In our theoretical investigations researched initially on supervised training and its importance to the training of future teachers and the resilience (their concept origin, trace and Process Theory, risk and protective factors and their relationship to education). For this research we applied a questionnaire, observe the regencies given by student-interns, we apply an autobiographical interview and finally to self-confrontation. Among a universe of 15 student-trainees, we deepen our research on two of them. Leal used the questionnaire (2011) containing 28 questions, which was based on several studies (POLK, 1997; JOB, 2003; Barbosa, 2006; ASSIS; PESCE; Avanci, 2006). As a result, we can mention the following: the level of resilience more presented by the trainees was between 43 and 63 points (medium-high). We realize, in interviews with two students-trainees who stayed with us during the research, the life stories seemed, somehow influence their regency practices, but we must emphasize that, unfortunately, because of several setbacks that escaped our control, we observed only two classes each, which is insufficient to reach further and conclusive analysis. About how the resilient characteristics manifested in the practice of rulership we can consider that one of the students, trainees showed ability to learn the new, expressing what he felt and to establish emotional bonds. Already the other showed good judgment and creativity. Finally, on the theoretical analysis on resilience in the educational context, we realize how important school for the enhancement of the resilience of a subject. We underline the importance of the teacher as the students' resilience tutor and realized that he should be moved by feelings and becomes able to establish links. We believe that the devaluation of professional education may undermine the teacher / child relationship.

Keywords: Resilience; Supervised internship; Life's history.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Percentual referente ao grau de resiliência apresentada pelos participantes.	43
-----------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Coleta de dados e detalhamento dos instrumentos utilizados na aplicação	42
----------	---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Demonstrativo geral dos participantes da pesquisa	43
Tabela 2	Caracterização das participantes selecionadas e grau de resiliência apresentado por elas	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ONU – Organização das Nações Unidas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

EPT – Educação Para Todos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

TCLEs – Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	OBJETIVOS	20
2.1	Objetivo Geral	20
2.2	Objetivos Específicos	20
3	REVISÃO DA LITERATURA	21
3.1	O estágio supervisionado e a sua importância para a formação do futuro docente	21
3.2	Resiliência	24
3.2.1	Origem do conceito	24
3.2.2	Invulneráveis?	26
3.2.3	Resiliência: Traço ou Processo?	27
3.2.4	Fatores de Risco e Proteção	29
3.2.5	Resiliência e Educação: Algumas considerações	31
4	METODOLOGIA	34
4.1	Local, período e amostra	34
4.2	Instrumentos e Procedimento	35
4.2.1	Questionário	35
4.2.2	Observação das aulas	37
4.2.3	Entrevista	37
4.2.3.1	Entrevista autobiográfica – Um estudo sobre histórias de vida	39
4.2.3.2	Entrevista de autoconfrontação	40
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	42
5.1	Dados preliminares	42
5.2	História de vida e suas percepções a cerca das primeiras experiências no estágio supervisionado	45
5.2.1	Aline	45
5.2.1.1	Dados obtidos na entrevista autobiográfica	45
5.2.1.2	Dados obtidos na entrevista autoconfrontação: Impressões sobre a prática como aluna-estagiária	49
5.2.2	Carla	51
5.2.2.1	Dados obtidos na entrevista autobiográfica	51
5.2.2.2	Dados obtidos na entrevista autoconfrontação: Impressões sobre a prática como aluna-estagiária	54
5.3	Análise comparativa das duas estagiárias de acordo com os padrões de resiliência	58
5.3.1	Padrão Disposicional	59
5.3.1.1	Autodisciplina	59
5.3.1.2	Autossuficiência – Autoeficácia	60
5.3.1.3	Autoestima	61
5.3.1.4	Autocontrole	62

5.3.1.5	Capacidade de aprendizagem	63
5.3.1.6	Capacidade de expressar as emoções e senso de humor	64
5.3.2	Padrão Relacional	65
5.3.2.1	Capacidade de ajuda mútua	65
5.3.2.2	Capacidade de estabelecer vínculos emocionais	67
5.3.3	Padrão situacional	67
5.3.3.1	Capacidade de usar o bom senso	68
5.3.3.2	Capacidade de ter metas futuras	68
5.3.3.3	Riqueza da vida mental	68
5.3.4	Padrões Filosóficos e Religiosos	69
5.3.4.1	Sentido da vida	69
5.3.4.2	Otimismo	70
5.3.4.3	Existência de crenças	71
5.3.4.4	Espiritualidade	71
6	CONCLUSÃO	73
	REFERÊNCIAS	76
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	85
	APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO DITEOR DA ESCOLA	86
	APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO PROFESSOR DA DISCIPLINA	87
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO	88
	APÊNDICE E – ENTREVISTA AUTOBIOGRÁFICA	90

1 INTRODUÇÃO

A educação é uma prática social presente em diversos espaços e momentos da nossa vida, sendo indispensável para o crescimento humano e o desenvolvimento da sociedade. Ela cumpre um papel importante no processo formativo em diferentes níveis, ciclos e modalidades (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). Educar, neste sentido, não é simplesmente ceder informações sobre determinados conteúdos, sendo necessário que haja uma comunicação entre os pares, para que de fato se mantenha um compromisso com a formação humana.

O Brasil, com sua ampla dimensão geográfica, compõe um cenário esperançoso, visto que este se apresenta na lista dos 10 países mais populosos do mundo. Segundo a Organização das Nações Unidas – ONU (GEOGRAFIA, 2015), neste ano de 2015, o Brasil chegará à marca de 203.657.210 habitantes e ficará em 5º lugar na lista dos países mais populosos do mundo, juntamente com a China, Índia, Estados Unidos, Indonésia, Paquistão, Nigéria, Bangladesh, Rússia e Japão; países esses que se comprometeram a levar a educação como sendo a peça chave para o desenvolvimento humano.

Apesar de ser um país com enorme potencial, o Brasil encontra-se limitado por uma série de desafios como, desigualdade social, discriminação, pobreza, analfabetismo, dentre outros. Diante deste cenário, em 2000 a UNESCO iniciou os *Relatórios de Monitoramento de EPT*, que lançou uma agenda visando alcançar seis objetivos educacionais até 2015. No âmbito da educação com ensino primário, este relatório da UNESCO, tem como objetivo garantir que, até 2015, todas as crianças, principalmente meninas, crianças em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária completa, gratuita, obrigatória e de boa qualidade (UNESCO, 2015).

A taxa líquida de matrícula na educação primária era de 84% em 1999, e a previsão é que alcance 93% em 2015. Se, por um lado, são claros alguns aumentos na razão das taxas de matrícula, quase 58 milhões de crianças estavam fora da escola em 2012, e o progresso em reduzir esse número estagnou. Até a data limite de 2015, uma em cada seis crianças de países de renda média e baixa – ou quase 100 milhões – não terá concluído a educação primária (p.5).

Diante destes números pode-se dizer que a educação primária no Brasil deveria ter tido um aumento significativo em termos numéricos, mas por motivos ímpares até o ano de 2012 muitas crianças ainda estavam fora de sala de aula, compondo um cenário

de evasão na educação infantil. Já a educação no ensino fundamental, reflete taxas de transição e de retenção de alunos. A taxa bruta de matrícula no primeiro nível do ensino secundário cresceu de 71%, em 1999, para 85%, em 2012. No mesmo ano, quase 58 milhões de crianças em idade de frequentar a educação primária não estavam matriculadas na escola. Dentre as razões para isso, estão as pressões demográficas, situações de conflito e marginalização de vários grupos socioeconômicos (UNESCO, 2015).

Segundo o documento gerado a partir do Fórum Nacional de Educação realizado em maio de 2013, a educação no Brasil está correndo um caminho de avanço e estes vêm sendo muito significativos na sua oferta e expansão. Tudo isso se deve a Constituição Federal de 1988, que definiu a educação como sendo direito de todos. E para que esse direito seja alcançado, a sociedade brasileira vem se organizando, a fim de que cada brasileiro, independente do sexo, orientação sexual, identidade, gênero, raça, cor, credo religioso, idade, classe social e localização geográfica, tenha acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. Mas devemos reconhecer que ainda é preciso avançar mais, para que todos tenham acesso à educação.

O Fórum Nacional de Educação de 2013 discutiu que existem recursos que podem contribuir para melhorar a qualidade do processo formativo, dentre eles estão o acesso à biblioteca, à *internet*, laboratórios de informática, acessibilidade e quadras de esportes. Mesmo destacando todos esses esforços, ainda há alguns problemas significativos encontrados no ensino de modo geral, dentre eles, podemos destacar a defasagem entre idade e série/ano, a falta de recursos e materiais pedagógicos, a fragilidade na estrutura dos prédios escolares, o tempo oferecido para o processo educativo, altas taxas de reprovação, o abandono escolar e a inadequada e/ou insuficiente formação dos professores (BRASIL, 2013).

Diante desse contexto, é possível observar que o cotidiano escolar, de modo geral, apresenta algumas adversidades, principalmente, no exercício profissional docente.

Segundo Ferreira (2009),

estamos conscientes de que a profissão docente apresenta desafios e que estes nem sempre são fáceis de ultrapassar. A mudança social prefigura-se como um dos principais fatores de pressão sob o desempenho das funções docentes (p. 78).

O autor relata, ainda, que as exigências ao professor aumentaram cada vez mais a responsabilidade para desempenhar bem novas tarefas. Desta forma, para responder a

tudo isto seria necessário que o professor tivesse uma formação diferente que levasse em conta a mediação de situações conflituosas.

Segundo Leal (2011),

a não participação dos pais na escola, o baixo interesse dos alunos pelos conteúdos escolares e o mau comportamento destes também são considerados fontes de adversidade. Para os professores, são poucos os pais que vão à escola, que procuram saber como está a aprendizagem dos filhos, seu comportamento, e que contribuem efetivamente com o processo de educação escolar (p. 16)

Dentre outros fatores adversos encontram-se conflitos e intrigas criados por colegas de trabalho, bem como a ausência e/ou insuficiência de material pedagógico que servem de base para muitas aulas dentro de sala de aula, aumentando assim o nível de estresse e o desgaste profissional acometido ao docente. A estrutura física de muitas escolas públicas em nosso país e o salário recebido pelo profissional da educação também é um enorme obstáculo a sua qualidade e produtividade profissional (LEAL, 2011).

No Relatório de Monitoramento de EPT da UNESCO (2015), ele enfatiza a existência de três fatores que ajudam a obter o ensino e a aprendizagem de qualidade: o fornecimento, a distribuição e o uso de materiais didáticos; bem como um ambiente físico seguro e acessível, com instalações adequadas; e tempo gasto na sala de aula. Assim, podemos ver que no ambiente escolar muitas são as adversidades encontradas pelo professor. Assim como citado por Leal (2011) e proposto no Relatório de Monitoramento, o ambiente físico é um fator muito importante, visto que ele deve proporcionar conforto aos alunos para que se sintam estimulados. “Muitas crianças frequentam escolas cujas condições não são favoráveis ao aprendizado – sem água potável, instalações para lavar as mãos e banheiros limpos e seguros” (UNESCO, 2015, p. 44).

Outro fator adverso é o número de alunos por sala. No relatório da UNESCO (2015), está posta uma melhoria de quase 83% na quantidade de alunos por professor, na realidade brasileira. Porém, ainda se podem ver professores responsáveis por elevado número de alunos e encarregados de trabalhar com turmas numerosas, aspecto este que leva o docente a um desgaste físico maior, podendo até comprometer o seu rendimento profissional. A superlotação das salas gera grande desconforto e dificulta uma atenção mais individualizada.

Outro problema que é enfrentado por professores são as precárias condições de físicas de muitas escolas, muitos não possuem local apropriado na escola para realizar as suas atividades e até os seus planejamentos. Os recursos didáticos são insuficientes e desatualizados (MELEIRO, 2002).

Estes, como todos os outros aspectos citados acima, colocam o professor em uma situação delicada. Em se tratando do que fazer frente ao processo de educar, podemos concluir, então, que ser um profissional da educação nem sempre é uma tarefa fácil. Apesar disso, se percebe que mesmo diante deste cenário adverso, muitos ainda escolhem a profissão de professor. Segundo Leal (2011), alguns destes profissionais mostram uma integridade intrínseca, uma dignidade que é indiscutível, além de um desejo imenso de fazer bem o seu ofício, desejo este que não vem apenas pelo fato de precisarem garantir seu sustento, mas sim por um ideal de vida e por amor a sua profissão.

Para Poletti e Dobbs (2007)

há mais de quarenta anos esta ciência tem se interrogado sobre o fato de que certas pessoas têm a capacidade de superar as piores situações, enquanto outras ficam aprisionadas na infelicidade e na angústia, presos nas teias da tristeza que se abatem sobre elas (p. 19).

Esta capacidade das pessoas se manterem íntegras apesar das adversidades apresentadas em seu caminho denomina-se resiliência (ANTUNES, 2007; COSTA, 1995; POLETTI, DOBBS, 2007).

Diante do contexto da Resiliência e do cotidiano adverso enfrentado por inúmeros professores, acredita-se que pesquisas como esta se justificam por apresentar reflexões e possíveis caminhos de uma visão otimista frente ao cotidiano escolar e a prática docente na sua fase de formação. Motivados por esta temática, decidimos estudar as particularidades presentes no Estágio Supervisionado.

Segundo Milanesi (2012), o Estágio supervisionado é representado como sendo um período de extrema importância na formação inicial dos futuros professores, sendo esperado pelos discentes dos cursos de licenciatura com muita expectativa. Isso se deve ao fato de que muitos desses estudantes só estiveram no contexto de sala de aula na condição de aluno, mas agora eles têm que assumir a função do professor, que é totalmente inversa daquela citada anteriormente. Com isso, pode-se afirmar que esta etapa do curso é aguardada por muitos estudantes e estes trazem consigo muita ansiedade.

O Estágio nada mais é do que a vivência de alunos matriculados nos cursos de licenciatura em sala de aula, lecionando para séries da educação básica, que vão desde o 9º ano do Ensino Fundamental, até o 3º ano do Ensino Médio. O Estágio pode ainda se estender a ambientes não formais de ensino, como, por exemplo, em abrigos de idosos.

Ainda segundo Milanesi (2012), o Estágio é o momento onde os discentes colocam em prática toda teoria aprendida durante sua graduação, sendo também um período de aprendizagem sobre o contexto e a realidade escolar que irão encontrar durante sua prática profissional. Pode ser compreendido como sendo um período onde os estudantes irão adquirir experiência sobre a profissão e realmente perceber se este se identifica com tal profissão.

A fundamentação teórica utilizada abordou os seguintes eixos temáticos: 1) O Estágio supervisionado e a sua importância para a formação do futuro docente; 2) Resiliência: origem do conceito; Teoria do Traço ou do Processo: Fatores de Risco e de Proteção. 3) Resiliência e Educação: Algumas considerações.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Observar as características resilientes apresentadas por discentes do curso de Química/ Licenciatura matriculados na disciplina de Estagio Supervisionado II, de um município do agreste Pernambucano.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Observar de que forma as características resilientes dos licenciandos pesquisados se materializam em suas práticas de regência propostas na disciplina.
- Observar de que modo sua história de vida pode ou não ter contribuído para a formação de sua postura resiliente;
- Realizar uma pesquisa teórica sobre a resiliência no contexto educativo.

3 REVISÃO DA LITERATURA

Antes de apresentarmos os conceitos sobre a resiliência, necessitamos expor o funcionamento do Estágio Supervisionado e os desdobramentos dessa vivência para os discentes em início de atuação prática.

3.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DO FUTURO DOCENTE

Segundo Gaertner e Oechsler (2009), a formação de professores no Brasil é uma questão ampla que envolve as dimensões humanas, educacionais, técnicas, sociais, políticas e econômicas. Atualmente, a legislação educacional brasileira atende as orientações de estudiosos que defendem a necessidade da unidade entre a teoria e a prática.

Borssoi (2008) afirma que um dos grandes desafios de muitos cursos de graduação é a problemática separação entre teoria e prática, podendo deixar os acadêmicos angustiados. Libâneo (1994, p. 2), afirma que “não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade”, esta citação promulga impecavelmente à importância que a prática do Estágio tem na formação do indivíduo enquanto professor. A prática na educação não se apresenta como uma simples exigência acadêmica, mas sim como um meio dos alunos passarem por experiências que tenham a finalidade de transformá-los, em função das necessidades da sociedade de um modo geral.

Para muitos alunos matriculados nos cursos de licenciatura, a prática do Estágio Supervisionado é vista como o primeiro contato entre professor – aluno no seu campo de atuação, no ambiente escolar. Isto só ocorre devido às atividades desenvolvidas durante essa disciplina (a observação, a participação e a regência), que instigam o licenciando a refletir sobre suas futuras ações pedagógicas.

Nesta mesma direção, Ilha, Krug e Krug (2009), apontam a existência de diversos fatores capazes de influenciar o modo de pensar, sentir e até de atuar dos professores ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, além dos diferentes contextos sociais em que são capazes de crescer, aprender e ensinar.

O Estágio Supervisionado faz parte do currículo de todos os cursos de licenciatura. Conforme regulamenta a Resolução do CNE/CP Nº11, essa prática não

deve ser vista separadamente da teoria, mas sim enquanto parte integrante e fundamental da formação do professor. Em geral, podemos dizer, portanto, que essa regulamentação faz uma importante ligação entre teoria e prática, que é a peça-chave na formação do professor (BARROSO, 2013).

De modo geral, o Estágio Supervisionado, tem sido alvo de grandes estudos que revelam suas dificuldades e seu potencial, gerando transformações na vida dos alunos. Ele é o eixo central na formação dos futuros professores, pois é através dele que irão conhecer os aspectos indispensáveis para a formação da construção de uma identidade e dos saberes necessários ao dia-a-dia (PIMENTA; LIMA, 2006).

Se o Estágio for bem fundamentado, estruturado e orientado, pode configurar-se como sendo um momento de suma importância no processo de formação prática dos futuros professores. Desta forma, ele apresenta-se como um componente do currículo do curso que dispõe, simultaneamente, de um espaço/tempo na Universidade e nas Escolas, futuros campos de atuação profissional dos professores em formação (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008).

Neste sentido, o Estágio pode ser encarado como sendo fundamental na formação do docente, pois possibilita uma relação essencial entre teoria-prática, bem como reconhecer o campo de trabalho que irá atuar, além de adquirir conhecimentos pedagógicos, administrativos, como também conhecimentos da organização do ambiente escolar, entre outros. Assim, podemos afirmar que o objetivo central do Estágio é a aproximação da realidade escolar, para que desta forma o aluno possa perceber os desafios que sua carreira lhes oferecerá, obtendo, assim, informações e trocas de experiências (BORSSOI, 2008).

Silva (2014) afirma que são nos Estágios que observamos a forma como o professor organiza e ministra as aulas, bem como se dá a interação dele com os alunos, para que então se torne possível analisar todo o processo de ensino-aprendizagem que ocorre numa escola e, principalmente, em sala de aula. Desse modo, o aluno irá adquirir exemplos de regência, bem como perceber as situações de conflitos na classe, para que os discentes possam se preparar para lidar com esses acontecimentos quando estivermos exercendo sua profissão.

A iniciação à docência compreende um período marcado por sentimentos ambíguos que requer uma forte resiliência. Caracterizada como uma etapa de tensões, angústias, frustrações e inseguranças, o professor iniciante sente-se alegre por ter turmas que terá de lecionar, ou até por pertencer a um grupo de profissionais. Assim, como

todo início de profissão, os anos iniciais da carreira constituem uma etapa de imensas mudanças e aprendizagem sobre a profissão (BRITO; SANTOS, 2009).

Galvão (2013) menciona um pouco sobre sua experiência na disciplina de Estágio Supervisionado:

Durante minha graduação, no convívio com outros graduandos, verifiquei “o medo” de alguns em relação à atuação na área profissional - a docência. [...] Faltando somente um ano para a formação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, nos deparamos com as disciplinas relacionadas aos Estágios supervisionados. Para muitos, essa era a primeira oportunidade de conhecer o futuro ambiente de trabalho e se relacionar com os sujeitos que fazem parte deste. Este momento, em muitos casos impactantes, e mostrava a realidade que em alguns episódios se assemelhavam com as experiências vistas e estudadas no ambiente acadêmico. Mas, em outras situações, mostrava uma realidade diferente e, para alguns graduandos, “assustadora” (p.1).

Ela continua:

[...] Além disso, é importante salientar as dificuldades encontradas durante o Estágio, como: falta de alguns recursos didáticos; a escola não tinha uma boa infraestrutura, possuindo salas quentes e pequenas; como também boa parte dos alunos não tinha um bom comportamento, havendo constantes conversas paralelas durante as aulas. Apesar dessas situações, pude observar que a prática do Estágio em si foi de fundamental importância durante a minha formação profissional, uma vez que foi o primeiro contato com este ambiente, sendo o instrumento que me fez acender ainda mais o desejo de ser professora (p. 5).

Diante deste depoimento podemos ver quão importante é a prática do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura, bem como é necessário, por parte do discente, de uma capacidade de enfrentamento e de superação das inevitáveis adversidades com as quais, provavelmente, irá se deparar.

O Estágio que observamos foi o chamado Estágio Supervisionado II. Neste Estágio, os discentes vão às escolas públicas com toda documentação exigida pelo Estatuto da Universidade e, após algumas visitas para conhecimento da escola, campo do Estágio, eles irão até a sala de aula observar algumas aulas do professor da disciplina.

O objetivo Estágio Supervisionado II é observar a metodologia utilizada, o comportamento adotado pelo professor, dentre outros. Após as observações, os estagiários regem algumas aulas e tentam, de alguma forma, avaliar se aquela aula foi produtiva. No final da carga horária prática, os discentes fazem um relatório contendo toda a sua experiência durante o Estágio, bem como suas observações e anotações.

Como apontamos no final de nossa introdução, no presente estudo, nos debruçamos a discutir sobre as características resilientes apresentadas por discentes do curso de Química/Licenciatura, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado II, de um município do Agreste Pernambucano. Após termos comentado sobre a importância do Estágio Supervisionado e sua dinâmica, iremos discorrer no próximo capítulo, um pouco sobre os estudos de resiliência.

3.2 RESILIÊNCIA

3.2.1 Origem do conceito

Com relação às origens etimológicas do conceito, podemos dizer que a palavra “resiliência” considera a ideia presente na Física, de um retorno ao que se era. A palavra vem do latim *resilio*, *resilire* e significa saltar para trás, voltar saltando. Já no Brasil, esse termo era desconhecido da maior parte da população, até ser utilizado a partir do fim da década de 1990, onde conseguiu se espalhar para um público leigo através de matérias de auto-ajuda veiculadas na mídia (BRANDÃO, 2009).

Exposta primeiramente por Flach (1991), a resiliência iria funcionar por meio de forças psicológicas e biológicas que atuariam em conjunto, com a finalidade de atravessar com eficiência todas as mudanças apresentadas durante um processo contínuo de aprendizado. Para isso, torna-se necessário que os processos fisiológicos, que são ativados a partir do estresse, funcionem de forma que possibilitem ao indivíduo estejam habilitados a reconhecer a dor, de perceber seu sentido e de tolerá-la até resolver os conflitos de forma construtiva.

Na literatura brasileira, há registros a respeito do conceito da resiliência ser originário da física desde 1807, onde nesta disciplina o termo integra-se aos estudos sobre resistência dos materiais. Os estudos foram iniciados quando o inglês Thomas Young publicou a obra que veio abranger uma noção de módulo de elasticidade. Segundo Timoshenko (1953, *apud* BRANDÃO; MAHFOUD; NASCIMENTO, 2011), nesta obra, Young fala de resiliência quando trabalha uma discussão sobre fraturas de corpos elásticos produzidas através de um impacto. É importante ressaltar que esse significado de resiliência apresentado por Young não é mais o mesmo utilizado nos dias atuais, embora traga semelhanças.

Atualmente, Brandão, Mahfoud e Nascimento (2011) afirmam que

físicos e engenheiros utilizam a noção de módulo de resiliência para calcular a quantidade máxima de energia que um dado material pode absorver ao ser submetido a determinado impacto, deformando-se sem se romper e voltando posteriormente à forma primitiva (p. 264).

Na Psicologia, o estudo da resiliência é relativamente recente, e vem sendo pesquisado há pouco mais de vinte anos (aproximadamente em 1996). Peltz, Moraes e Carlotto (2010) consideram que a sua definição não é clara, nem tão precisa quanto na Física e Engenharia, devido a sua complexidade e multiplicidade de fatores e variáveis que são levados em conta no estudo dos fenômenos humanos. Assim, por se tratar de um conceito relativamente novo na Psicologia, a resiliência vem sendo bastante discutida do ponto de vista teórico e metodológico pela comunidade científica. Alguns estudiosos (YUNES; SZYMANSKI, 2001, YUNES, 2001; TAVARES, 2001) referem-se à resiliência como sendo o processo que explica a “superação” de crises e adversidades em indivíduos, grupos e organizações.

Assim, na Física o termo descreve a capacidade de um corpo físico voltar ao normal, após ter sofrido qualquer pressão sobre si. Mas quando vamos analisar a ideia de resiliência no âmbito humano, essa descrição da Física deve ser transposta com cuidado, pois será possível ao ser humano “voltar a ser o que era” após sofrer uma grande pressão? Se isso for possível, se realmente o ser humano não se transformar verdadeiramente frente a uma adversidade, será que isso é saudável? (GOLDSTEIN, 2012).

Vários estudiosos (JUNQUEIRA; DESLANDES, 2003; BRANDÃO, 2009; POLETO; KOLLER, 2008) destacam aspectos importantes e relevantes que nos possibilitam explicar a diferença existente entre o conceito de resiliência na Física e na Psicologia. A grande questão que há entre elas é a que diz respeito ao retorno do objeto e/ou pessoa ao estado anterior após ter sofrido uma pressão. Eles explicam essa diferença pelo fato de na Psicologia esse termo envolver algo que está além do retorno ao que se era antes, pois após sofrer um abalo o homem não se recupera, pelo contrário, ele se torna ainda mais forte, ou bem melhor, depois dele. Desta forma, o sujeito aprende, cresce, desenvolve, amadurece e se transforma, ou seja, atinge o crescimento a partir da superação ocorrida após a pressão.

Carvalho et al (2007) afirmam que a resiliência implica muito mais do que simplesmente recuperar um estado anterior, após o indivíduo ter sofrido uma situação de estresse/trauma, ela atua no contexto humano, significas “superação” das

dificuldades enfrentadas, possibilitando uma construção de novos caminhos perante uma adversidade.

Mesmo com todos esses questionamentos acerca da transposição do conceito de resiliência, deve-se ressaltar que é possível fazer uma analogia ao termo utilizado pela Física e pela Psicologia. A relação de tensão ou pressão com deformação não-permanente do material corresponderia à situação que ocorre entre uma situação de risco, estresse e experiências adversas. Em virtude dessa transposição do conceito, a definição do termo resiliência esteve diretamente ligada à ideia de “invulnerabilidade”, ou seja, resistência absoluta a quaisquer tipos de estresse e de “adaptação”.

3.2.2 Invulneráveis?

As concepções relacionadas ao termo “invulnerável” têm sido bastante criticadas pelo seu caráter estático e absoluto, optando, assim, por uma visão mais dialética e processual da resiliência (CARVALHO et al, 2007).

Não podemos desconsiderar que assim como existem pessoas muito sensíveis ou até “hiper-vulneráveis”, que cedem diante de quaisquer adversidades que apareçam ao longo de sua vida, também existam aquelas pessoas que se abalam menos diante de mais adversidades ou que aparentam enfrentar essas situações mais facilmente e, portanto, podem apresentar características mais resistentes.

Rutter (1993) questiona o conceito de “invulnerabilidade”, considerando que o termo parece restringir a possibilidade do ser humano ser influenciado pelo contexto ambiental em que ele está inserido. Essa invulnerabilidade sugere uma resistência absoluta ao estresse, como se a pessoa fosse capaz de suportar qualquer nível de sofrimento. Em contrapartida, a resiliência é relativa, tem como base a estrutura interna do ser humano, a sua constituição, bem como o ambiente que o cerca. Desta forma, o grau de resistência irá variar de acordo com as circunstâncias e peculiaridades que o próprio ambiente apresenta.

Concordamos com a visão de Rutter quando consideramos não existir pessoas invulneráveis a toda e quaisquer ameaças, apesar de considerarmos, como já dissemos, a existência daqueles que parecem ser mais fortes, ou até mesmo mais resistentes ao estresse. Assim, a resiliência não pode ser considerada como sendo um escudo protetor, onde este fará com que nenhum problema atinja a pessoa que o possua, tornando-a rígida e resistente a toda e qualquer adversidade.

Podemos afirmar que a resiliência nem é um processo linear, nem estanque, isso porque um indivíduo pode se apresentar resiliente diante de uma situação estressante e, posteriormente, não apresentar a mesma característica diante de outra situação, ou até mesmo diante da mesma situação. Com isso, entendemos que a resiliência não significa que iremos atingir um estado de bem-estar constante. Desta forma, as variáveis individuais e contextuais configuram constantemente a capacidade de cada pessoa, em determinados momentos específicos, quando podem lidar de forma positiva com adversidades, não cedendo a elas (CARVALHO et al, 2007).

A resiliência, como já vista anteriormente, é a capacidade que os seres humanos possuem de recuperar-se psicologicamente, quando expostos a situações violentas ocasionadas por outros indivíduos ou ainda por catástrofes da natureza. A maioria desses indivíduos torna-se vítima, contraindo transtornos de desenvolvimento ou psicológicos na infância, desordens de conduta na adolescência e ainda perturbações psiquiátricas durante a vida adulta (GRUNSPUN, 2002).

Pessoas fortemente resilientes apresentam características básicas, como: autoestima positiva, disciplina, responsabilidade, receptividade, interesse em relações humanas, possui a habilidades de dar e receber, além de apresentar tolerância ao sofrimento (BARREIRA; NAKAMURA, 2006). Mas como a resiliência seria formada?

3.2.3 Resiliência: Traço ou Processo?

Grunspun (2002) considera que quando estudamos o termo resiliência, o conceito de vulnerabilidade pode ser considerado, para que se possa definir susceptibilidades psíquicas individuais que potencializam os efeitos estressores e acabam por não permitir que o indivíduo tenha uma resposta satisfatória perante o risco que lhe foi acometido. Alguns estudos revelam a relatividade dessa resistência, que acarretam fatores individuais e ambientais, variando de acordo com a situação. Desta forma, as primeiras abordagens sobre esse tema indicaram a existência de condições inatas com a finalidade de resistir aos efeitos estressores e não se tornar vítimas deles.

Segundo Leal (2011), as primeiras pesquisas (Teoria do traço) consideravam a resiliência como existindo por uma constituição singular, como um traço de sua

personalidade ou estilos de *coping*¹, ao passo que existiriam os não-resilientes, que não seriam dotados da capacidade de resistir ou enfrentar adversidades. Essa concepção ainda pode ser associada à ideia da resiliência ser uma característica mais inata do que passível de ser adquirida, herdada por pessoas “privilegiadas”.

Brandão (2009) ressalta que um traço de personalidade não necessariamente é inato, podendo se construir ao longo da vida de um indivíduo em sua relação com o ambiente. Podemos entender isso através de um exemplo simples: escovar os dentes ao acordar é um hábito que adquirimos, mas a higiene de uma forma geral pode se tornar uma característica da pessoa, um traço de personalidade que foi se constituindo pelo processo de educação.

Além de considerar a resiliência como um traço, os estudos pioneiros, citados por Libório, Castro e Coelho (2006), Souza e Cervený (2006b), Walsh (2005), Yunes (2006) e Yunes e Szymanski (2001), também entendiam a resiliência como uma característica permanente dos sujeitos que ainda eram considerados invulneráveis, ou invencíveis, mesmo que não fossem mais nomeados dessa maneira. Porém, para Rutter (1993), é justamente essa nomenclatura de “invulnerável”, que já abordamos anteriormente, que carrega o sentido de traço inato e permanente, desta forma a resiliência teria sido “herdada”.

Por outro lado, podemos afirmar que a maioria dos estudiosos (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006; CASTRO, 2005; YUNES, 2006) acredita que as características resilientes resultem de um processo dinâmico e não uma característica de personalidade. Desta forma, buscam entender o seu funcionamento, visto que esse processo é dinâmico, presente em indivíduos que lidam satisfatoriamente com adversidades e estresses acometidos no dia-a-dia.

Ela se relaciona com as influências do ambiente e do indivíduo, fazendo com que se possa perceber qual é a melhor atitude a ser tomada diante de um determinado contexto (PINHEIRO, 2004; ASSIS, PESCE e AVANCI, 2006). Desta forma, a definição de resiliência, de acordo com a Teoria do Processo, implica no entendimento dos chamados fatores de risco e proteção.

¹ Considerado como o conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para adaptarem-se a situações adversas. Voltaremos a falar sobre este conceito adiante.

3.2.4 Fatores de Risco e de Proteção

Carvalho et al (2007) consideram que:

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

Mas, esses mesmos autores ressaltam que tanto no conceito de fatores de risco, quanto no de proteção, a literatura vem destacando a necessidade de se enfatizar uma abordagem ligada a “processos”. Ou seja, nenhuma variável pode ser dita como fator de risco ou proteção, uma vez que quaisquer desses fatores podem, potencialmente, ser de risco em uma situação e protetor em outra, dependendo justamente da relação estabelecida entre as variáveis individuais e o contexto socioambiental. Além disso, esses fatores serão assim considerados conforme a percepção de cada indivíduo (CARVALHO et al, 2007).

Ainda sobre os fatores de risco, é importante destacar que a resiliência aparece em situações que expõem o indivíduo ao risco, adversidades e situações estressoras. Assim, de acordo com Cowan (1996, *apud* CARVALHO et al, 2007), haveria três formas pelas quais os indivíduos podem superar as situações de risco: (1) eles podem não ter vivenciado muitas das experiências estressantes que podem ser associadas ao risco; (2) é possível que tenham desenvolvido habilidades capazes de enfrentar, ou mesmo contra-atacar o risco, respondendo a ele com mudanças que cancelam o impacto negativo do mesmo e o fazem avançar a novos níveis de adaptação e (3) eles podem dispor de algum fator de proteção que diminua o impacto do risco.

Mas, especificamente, Poletto (2007), considera a resiliência como sendo

a capacidade humana de superar adversidades, resultante da interação permanente e do jogo de forças entre os fatores de risco e proteção, possibilitando, assim, o estabelecimento de sua semelhança com a definição de saúde (p.18).

Vários autores (ANGST, 2008; PESCE et al, 2004; SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005) enfatizam que os fatores de risco não são uma sentença (por exemplo, todas as pessoas pobres serão pouco resilientes), e que os fatores de proteção reduzem o impacto dos fatores de risco, reduzindo assim as reações negativas,

estabelecendo a autoestima e criando oportunidades que revertam os efeitos do estresse. Segundo Sapienza e Pedromônico (2005), os fatores de risco são variáveis que aumentam a probabilidade de desadaptação do sujeito diante de uma situação de perigo.

Assim, os fatores de risco e proteção estão diretamente ligados à resiliência por influenciarem na forma como as pessoas enfrentaram as adversidades, e esse enfrentamento pode ser explicado pela teoria de *coping*. Os esforços feitos pelos indivíduos para lidarem com essas situações estressantes, crônicas ou agudas, têm se constituído como objeto de estudo da Psicologia social, clínica e da personalidade, encontrando-se fortemente atrelado ao estudo das diferenças individuais (ANTONIAZZI; DELL' AGLIO; BANDERIA, 1998).

Brandão (2009) destaca a importância em esclarecer que as estratégias de *coping* fazem parte do processo de resiliência, mas é fundamental ressaltar que *coping* não é resiliência e que nem toda estratégia de enfrentamento é bem sucedida, o que nem sempre acarretará em resiliência. O *coping* pode ter como principal foco as emoções e sua função é regular o estado emocional dos indivíduos provocado por situações adversas, quando o objetivo é atuar diretamente no que causou o estresse.

Ainda, segundo Brandão (2009), podemos propor que a resiliência não é uma organização durável e estruturada ou característica da personalidade, mas sim um processo desencadeado do encontro de um sujeito (ou grupo de sujeitos) com situações adversas que acarretam um enfrentamento (onde as estratégias de *coping* atuam), superação e/ou crescimento. Sobre esses mecanismos de enfrentamento das adversidades, Fantova (2008, *apud* BRANDÃO, 2009) propõe três tipos de resiliência: a ativa, a passiva e a ilegal.

Na resiliência ativa, o indivíduo tem consciência das condições em que vive, das adversidades e dos riscos que enfrenta no dia-a-dia e opta por enfrentá-los ou até atuar nelas. Já na passiva, a pessoa também tem consciência do que se passa e lhe afeta, mas aceita a realidade e lida com ela vendo vantagens ou quaisquer aprendizados na situação. Já na resiliência ilegal, a pessoa lida com as situações adversas e até as supera utilizando meios ilegais, ou seja, não aprovados socialmente (BRANDÃO, 2009).

Seguindo esse contexto, podemos desconsiderar a resiliência ilegal, uma vez que esse tipo de comportamento já foi descartado como sendo de um indivíduo resiliente. Assim, podemos afirmar que existem situações nas quais a resiliência passiva pode ser o único caminho a ser utilizado, ou seja, ele sabe o que lhe afeta, mas acaba aceitando e vendo vantagens na adversidade. Ainda, segundo Brandão (2009), há adversidades cujo

melhor caminho a seguir para que se pudesse ter uma saúde emocional é a resignação, sobre a qual não se pode atuar diretamente.

Silveira (2006) vem explicar esse sentido de resignação, apontando-o como um fator de resiliência que está diretamente relacionado com as situações em que devemos aceitar o que de fato não podemos mudar, e enfrentar as situações que podemos mudar. Quando nos relacionamos a esses casos, nos lembramos das estratégias de *coping*, que são diretamente focadas na emoção e visam atuar sobre o emocional do indivíduo e não no estressor em si.

Desta forma, podemos entender que, assim como para a resiliência não existe uma fórmula certa com a finalidade de produzi-la, também não há uma estratégia de enfrentamento que seja sempre eficaz, independentemente da situação.

3.2.5 Resiliência e Educação: Algumas considerações

Como já mencionamos nos tópicos anteriores, a resiliência é a capacidade de recuperação psicológica que as pessoas possuem, quando são expostas a situações adversas. Para Yunes (2001), a resiliência é um conjunto de processos de vida que permitem a superação de adversidades, porém isto não significa que o indivíduo saia intacto das crises.

Alguns autores (ANTUNES, 2011; ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006) ressaltam a importância da resiliência no âmbito escolar. Para eles a escola é um dos espaços promotores de resiliência mais potentes que existe na sociedade. Apresentam duas condições importantes para que isto ocorra: A primeira se refere aos diferentes agrupamentos de sistemas humanos e a segunda porque existe a articulação entre a pessoa do professor e do aluno, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano, de proteção, e não de fatores de risco.

Os autores acima citados ainda destacam que depois da família, a escola (sala de aula) é o meio fundamental e essencial para que as crianças recebam as capacidades necessárias para almejar sucesso na vida por meio da superação das adversidades. Porém, devemos saber lidar com essas formas de potencializar a resiliência, pois esta é a chave para a educação cumprir com seus objetivos fundamentais, ‘formar pessoas livres e indivíduos responsáveis’.

Segundo Paula (2014), a resiliência, quando vista e tratada no ambiente escolar, pode trazer muitas investigações que possibilitam uma análise. Podemos notar que é nas

escolas, especialmente nas públicas, que encontramos uma enorme quantidade de indivíduos fortemente resilientes, entretanto, estes alunos são tratados como alunos comuns. Infelizmente, muitas escolas apresentam currículos que não exploram o potencial de superação e persistência dos alunos, além de os avaliarem de maneira quantitativa e discriminatória, deixando de lado o contexto do ambiente em que estão inseridos.

Antunes (2011), afirma que

a escola pública brasileira não é e nem poderia ser uma organização resiliente. Nosso sistema educacional não foi desenhado para produzir equidade (p. 31).

Essa citação de Antunes relata de forma específica a realidade do sistema educacional brasileiro, expondo as suas desigualdades e discriminação. Não se trata apenas do espaço físico que compõe a escola e das péssimas condições em que muitas escolas (zonas urbanas ou rurais) se encontram, estamos nos referindo ao descaso com que a educação do Brasil vem sendo tratada.

Na verdade, o ambiente escolar deve ser um local para a troca de conhecimentos, compartilhamento de ideias e um espaço onde os indivíduos possam refletir e construir suas opiniões/críticas. Entretanto, os currículos devem ser formados levando em consideração a realidade da comunidade escolar, inspirados na realidade dos alunos, com a finalidade de desenvolver suas habilidades e competências. Como sabemos, para Paula (2014), a competência é um processo que movimenta saberes, colocando-os em prática, e a habilidade é a forma como esta competência é aplicada.

No contexto das escolas, quando nos referimos à educação, podemos perceber a presença da figura do professor que media o saber dentro de sala de aula e instiga a criação de capacidades nos alunos. Dentre esses professores podemos destacar aqueles que são resilientes, que superam dificuldades em seu cotidiano, tanto pessoal como profissional, que dão o melhor de si e que resistem às dificuldades, se transformando a partir delas.

Segundo Paula (2014), professores resilientes de fato existem, porém encontram-se presos a um sistema de ensino tradicional ao qual foram formados, colocando em oposição à resiliência e suas potencialidades. Desta forma, julgamos necessária uma formação continuada que despertem professores resilientes capazes de formarem, cada vez mais, alunos resilientes.

Boa parte dos professores que compõem os quadros das escolas públicas brasileiras apresentam características fortemente resilientes. É claro que essa quantidade aparece em níveis diversificados que são alterados pela educação e formação continuada, onde há o incentivo à autodescoberta, ao autoconhecimento e à automotivação (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010).

Por esses motivos o sujeito resiliente precisa contar não apenas com seus recursos, mas também com um ambiente escolar favorável, para que consiga manter íntegra a sua identidade. Este ambiente educacional é formado inicialmente e fundamentalmente pela família que irá promover estabilidade, respeito mútuo, apoio e suporte e pelas relações sociais que são estabelecidas na relação com amigos, professores e pessoas que julgue ser significativas. O sujeito resiliente precisa de pessoas que promovam oportunidades e experiências, que lhes ofereça afeto, que reconheçam e valorizem sua singularidade. Elas são chamadas de tutoras de resiliência. (JUNQUEIRA; DESLANDES, 2003).

Neves, Hirata e Tavares (2015), apontam que,

o professor que assume esta postura de professor tutor deve ter desenvolvida sua capacidade de ouvir o outro, de ser tocado por ele sem se desestruturar, de suportar a dor e a angústia de seu aluno (p.102).

Mas podemos assegurar que esta relação de tutoria não ocorre sem que ocorra o estabelecimento de vínculos, além disso, esses tutores de resiliência podem até estar presentes em um apego seguro proporcionado pela família, na segurança deparada na sociedade e na escola, na força de um olhar, num sorriso e num gesto casual (SOUZA, 2014).

Por fim, Neves, Hirata e Tavares (2015) consideram que o professor, como tutor da resiliência, pode contribuir para que seus alunos sejam capazes não só de suportarem as adversidades, como também de proporcionar recursos para que eles saiam destas dificuldades fortalecidos, não comprometendo o seu desenvolvimento.

Por outro lado deve haver a valorização do profissional, pois a desvalorização do próprio trabalho pode prejudicar a relação educador/criança. Quando há aspectos positivos em sua atuação, espera-se que os educadores tenham compreendido que são eles os responsáveis diretos pelos cuidados de muitas crianças e adolescentes que necessitam interagir com adultos para superar as adversidades. Posturas como essa contribuem para que o ambiente escolar se torne um fator de proteção para seus alunos.

4 METODOLOGIA

O estudo proposto é uma pesquisa quantitativo-qualitativa, enfocando o que é significativo e relevante no contexto abordado.

Inicialmente utilizamos um questionário fechado (enfoque quantitativo), de acordo com os padrões de resiliência sugeridos por Polk (1997), que nos possibilitou reconhecer posturas mais ou menos resilientes nos discentes participantes.

Após selecionarmos os participantes que permaneceriam até o final da pesquisa, adentramos num enfoque qualitativo. Foi então que observamos as aulas que iriam lecionar (regências) com o objetivo de encontrar posturas resilientes em sua atuação. A seguir, realizamos duas entrevistas: a autobiográfica e a de autoconfrontação.

4.1 LOCAL, PERÍODO E AMOSTRA

Inicialmente trabalhamos com 15 (quinze) alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado II, no período 2015.1, de uma Instituição de Ensino localizada no Agreste Pernambucano. As disciplinas de Estágio Supervisionado têm carga horária que podem variar de 45 a 135 horas-aulas, dependendo do tipo do Estágio. Assim, o Estágio I refere-se aos anos antecedentes ao 1º ano do ensino médio (9º ano, ensino fundamental), o Estágio II é referente ao ensino médio do 1º ao 3º ano, o Estágio III está diretamente ligado à gestão e à forma como ela é administrada e, por fim, o Estágio IV, que trabalha com a educação em ambientes não formais de ensino e com a divulgação científica (UFPE, 2013).

A pesquisa foi realizada em dois momentos distintos: em junho/julho de 2015 (aplicação dos questionários e observação de aula) e novembro/dezembro de 2015 (período das entrevistas). Todos os discentes participantes assinaram Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos – TCLEs (APÊNDICE A). Os TCLEs são documentos que informam e esclarecem formalmente ao sujeito da pesquisa, o objetivo da mesma, sua duração, instrumentos utilizados, procedimentos, direito à desistência, sigilo e modo de devolutiva, de maneira que o próprio sujeito possa tomar decisões de forma justa e sem constrangimentos sobre sua participação no projeto de pesquisa. Desta forma, ele é uma proteção legal e moral do pesquisador e do pesquisado, visto que ambos estarão assumindo responsabilidades.

Desde o princípio da pesquisa, não estabelecemos critérios de inclusão nem de exclusão, a não ser o de ser estudante da Instituição de Ensino Superior, estar matriculado na disciplina de Estágio Supervisionado II e estar presente no dia da aula que foi aplicado o questionário.

Desde o início tivemos a preocupação de não dar detalhes sobre o tema trabalhado “resiliência”, com o intuito de evitar que as informações dadas interferissem na fidelidade das respostas fornecidas. Assim, dissemos apenas que se tratava de um estudo com a finalidade de analisar a maneira de ser de cada um e como isso poderia relacionar-se com sua atuação em sala de aula durante o período de Estágio.

Ao chegarmos às duas escolas onde seriam feitas a presente pesquisa, apresentamos uma carta de apresentação (APÊNDICE B), uma ao diretor da escola e outra ao professor da disciplina (APÊNDICE C).

4.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

4.2.1 Questionário

Brandão (2009) afirma que a resiliência é um traço pessoal, desta forma ainda não obtemos uma tecnologia mecânica ou computadorizada que tenha a capacidade de fazer a medida da mesma. Assim, temos apelado para instrumentos ligados à capacidade cognitiva e os questionários estão dentre esses recursos que viabilizam a medição destes aspectos.

Para Moysés e Moori (2007), o questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto por um conjunto de perguntas organizadas de acordo com um critério preestabelecido e que tem por finalidade fazer a coleta de dados a partir de um grupo de respondentes. Ele possui as seguintes características: (1) deve ser o eixo principal de qualquer levantamento; (2) deve reunir todas as informações necessárias; (3) além de possuir linguagem adequada. Pode conter tanto perguntas abertas, quanto fechadas.

Vale ressaltar, que para que a eficiência do questionário seja maior, a elaboração do mesmo deve ter algumas implicações: (1) os temas selecionados devem estar totalmente de acordo com os objetivos da pesquisa; (2) o questionário deve ser limitado em seu tamanho e em seu objetivo, pois um questionário muito extenso pode causar fadiga e desapego, em contrapartida um questionário muito pequeno pode não

proporcionar informações satisfatórias; (3) as questões devem ser codificadas, com a finalidade de facilitar a seguinte tabulação; (4) deve apresentar orientações sobre como respondê-lo (MOYSÉS; MOORI, 2007).

No primeiro momento de nossa pesquisa (de junho a julho de 2015) aplicamos um questionário (APÊNDICE D) com a finalidade de identificar os discentes que possuísem características mais ou menos resilientes. O material obtido foi explorado nas etapas seguintes.

Utilizamos o questionário de Leal (2011) que continha 28 questões. Ele foi baseado em vários estudos (POLK, 1997; JOB, 2003; BARBOSA, 2006; ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006). As alternativas que os discentes poderiam assinalar e que serviriam como apontadores de resiliência, seriam: *nunca*, *algumas vezes*, *quase sempre* e *sempre* (BARBOSA, 2006). A cada resposta obtida no questionário foi atribuída uma pontuação que iria de zero a três, onde o zero estava associado a respostas com caráter menos resiliente e o três, o mais resiliente. A pontuação máxima seria de 84 e todas as respostas foram computadas e analisadas de acordo com o nível de resiliência apresentado na ocasião em que o questionário foi respondido. Desse modo, tornou-se possível criar quatro faixas capazes de representar o grau de resiliência em cada discente analisado. Estas faixas foram:

De 0 a 21 pontos: Resiliência baixa

De 22 a 42 pontos: Resiliência média baixa

De 43 a 63 pontos: Resiliência média alta

De 64 a 84 pontos: Resiliência alta

Vale ressaltar que o questionário foi aplicado na sala de aula, durante a própria aula de Estágio Supervisionado II, na supervisão do próprio professor da disciplina e que o tempo para aplicação do mesmo foi de, no máximo, 10 minutos (esse tempo não foi preestabelecido). Durante a aplicação não surgiram dúvidas. A sala de aula era ampla e acomodava muito bem todos os alunos, não tinha ar condicionado e a turma era pequena.

Após a análise das respostas dos questionários, selecionarmos os dois discentes, dotados das características mais resilientes e outro com características menos resilientes e agendamos a observação de suas aulas.

4.2.2 Observação das aulas

O segundo instrumento de pesquisa que adotamos foi o de observação das aulas em que os discentes iriam aplicar suas regências. A observação é uma técnica de coleta de dados que utiliza os sentidos para obtenção de determinadas aparências da realidade. Porém, não incide apenas em ver e ouvir, mas também em analisar fatos que desejamos estudar.

De acordo com Ferreira, Torrecilha e Machado (2012), a observação é uma técnica interativa, visto que pode sugerir que aprofundemos o que julgamos necessário para uma posterior entrevista. Ela tem sido utilizada por vários pesquisadores nos últimos anos, com a finalidade de coletar dados que não são tão facilmente acessíveis (por meio de outros métodos) em relação às características dos participantes. Uma das características principais deste tipo de observação é identificar os resultados de práticas específicas e documentar os processos fisiológicos e psicológicos.

Podemos afirmar que o nosso tipo de observação foi a não participante, visto que nós apenas observamos os informantes, sem nenhum tipo de interferência no contexto em que eles estavam inseridos.

O outro método utilizado em nossa pesquisa foi o da entrevista.

4.2.3 Entrevista

Gil (2008) define a entrevista como sendo a técnica de interação social, na qual o investigador se apresenta frente a frente com o investigado, com a finalidade de lhe fazer perguntas. O principal objetivo da entrevista é a obtenção dos dados que podem desencadear uma futura investigação. Desta forma, ela se apresenta como uma forma de diálogo assimétrico, onde uma das partes busca coletar dados e, em contrapartida, a outra parte se apresenta como sendo fonte das informações.

Para Gil (2008),

a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais. Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação (p.109).

A justificativa para se utilizar a entrevista é porque: (1) possibilita a aquisição de dados referentes aos mais diferentes aspectos da vida social; (2) é uma técnica eficiente

para a coleta dos dados acerca do comportamento humano; (3) e os dados obtidos por ela são capazes tanto de classificar bem, quanto de quantificar certas circunstâncias. As principais limitações desse instrumento são: (1) a falta de motivação demonstrada pelos entrevistados para responder as perguntas que lhe são apresentadas; (2) o possível fornecimento de respostas falsas, por razões conscientes e/ou inconscientes; (3) a inaptidão ou até incapacidade por parte do entrevistado para responder de forma adequada pelo fato de não possuírem um vocabulário específico ou por problemas psicológicos; (4) a influência que possui as opiniões pessoais do próprio entrevistador sobre as respostas do entrevistado (GIL, 2008).

A utilização da entrevista foi importante para que acontecesse o aprofundamento da pesquisa qualitativa, visto que esta consegue coletar dados que não foram possíveis através do questionário, bem como na observação das aulas.

As entrevistas podem ser divididas em várias categorias: a estruturada, a não estruturada (completamente aberta) e a semi-estruturada. A entrevista estruturada é elaborada mediante um questionário totalmente estruturado, onde as perguntas são previamente formuladas tendo-se o cuidado de não fugir a elas. Já a entrevista não estruturada apresenta finalidade exploratória e o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem a liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. Desta forma, pode-se explorar mais amplamente uma questão. Vale ressaltar que as perguntas são respondidas dentro de uma conversação informal. Por fim, a entrevista semi-estruturada combina perguntas abertas e fechadas, de modo que o informante tenha a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, num contexto muito semelhante ao de uma conversa informal (BONI; QUARESMA, 2005).

Utilizamos uma entrevista do tipo não-estruturada, com quatro perguntas como guias para o desenvolvimento da entrevista possibilitando ao entrevistador a possibilidade de falar sobre o assunto em pesquisa e fazer novas perguntas de acordo com as respostas dos participantes. Desta forma, o entrevistador segue as questões que foram antecipadamente definidas, mas age como se fosse uma conversa informal.

A peculiaridade deste tipo de entrevista é que o entrevistador pode dirigir a conversa para que esta não saia do foco da pesquisa. Já com relação às vantagens que esse método apresenta, podemos citar: (1) quase sempre produzem uma melhor amostra da população em que se tem interesse; (2) não apresenta dificuldade com relação à escrita, visto que esse tipo de entrevista não exige esta habilidade; (3) não possui um

tempo determinado para sua duração, permitindo um aprofundamento maior em determinados assuntos; (4) e também possibilita uma proximidade maior entre entrevistador e entrevistado. Já com relação às desvantagens deste método podemos citar: (1) as limitações do próprio entrevistador (a falta de recursos financeiros e/ou gasto de tempo); (2) e há insegurança por parte do entrevistado com relação ao seu anonimato, causa esta que muitas vezes levam-no a reter informações importantes (BONI; QUARESMA, 2005).

4.2.3.1 Entrevista Autobiográfica – um estudo sobre histórias de vida

No decorrer de nossa pesquisa tivemos a necessidade de conhecer melhor as nossas estagiárias, para isto utilizamos uma entrevista chamada autobiográfica. A sua utilização surgiu de um desejo de saber as histórias de vida das participantes de nossa amostra poderiam dialogar ou não, com o tema de nosso trabalho: a resiliência. Desta forma, o método autobiográfico se apresentou o como uma necessidade inevitável.

A utilização do método autobiográfico é bastante recente na área das ciências da educação, mas apresenta-se como uma perspectiva metodológica empregada, especificamente, nos anos 1920 e 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago. Nesse contexto, apareceu como alternativa para realizar a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social (BUENO, 2002).

Trabalhar com este método e com as histórias de vida pode ser algo recente no campo da pesquisa educacional, mas através dele abriu-se um caminho para a utilização da subjetividade. Isso só começou a ser construído e a se tornar conhecido em 1988, quando António Nóvoa, juntamente com Mathias Finger, publicaram a obra O método (auto) biográfico e a formação (LOPES; LIMA, 2009).

Ainda sobre este instrumento, Sousa (2006) refere-se à história de vida como a arte de contar e trocar experiências. As relações entre as histórias de vida do pesquisado e a do pesquisador entram em confronto, surgindo uma troca de experiência que dão vida e crédito à pesquisa educacional. Nesse sentido, ele afirma:

As histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica da formação do adulto, a partir dos saberes tácitos ou experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metareflexão do conhecimento de si (p. 25).

Como já citado anteriormente, nas pesquisas educacionais adotam-se a história de vida, o método autobiográfico e as narrativas de formação, como métodos de investigação, seja ela na formação inicial de professores, continuada, ou até mesmo em pesquisas cujo foco está nas memórias e autobiografias de professores. Assim, são diversas as terminologias que instituem a investigação no campo da abordagem biográfica de professores. Através do entendimento construído acerca da história de vida, seja como um relato oral ou escrito, objetiva-se compreender uma vida, ou parte dela, como possível para reconstituir um processo histórico vivido pelos indivíduos em diferentes contextos (SOUSA, 2006).

Sousa (2006) ainda referência o pensamento reflexivo, os saberes que envolvem a experiência, o autoconhecimento e a autorreflexão como elementos imprescindíveis em relatos pessoais. Desta forma, nas ditas histórias de vida, quem decide o que vai ser contado é o próprio ator (entrevistado), a ele cabe o que deve ser dito de sua vida, a subjetividade e os percursos de sua história. Dentro deste contexto, surge uma proposta cuja ideia central é a figura do professor, bem como suas relações intra e extraescolares.

A nossa entrevista autobiográfica (APÊNDICE E) foi realizada da mesma forma que a de autoconfrontação, de forma individual e durou em média 1 hora cada uma. Decidimos que a realização seria o mais próximo do término da nossa coleta, tendo em vista pretendermos obter uma maior confiança e intimidade com os estagiários. Tínhamos um roteiro básico com finalidade de complementação, através da investigação sobre o passado e sobre suas histórias de vida.

A entrevista foi composta por quatro questões que envolviam perguntas sobre o foro íntimo dos entrevistados. Nessa fase foi pedida a permissão dos estagiários para que houvesse a gravação do áudio da entrevista, para que posteriormente cada fala fosse transcrita e analisada. O tempo utilizado pelos estagiários para as respostas das questões levantadas foi considerado por nós muito breve, pois durou em média 30 minutos cada uma. Desejávamos saber, com a análise das respostas, se a história de vida parecia influenciar em suas posturas mais ou menos resilientes, interferindo em suas estratégias de enfrentamento das adversidades.

4.2.3.2 Entrevista de autoconfrontação

Nessa etapa foram analisadas as anotações que realizamos durante as observações das aulas e, posteriormente, os dois estagiários tiveram a oportunidade de

ouvir as anotações que julgamos importantes no contexto de ensino-aprendizagem e explicar as suas ações diante das observações feitas.

Nesse tipo de entrevista o indivíduo é confrontado com as observações feitas no exercício de sua atividade, havendo uma abertura de espaço para que possa discutir a cerca de suas ações. Em nossa pesquisa utilizamos a entrevista de autoconfrontação simples, nela o entrevistado (estagiário) é observado atuando em seu trabalho (sala de aula). Em um segundo momento, posterior às anotações, o entrevistador seleciona alguns recortes que julgar importante e os apresentará ao entrevistado, com o objetivo de provocar comentários sobre as suas próprias ações.

Segundo Drey (2008),

este procedimento permite a ressignificação das dimensões do trabalho do professor, no sentido de que o real transparece e permite que se estabeleçam relações com o trabalho prescrito e que surja o trabalho representado, através da reflexão do docente sobre sua atuação (p. 5).

Para a seleção dos episódios utilizados na entrevista, os critérios de análise foram as possíveis diferenças ou contradições entre o que foi dito na entrevista e o que foi observado em sala de aula. Fizemos uma varredura nas anotações feitas durante as duas aulas ocorridas no mesmo dia, resultando na seleção de um total de 22 recortes. Realizamos ao todo duas horas de entrevista, com um tempo de aplicação individual de uma hora.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida em duas partes: a primeira de Agosto a Julho de 2015 e a segunda parte de Novembro a Dezembro de 2015. Segue abaixo (Quadro 1) o detalhamento dos instrumentos metodológicos utilizados em cada etapa e o período correspondente.

Quadro 1: Coleta de dados e detalhamento dos instrumentos utilizados na aplicação.

Instrumentos	Período
Questionário	Mai/15
Observação das aulas	Jun/15 a Jul/15
Entrevista de Autoconfrontação	Out/15 a Nov/15
Entrevista Autobiográfica	Dez/15

De antemão salientamos que respeitamos o contexto em que o estagiário e os alunos estavam inseridos no momento que assumiram determinadas posturas.

A seguir apresentaremos de que forma os dados coletados foram expostos em nossos resultados:

- 1) Apresentaremos os dados preliminares, referente à primeira parte do estudo. Eles dizem respeito à análise dos questionários e breves considerações em torno dos dois alunos-estagiários que estiveram conosco até o término da pesquisa;
- 2) Posteriormente, apresentaremos as análises feitas acerca os dois alunos-estagiários escolhidos: 2.1) Detalharemos a história de vida de cada um deles; 2.2) Realizaremos uma análise comparativa entre eles de acordo com os Padrões de resiliência propostos por Polk (1997), tecendo considerações acerca do âmbito educacional.

5.1 DADOS PRELIMINARES

De acordo com a análise feita a partir dos questionários (Apêndice D) podemos mencionar que dos 15 alunos participantes da pesquisa, seis eram do sexo masculino e

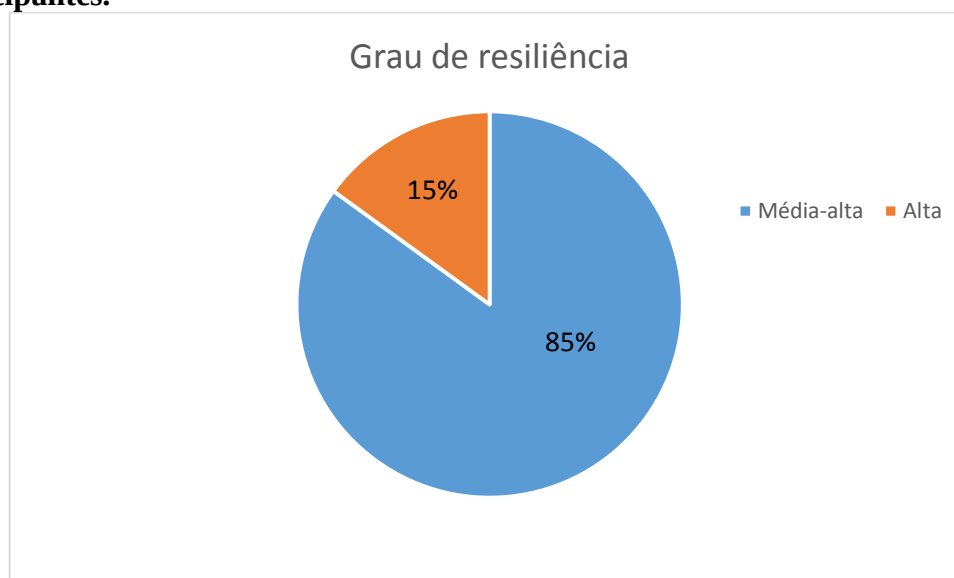
nove eram do sexo feminino. Eles estagiavam em turmas de 1º a 3º ano do ensino médio. Segue abaixo uma tabela com os participantes desta etapa da coleta (Tabela 1).

Tabela 1: Demonstrativo geral dos participantes da pesquisa.

Estagiários ²	Sexo	Pontos	Grau de resiliência
E1	F	65	Alta
E2	F	64	Alta
E3	M	63	Média-alta
E4	F	62	Média-alta
E5	M	62	Média-alta
E6	F	61	Média-alta
E7	F	59	Média-alta
E8	M	58	Média-alta
E9	F	53	Média-alta
E10	M	53	Média-alta
E11	M	52	Média-alta
E12	F	52	Média-alta
E13	M	49	Média-alta
E14	F	48	Média-alta
E15	F	46	Média-alta

O nível de resiliência que se mostrou predominante nos estagiários foi o de média-alta, com 13 alunos (85%). Apenas dois estagiários (15%) apresentaram resiliência alta (Gráfico 1).

Gráfico 1: Percentual referente ao grau de resiliência apresentada pelos participantes.



² Representados, neste momento, simplesmente por “E”.

Dos 15 alunos-estagiários que participaram do questionário, foram escolhidos dois para participarem das partes seguintes da pesquisa. Inicialmente desejávamos seguir com os dois alunos-estagiários que tivessem as maiores e menores características resilientes da amostra e realizar uma análise comparativa que levasse em conta esse aspecto e por isso aplicamos o questionário em toda a turma. Lamentavelmente isso não foi possível, pois muitos já haviam finalizado as suas regências ou elas iriam ocorrer em locais de difícil acesso para nós. Sendo assim, o critério de seleção destes dois alunos-estagiários passou a ser baseado apenas na disponibilidade deles, além da distância entre as cidades dos estágios e a nossa cidade. Os alunos-estagiários selecionados foram o E9 e o E15, ambos do sexo feminino, a quem chamaremos, à partir de agora, de, respectivamente, Carla e Aline.

Na Tabela 2 estão expressas as características gerais das alunas-estagiárias selecionadas, tais como idade e grau de resiliência apresentado na ocasião de nossa coleta.

Tabela 2: Caracterização das participantes selecionadas e grau de resiliência apresentado por elas.

Estagiárias	Idade	Coleta	Pontos	Grau de resiliência
Aline	21	Mai/15	46	Média-alta
Carla	26	Mai/15	53	Média-alta

Em termos operacionais podemos dizer que foi difícil realizar a coleta dos dados dentro dos prazos estipulados, tendo em vista que tivemos muitos imprevistos, tais como aulas canceladas, greve, aulas desmarcadas por motivos de saúde, além da desistência de alguns alunos durante a realização da pesquisa. Lamentavelmente, só conseguimos observar duas aulas de cada aluna-estagiária. Estas aulas foram observadas em um único dia. O tempo de observação foi de, aproximadamente, 1 hora e 50 minutos.

Durante a observação das aulas foi anotado tudo o que achamos importante, desde a ação das alunas-estagiárias, dos alunos das escolas, bem como a interação de ambos.

Mesmo com a carga horária de observação tão reduzida foi possível notar que a minha presença não pareceu causar nenhum desconforto às alunas-estagiárias, nem aos professores titulares, mas pudemos notar certa agitação no comportamento dos alunos.

Como pode ser percebido, ambas as alunas-estagiárias apresentaram valores dentro da faixa da resiliência considerada média-alta (que vai de 43 até 63 pontos). A seguir iremos debater acerca dos resultados obtidos a partir dos dados coletados pelas duas alunas-estagiárias, em cada comento da pesquisa.

5.2 HISTÓRIAS DE VIDA E SUAS PERCEPÇÕES A CERCA DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Ao longo deste tópico iremos apresentar os dados das duas alunas-estagiárias separadamente. Esses dados foram coletados durante as observações das aulas e entrevistas autobiográficas e de autoconfrontação. Neste momento iremos apresentar discussões mais teóricas, visto que iremos abordar os padrões de resiliência apresentados por cada aluna-estagiária.

Inicialmente, vale ressaltar, que nosso intuito não foi apresentar um perfil indiscutível, nem mesmo acabado das alunas-estagiárias participantes, mas sim de apresentar a forma com estas se revelaram para nós e/ou como as enxergamos no instante em que estávamos com a atenção voltada para elas.

Para a transcrição das falas das estagiárias utilizamos o sinal “[...]” para representar a supressão de algum trecho falado pelas próprias estagiárias, considerado pouco relevante para nossa compreensão e discussão dos dados.

5.2.1 ALINE

5.2.1.1 Dados Obtidos na Entrevista Autobiográfica

Inicialmente apresentaremos a história de Aline, à partir dos dados obtidos em sua entrevista autobiográfica, realizada em dez/15.

Sua história de vida é emocionante e interessante. Estamos diante de uma adolescente que demonstrava uma conduta resiliente média-alta, mas com pontuação mais inclinada para média-baixa. Ela teve abalos em sua infância, como perdas na família e a ausência do pai que trabalhava muito, mas nada a fez desanimar. Com

relação à vida financeira, ela nunca passou por necessidades, porém o pai trabalhava muito para conseguir o básico para eles. Apresentou alguns problemas em sua vida adolescente, como abalos emocionais e problemas psicológicos.

Como exposto na Tabela 2, Aline possui 21 anos. Ela é solteira e tem uma irmã de 19 anos. O seu pai é trabalhador do campo e sua mãe é dona de casa. Em sua casa moram quatro pessoas, sendo considerada uma casa simples, porém aconchegante (recorte 1).

Recorte 1

Aline: *Minha infância não teve grandes acontecimentos. [...] minha mãe teve apenas duas filhas, eu e a minha irmã [...]. Meu pai sempre trabalhou sozinho para nos sustentar. O trabalho no campo nem sempre é fácil e ele foi capaz de superar qualquer crise para que não passássemos dificuldades. [...] não somos ricos, mas nunca nos faltou o essencial. Não tenho do que reclamar, tenho uma casa simples, porém, temos de tudo. Eu amo a minha família.*

Sua vida não foi marcada por tristezas, mas um fato lhe chamou atenção durante a sua infância, que foi a morte de sua tia por leptospirose (recorte 2).

Recorte 2

Aline: *[...] na minha infância não teve grandes acontecimentos que marcassem por tristeza, [...] porém, houve a morte de minha tia [...]. Como eu era muito pequena não entendia direito o que estava acontecendo, mas lembro desse dia, [...] mesmo assim não foi um fato que seja lembrado com tristeza.*

Pasa (2013) afirma que ao longo da vida, as pessoas se deparam com diversas perdas. Porém, esta perda quando associada a alguém com quem se mantém vínculos afetivos torna-se uma experiência um tanto quanto dolorosa, capaz de ferir e expor a pessoa à sua própria impotência. Assim, é pelo amor que as pessoas se tornam ativas e tornam umas às outras pessoas vivas, mas é por meio deste mesmo amor que se tornam vulneráveis quando se deparam com a perda, o sofrimento e a morte. Ela acrescenta ainda que a morte de uma pessoa querida provoca sofrimento, que depende de cada pessoa, visto que a morte é uma perda sem retorno. No caso de Aline, o fato relatado (morte da tia) não parece tê-la marcado de modo consistente.

Aline é uma jovem muito simples, calma e muito tímida. A sua infância foi marcada por momentos únicos, momentos esses que supriam algumas necessidades (recorte 3).

Recorte 3

Aline: [...] lembro-me do meu pai saindo cedo para trabalhar e da minha mãe sempre arrumando a casa e fazendo o almoço. [...] como já havia falado, sempre passamos com o básico, pois meus pais sempre fizeram o que podiam para manter eu e minha irmã. [...] Uma coisa que de fato marcou minha infância foram as brincadeiras com meus primos e minha irmã, [...] lembro das risadas, das quedas que levávamos, de cada brincadeira.

Aline se encaixa entre muitos adolescentes que apresentam um contexto social com algumas situações de risco enquanto era criança como, por exemplo, a falta do pai e a falta de tempo da mãe, porém encontrava aconchego e atenção nos primos e na irmã. No entanto, Poletto e Koller (2008) afirmam que o que se conhece sobre este assunto não tem sido suficiente para a definição de programas que sejam adequados às necessidades da população, principalmente porque é necessário identificar o que é risco, e para quem é. Diante disto, é necessário fazer uma investigação cuidadosa sobre a história da infância da pessoa, para que se possa revelar que riscos e estressores estão realmente presentes.

Como adolescente Aline é uma jovem muito tímida, com poucos amigos e não muito comunicativa. Em sua sala de aula (na faculdade) tem alguns amigos e fica em silêncio na maior parte do tempo (recorte 4).

Recorte 4

Aline: Não sou de muitos amigos e não procuro fazer mais. [...] muitas vezes faço amigos por influência de meus amigos atuais, eles me ajudam em algumas situações. [...] nunca sofri preconceito pelo fato de ser calada, mas muitas vezes sou taxada como antissocial, [...] sem falar no fato de que sou muito tímida. [...] se bem que hoje em dia me vejo bem melhor.

O fato de não ter tido a atenção dos pais pode ter influenciado nessa timidez, pois não conversavam muito, sendo, o seu contato direto, com seus primos e sua irmã.

Secunho (2010) realizou estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional primitivo, segundo Winnicott, que estabeleceu uma relação entre a tendência antissocial e a privação na vida familiar, explicando que a tendência antissocial pode ser entendida como um pedido de “socorro”. Este tipo de conduta pode ser utilizada para sair de uma situação real insuportável, já que quando falamos de privação familiar, o grau do trauma pode chegar a comprometer a estrutura psicológica. Assim, um grau alto de ansiedade causado por uma situação traumática pode despertar na criança como mecanismo de defesa, a negação da realidade insuportável causada pelo trauma.

Apesar de todos esses fatores determinantes na vida adulta, Aline aprendeu durante a adolescência que seres humanos têm limites e que para a sobrevivência devemos respeitar estes limites (recorte 5).

Recorte 5

Aline: [...] passei por um problema de saúde ano passado (aos 20 anos) que me fez perceber que tenho que respeitar os meus limites, não ultrapassar. [...] isso, realmente foi algo que mudou em vida, [...] entender que não vale a pena ultrapassar o meu limite por nada.

Em 2014 Aline passou por um problema de saúde que não quis entrar em detalhes, dizendo apenas ter sido emocional (ansiedade). A ansiedade pode se apresentar como um fator de risco, necessitando da aceitação, apoio familiar e social. É necessário estabelecer uma estratégia de enfrentamento que tenha função de alterar a fonte que gerou o estresse (MARIUTTI, 2010).

Ao longo dos relatos, Aline ainda falou sobre o que a fortaleceu e o que a tornou uma pessoa melhor e menos tímida (recorte 6).

Recorte 6

Aline: [...] acho que o que me deu forças para seguir e superar os obstáculos foi essa percepção dos meus limites, de saber até onde eu posso ir. [...] que infelizmente veio através de um problema de saúde.

5.2.1.2 Dados Obtidos na Entrevista de Autoconfrontação: Impressões sobre a prática como aluna-estagiária

Assim como falamos anteriormente, o estágio de Aline foi materializado em apenas duas aulas geminadas, duas no mesmo dia. Nas duas aulas percebemos que esteve disposta, tendo chegado antes do horário para organizar com a professora o material a ser utilizado, além de bem apresentada fisicamente. No dia em que aconteceu as observações, a turma estava composta por 29 alunos. A turma era de 1º ano do ensino médio.

Com relação ao aspecto físico da sala de aula, podemos afirmar a aula foi dada no Laboratório de Química da escola. Ele era pequeno e mal cabiam as cadeiras para os alunos. O quadro branco era bem pequeno e as cadeiras eram normais, daquelas brancas. A mesa do professor, na verdade, era uma mesa de aluno e não tinha ventiladores. Havia quatro janelas fechadas e voltadas para a área externa da escola e a porta esteve o tempo todo fechada, tornando o ambiente muito quente. Apesar disso, era bem iluminada, limpa e estucada.

Em relação às observações em sala de aula, destacamos que foram um pouco delicadas, pois os alunos estavam interessados em saber sobre a minha presença e sobre o computador. Aos poucos foram relaxando, chegando a quase nem perceberem a nossa presença.

Selecionamos seis recortes das aulas de Aline para serem analisados durante a entrevista de autoconfrontação, que durou mais ou menos 1 hora. Um dos primeiros aspectos que destacamos foi a disposição das bancas, todas em um grande círculo. A escolha deste tipo de arrumação nos mostra que o importante foi dar valor ao senso de percepção por parte do professor. Registramos a postura de Aline sempre observando todos os alunos (recorte 7).

Recorte 7

Aline: [...] quando cheguei, a sala já estava organizada daquela maneira. [...] mas, em minha opinião é a melhor forma, pois demonstra que não é algo tradicional, [...] a forma como as cadeiras se colocam trazem uma sensação de descontração. Daquela forma eu podia ver todos os alunos [...], os que dormiam e os que realmente prestaram atenção.

A atividade prática foi o ‘ponto chave’ da aula, mas antes da experimentação ela fez uma breve exploração dos conteúdos no quadro branco (embora não goste de usá-lo). Esse procedimento foi necessário para que pudesse explicar as reações que iriam ocorrer, bem como os cálculos para as respostas das questões propostas.

O que percebemos constantemente nas aulas foi a conversa entre os alunos e o aumento da intensidade da voz dos mesmos, levando a necessidade da aluna-estagiária pedir silêncio. Apesar disso, nem sempre o fazia (recorte 8).

Recorte 8

Aline: [...] fica difícil se impor quando o professor da disciplina está na sala conosco, mas acredito que faltou autonomia. [...] acho que minha timidez e minha inexperiência influenciaram muito.

Um dos fatos na aula que demonstrou interesse foi o fato de alguns alunos mexem em equipamentos no laboratório durante a própria aula de experimentação e ela, mais uma vez, ter sido humilde ao reconhecer que sua postura poderia ter sido mais adequada (recorte 9).

Recorte 9

Aline: A sala era pequena, tinham muitos equipamentos, grande número de alunos e apenas eu e a professora para organizar todos [...]. Sinceramente não vi, os alunos estavam cheios de perguntas e eu estava empolgada em responder. [...] mas acho a ação dos alunos muito intrigante, eles não sabem para que serve cada equipamento e existem daqueles que são perigosos.

Algo perceptível durante a observação das aulas foi o barulho e também o deslocamento dos alunos durante a aula. Muitos saíam de seus lugares, passavam minutos andando ao longo da sala, atrapalhando outros alunos e não se fazia nada. Mas, o mais interessante, foi novamente a franqueza e postura de humildade de Aline, que não tentou dar desculpas e assumiu sua postura e limites (recorte 10).

Recorte 10

Aline: [...] sinceramente? Perdi o controle da sala, acho que eles perceberam a minha timidez, o meu jeito calmo e se aproveitaram disto. [...] não me vejo

dando aula assim, mas a situação me levou a isso, mais um motivo para repensar no método de dar aula.

No final da aula Aline falou uma frase (um conselho) para os alunos, “Estudem e aproveitem o ensino médio” (recorte 11).

Recorte 11

Aline: *[...] é importante incentivar os alunos, pois a escola que estagiei era de periferia e muitos desistem da carreira profissional. [...] Mas temos que falar a verdade, quando usei “aproveitem” quis dizer para eles aproveitarem cada minuto, pois tudo depois vai ser mais difícil.*

Ao término da nossa pesquisa, pedimos que ela falasse sobre a experiência de ter sido observada e de poder se observar em atividade dentro de sala de aula, na profissão que ela escolheu para seguir. Percebemos em Aline humildade e sinceridade, tendo assumido suas posturas e fazendo reflexões interessantes (recorte 12).

Recorte 12

Aline: *[...] realmente, muita coisa não saiu como eu esperava e eu tenho de assumir que muitas coisas fugiram do meu controle. Independentemente da presença da professora, eu deveria ter tido pulso firme nas horas que foram precisas. [...] De hoje em diante vou planejar mais as minhas aulas, principalmente os meus atos.*

5.2.2 CARLA

5.2.2.1 Dados Obtidos na Entrevista Autobiográfica

Ao longo de toda a pesquisa, bem como das entrevistas (realizada em dez/15), Carla apresentou-se prestativa e disponível, sempre muito agradecida e simpática. Apresentaremos aqui uma história de vida emocionante e cercada por amor, carinho e muita dedicação. Como exposto na Tabela 2, Carla apresentou uma conduta resiliente considerada média-alta e é solteira.

Ela tem 26 anos e tem uma irmã de 18 anos. Seu pai é autônomo e sua mãe é professora. Em sua casa moram quatro pessoas. Ela avaliou a sua casa como muito boa, avaliando ser uma família de classe média. Ela foi filha única até os oito anos de idade. Quando tinha seis anos, a sua mãe engravidou de um menino mas, infelizmente, ela sofreu um aborto espontâneo. Logo após dois anos nasceu a sua irmã (recorte 1).

Recorte 1

Carla: *Eu tive uma infância maravilhosa, sempre tive pais muito amorosos e muito atenciosos. [...] foram essas coisas que marcaram a minha infância, a presença e carinho dos meus pais comigo. [...] Sempre me orgulho de falar sobre isto!*

Emocionou-nos muito a forma como ela falou de seus pais, do carinho, do amor recebido por eles, de todo o tempo que eles dedicaram à ela. Segundo Serra (2002), o ambiente familiar apresenta condições naturais que espontaneamente surgem de uma troca mútua de sentimentos. Assim, este ambiente oferece potencialidades que são capazes de dar apoio emocional para a resolução de problemas e conflitos na família.

Logo no início da entrevista Carla fez um relato que nos deixou muito emocionados, pois disse que seus pais sempre estiveram presentes em sua vida e nunca deixaram que faltasse nada para ela (recorte 2).

Recorte 2

Carla: *[...] fui filha única até os oito anos de idade, [...] foi quando nasceu a minha irmã. [...] Eu amava brincar com os meus pais, tenho inúmeros primos, porém, em casa, como filha única, minhas companhias de brincadeiras eram os meus pais. [...] com a minha mãe a gente brincava de boneca, de professora e aluna. Já com meu pai eram muitos joguinhos: ludo, jogo de damas, jogo da velha...*

Podemos ver que Carla teve uma infância marcada pelo amor, carinho e pelas brincadeiras com seus pais. Como sabemos a participação dos pais, não só na infância mais durante toda a vida da criança é imprescindível. Segundo Ignacio (2015), é durante a brincadeira que a criança imerge num mundo cheio de imaginação, que tem origem nas forças criativas que atuam no corpo que está em desenvolvimento. Frustrações

podem ser vividas e superadas, a flexibilidade é exercitada. A criança que brinca, se acalma, respira profundamente e chega a um estado de bem-estar, onde ela mesma torna-se capaz de sentir uma profunda confiança na existência. Esta confiança se transforma durante sua idade adulta em fé na vida, em fé em si própria e em seu destino. Esta fé é a base da resiliência.

Apesar de todo esse incentivo recebido na infância, Carla alega que a vida adulta não é fácil e que muita coisa muda, mas a presença das pessoas que ama a faz sentir forte para seguir os caminhos e encarar os desafios que a vida lhe proporciona (recorte 3).

Recorte 3

Carla: [...] o que mudou em minha vida foi só a questão de aumentarem as responsabilidades, afinal, quando a idade adulta chega, as responsabilidades vêm junto. [...] porém, o amor, a dedicação e o companheirismo dos meus pais me ajudam a seguir a vida. [...] eles são o porto seguro que tenho desde criança.

Pelo que Carla expôs, é bem possível que seus pais e familiares, de modo geral, tenham atuado como tutores de resiliência. Mas, o que seriam ‘tutores de resiliência’? Quando analisamos as histórias de vida de pessoas resilientes, nos deparamos com tutores de resiliência. Eles são pessoas que foram referências, que possibilitaram a construção de uma relação com valor afetivo. Esse encontro poderá até nem ter palavras, mas estará carregado de sentido se o tutor conseguir olhar para a criança em suas potencialidades e não apenas para seu “rótulo”, que poderia esmagar o desenvolvimento da mesma. Esse tutor pode nem tocar em assuntos referentes à dor que tenham passado, mas ao incentivá-las em suas atividades diárias e ao acreditar em sua capacidade, pode levá-la a uma transformação (SEQUEIRA, 2009)

Segundo Nascimento (2007), a promoção de tutores de resiliência é de extrema importância, visto que, almeja o desenvolvimento de pessoas, além de poder enfrentar e superar as adversidades de maneira mais positiva. Essas adversidades encontradas na trajetória de suas vidas podem evitar problemas que podem ser produzidos/reproduzidos em um contexto relacional. O próprio autor traz ainda que o tutor de resiliência necessita perceber saltos qualitativos em suas ações.

5.2.2.2 Dados Obtidos na Entrevista de Autoconfrontação: Impressões sobre a prática como aluna-estagiária

Assim como fizemos com Aline, neste tópico do trabalho apresentaremos as considerações acerca das observações feitas durante as regências da aluna-estagiária Carla. O comportamento de Carla em sala de aula foi analisado por ela na entrevista de autoconfrontação. Destacamos que para esta entrevista durou uma hora e que foram selecionados seis recortes.

Como já dissemos anteriormente, Carla é uma estudante do curso de licenciatura em Química. Ela estagiou em duas aulas geminadas, todas duas no mesmo dia e foram referentes a reposição das aulas que não ocorreram durante o período da greve. Utilizamos apenas essas duas aulas, pois foram as únicas que a mesma vivenciou para exercitar a regência.

Nas duas aulas pudemos perceber que, assim como Aline, Carla também chegou antes do horário para organizar com a professora o material a ser utilizado, pareceu disposta e bem apresentada fisicamente. No dia em que aconteceram as observações a turma estava composta por 59 alunos. A turma estava misturada 1º e 3º ano do ensino médio, pois como era uma aula de reposição da greve, eles juntaram duas turmas.

Durante as nossas observações ela mostrou-se receptiva, simpática e atenciosa. Quando chegamos à sala ela me apresentou aos alunos e logo em seguida se apresentou também. Logo a princípio pudemos perceber que ela estava um pouco nervosa com a aula em si e que os alunos estavam muito inquietos com a minha presença.

Em termos físicos podemos afirmar que a sala de aula era muito espaçosa e grande, com cadeiras e mesas para todos e um birô para o professor. Na parede havia um quadro branco e, ao lado, um mural de recados. Nas paredes laterais havia três janelas abertas voltadas para a área interna da escola, além de dois ventiladores na parede. A porta esteve há todo momento aberta, o que possibilitou a saída deles há qualquer momento e a visão do que se passava no pátio da escola.

O modo atencioso e calmo de Carla transmitia aos alunos tranquilidade, além de ser muito carismática. Logo no início de nossa entrevista questionamos sobre o porquê de ela ter decidido pela carreira de professora e ela nos informou que a fator essencial foi gostar de Química desde a escola básica, como também as brincadeiras na infância com sua mãe (recorte 4).

Recorte 4

Carla: [...] o fato de sempre gostar de Química (desde o ensino médio) me instigou a buscar esta profissão. [...] Desde criança eu dizia que gostaria de ser professora. [...] ainda fiz faculdade em outra Instituição longe de casa, porém quando chegou o curso de Química aqui em minha cidade, tentei o vestibular, passei e ‘tranquei’ a antiga faculdade (Letras).

Sobre a possível existência da relação entre a sua história pessoal e a escolha da sua profissão docente, ela nega que sua história pessoal tenha tido relevância para a escolha que fez na carreira profissional, mas afirma que sempre buscou o melhor para si (recorte 5).

Recorte 5

Carla: [...] não acho que minha história pessoal tenha influenciado em minha escola de profissão, [...] porém, existe a questão de buscar sempre o melhor. Meus pais sempre me incentivaram demais a fazer um curso superior.

Ela começa a aula se apresentando e dizendo o seu objetivo de estar ali. Logo em seguida fala o que vai ser feito e pede que os alunos retirem uma folha para anotar algumas questões que ela mesma vai escrever no quadro. Logo quando ela começa a escrever, os alunos começam a fazer muito barulho, alvoroço, risadas e conversas na sala toda. Aliás, a conversa e o alvoroço foi visto durante toda aula. Quando questionada sobre isso ela diz que ama a profissão de ser professora, mas que pela sua experiência em outras salas de aula, vê que os alunos são sempre assim e às vezes torna-se difícil contê-los. Achamos interessante ter sido franca ao verbalizar que se sentiu inibida frente à turma (recorte 6).

Recorte 6

Carla: [...] o início da aula é um momento muito tenso, na maioria das vezes os alunos já chegam à sala meio alvoroçados. [...] a sala estava lotada e infelizmente a atividade que selecionei foi muito parada e deixou eles à vontade para “fazerem o que quisessem”. [...] Confesso que fiquei meio inibida. [...] já dei aulas em algumas salas e percebo que a realidade é a mesma.

Assim que os alunos terminaram de responder as questões, ela recolheu as folhas já resolvidas e começou a falar das questões e a fazer as perguntas do questionário com a finalidade de explicar as dúvidas. Logo em seguida ela explicou o conteúdo referente à atividade seguinte e pediu que os alunos se dividissem em dois grupos (esquerda e direita). Nesse momento os alunos fizeram muito barulho e dois pequenos grupos foram formados, enquanto que o resto da sala ficou sem fazer nada e conversando. Ela explicou que como o professor não estava na sala ela se sentiu meio desorientada e achou bom trabalhar com dois pequenos grupos. Destacamos, mais uma vez, sua postura franca e humilde (recorte 7).

Recorte 7

Carla: [...] dividir a sala é bem complexo, não imaginava que teria tantos alunos, [...] sei que foi erro meu ter deixado os outros dispersos, assim incentivei a conversa, mesmo que sem querer. [...] Às vezes trabalhar com pequenos grupos é bem melhor que com uma sala cheia demais. Sinceramente essa experiência ficou marcada.

Diante da reação dos alunos podemos buscar respostas nos estudos de Osterman (2000). Ele aponta a existência de necessidades psicológicas e emocionais nos alunos, indicando múltiplas influências em seus comportamentos. Desta forma, podemos dizer que vários fatores podem ter influenciado em sua maneira de agir. Ainda sobre o comportamento dos alunos, Castro, Viana e Costa (2013) sugerem uma nova forma de repensar o aluno como um sujeito, na complexa realidade da educação brasileira, afirmando que devemos estabelecer uma interação entre as considerações sobre identidade, pertencimento e resiliência, com a finalidade de esclarecer como se dão esses processos de tornar-se aluno e como este aluno pode contribuir na formação inicial de professores.

Em um momento mais calmo da aula, onde os alunos estão resolvendo uma pergunta do jogo que ela mesma propôs, ela se deslocou na sala e veio até mim dizendo a seguinte frase: “é assim, né? Uns participam e outros não”. Quando questionada sobre essa frase ela comentou sobre a realidade que já viu, e passou em sala de aula, e disse que a realidade no ensino médio e básico das escolas da rede pública é essa.

Recorte 8

Carla: [...] já dei aula substituindo alguns professores e também percebi isso. Muitos alunos mostram-se desinteressados pelas atividades propostas, é a realidade de muitas escolas da rede pública, infelizmente. [...] mas com relação ao que eu disse, eu quis falar que a realidade de muitos alunos é assim, muitos reclamam que não veem nada diferente na aula. Quando trazemos, eles não participam! Vai entender eles...

A aula transcorreu da mesma forma, até que ao final da segunda aula o sinal toca, mas o jogo ainda não havia sido concluído. Mesmo assim, os alunos que não estavam participando saíram da sala e os outros de outras salas entraram. Enfim, a sala virou uma bagunça! Enquanto os participantes da atividade tentavam concluí-la, depois de oito minutos do toque do sinal, termina o jogo com muito barulho e gritos. Foi então que todos começaram a sair e ela não se despediu (recorte 9).

Recorte 9

Carla: [...] a atividade foi bem extensa e devo confirmar que o barulho e a bagunça dificultaram o andamento, atrasando a finalização. [...] o toque do sinal é um momento muito crítico, tem alunos que esperam ansiosos por esse momento. [...] Muitas aulas são taxadas como chatas pelos alunos e ao ouvir o toque do sinal eles se sentem libertos da “chatice”. [...] Infelizmente sai sem me despedir deles e com o sentimento de desrespeito.

Enfim, concluímos a entrevista de Carla como a de Aline, agradecendo à disponibilidade e pela atenção dada. Desejamos que essas experiências possam repercutir favoravelmente para a melhoria dessas futuras professoras que estão ainda na vida acadêmica.

Segundo Brandão (2009) devemos ter clareza com relação à concepção sobre resiliência que se adota, pois como vimos anteriormente o conceito não deve ser entendido como um atributo natural ou permanente, fixo, estático, como se o sujeito resiliente tivesse sempre a mesma capacidade de enfrentamento e superação e que essa capacidade não variasse de acordo com as circunstâncias enfrentadas.

Para complementar, Brandão ainda afirma que a resiliência se transforma conforme as circunstâncias mudam, pois ela é processual e dinâmica. Desta forma, o

processo de enfrentamento das adversidades acontece de uma determinada forma que dependerá de quem enfrenta, do que se enfrenta e de quais circunstâncias envolvem o processo.

Desta forma, ressaltamos que se justificam as atitudes das duas alunas-estagiárias levando-se em conta o contexto vivenciado. No caso de Aline, a sala que era muito quente, a disposição do laboratório não dava visão ampla de todos dentro da sala. Já em relação à Carla podemos levar em consideração a quantidade de alunos (como já explícito, duas turmas ficaram juntas) e a diferença das turmas. Muitos alunos conversaram mais do que possivelmente faziam no dia-a-dia.

5.3 ANÁLISE COMPARATIVA DAS DUAS ALUNAS-ESTAGIÁRIAS DE ACORDO COM OS PADRÕES DE RESILIÊNCIA

A seguir iremos expor as análises feitas através da comparação do funcionamento demonstrado pelas duas alunas-estagiárias, no que diz respeito aos Padrões de Resiliência propostos por Polk (1997): Padrões Disposicionais, Relacionais, Situacionais, Filosóficos e Religiosos. Devemos salientar que mesmo utilizando estes tipos de padrões para nossa discussão, não iremos determinar a resiliência por nenhuma combinação em particular dos mesmos, sendo ainda difícil de ser plenamente caracterizada.

Quando utilizamos os quatro padrões de resiliência, devemos deixar claro que somente eles não são suficientes para compreender a resiliência apresentada pelas alunas-estagiárias, mas sim o contexto observado em suas histórias de vida, bem como seus comportamentos em sala de aula. Assim, iremos analisar de que forma os padrões de resiliência se revelaram na vida de cada participante da pesquisa, seja pelos seus relatos verbais, seja pelo que foi observado em sala de aula. Para que não fuja do raciocínio, selecionamos trechos para ilustrar cada um dos aspectos propostos. Como estes recortes já foram apresentados no capítulo anterior, estarão disponíveis para possíveis consultas apenas sob forma de notas de rodapés.

De antemão lembramos que ambas alunas-estagiárias apresentaram um padrão de resiliência médio-alto e que a diferença entre elas foi de apenas sete pontos. Isso pode justificar a semelhança de posicionamentos percebidos em várias situações.

5.3.1 Padrão Disposicional

O primeiro padrão de resiliência que iremos abordar será o Disposicional, onde exploraremos os aspectos da autodisciplina, autossuficiência, autoestima, capacidade de expressar as emoções e senso de humor, autocontrole, capacidade de aprendizagem e adaptabilidade. Acreditamos que tanto esses aspectos citados acima como qualquer outro deve ser vivenciado de forma equilibrada para que se possa obter um funcionamento com características mais resilientes. Isso não quer dizer que em certas ocasiões um não possa apresentar-se mais organizado com relação ao outro, mas espera-se que estejam presentes com regularidade.

Anteriormente citamos que iríamos definir os termos de cada um dos subitens de acordo com os estudos de Polk (1997), que inicialmente adotou o uso dos padrões de resiliência em sua pesquisa, contudo, queremos informar que não iremos buscar nas obras do autor uma definição a respeito dos padrões. Mas como sentimos necessidade de esclarecer compreensões acerca dos termos discutidos, iremos recorrer a pesquisas feitas em livros especializados, ou até mesmo realizando um contraponto ou uma complementação dos conteúdos, com o uso de um dicionário não especializado, o Houaiss (2004). Com essas ressalvas, iremos discutir a seguir cada um dos aspectos.

5.3.1.1 Autodisciplina

Podemos citar um exemplo de autodisciplina como sendo um sujeito que obedece uma regra e/ou condição imposta por si mesmo e, além disso, apresenta como característica principal a organização. Teixeira e Santana (2015) acreditam que a arte de motivar-se e não desistir diante das frustrações e adversidades impostas pela vida se relaciona com a inteligência emocional. Desta forma, é preciso controlar-se e direcionar as emoções para que haja superação em cada situação específica.

Carla (a estagiária que apresenta mais características de resiliência) conseguiu realizar o que planejou³, porém, não teve domínio da sala completa. Ela com disciplina

³ [...] a sala estava lotada e infelizmente a atividade que selecionei foi muito parada e deixou eles a vontade para “fazer o que quisessem”. É válido ressaltar que carla mencionou que tinha planejado fazer um questionário, apresentar o assunto e aplicar um jogo e isso ela, de fato, fez.

estuda em casa⁴, se dedica às disciplinas e, com esforço, tem conseguido ser aprovada em todos os disciplinas propostas no curso.

Já **Aline** (a estagiária que apresenta menos característica de resiliência), apesar de demonstrar autodisciplina, pareceu-nos bem tímida⁵ e recuada, o que nos faz questionar sobre a veracidade deste aspecto e a satisfação sentida por atuar deste modo. O que nos chamou atenção foi seu modo meio contraditório de expressar essa autodisciplina, pois em um momento ela nos mostrava possui-la, já em outro se mostrava meio desorientada, desorganizada com os materiais e meio confusa diante dos alunos⁶.

Contudo, devemos assentir que aquela que apresentava pontuação próxima de resiliência média-baixa, **Aline**, nos pareceu com maior dificuldade neste aspecto. Apesar disso, demonstrou em algumas situações, que busca superar as dificuldades vividas durante a regência. Diante destas considerações podemos afirmar que a autodisciplina esteve mais evidente na aluna-estagiária, **Carla**, pois mesmo diante de toda bagunça na sala, ela soube direcionar e aplicar o que planejou com aqueles que tinham vontade, obedecendo assim as condições impostas por ela mesma antes da aula.

5.3.1.2 Autossuficiência – Autoeficácia

A autoeficácia é tida como a confiança que o próprio indivíduo tem sobre sua capacidade de realizar com sucesso uma atividade. Dessa forma, essa confiança pode afetar suas escolhas e o desempenho profissional. A confiança de eficácia pode ser desenvolvida a partir de quatro principais fontes de informação: experiência direta, experiência vicária, persuasão social, e estados físicos e emocionais. Porém, a mais eficaz no desenvolvimento de forte senso de eficácia é a experiência direta, que diz respeito às experiências vividas pelo indivíduo (BARROS; SANTOS, 2010).

Já para o dicionário Houaiss (2004), a eficácia está definida como “a capacidade de atingir o efeito esperado”. Assim, podemos entender que o conceito de autoeficácia poderia estar mais aproximado da resiliência e por isso optamos por utilizá-lo. Assim,

⁴ [...] existe a questão de buscar sempre o melhor, meus pais sempre me incentivaram demais a fazer um curso superior.

⁵ [...] acho que minha timidez e minha inexperiência influenciaram muito.

⁶ Daquela forma eu podia ver todos os alunos [...], os que dormiam e os que realmente prestaram atenção. [...] fica difícil se impor quando o professor da disciplina está na sala conosco, mas acredito que faltou autonomia.

essas crenças na eficácia poderão favorecer, bem como dificultar as condições de enfrentamento dos obstáculos propostos.

Aline demonstrou autoeficácia quando vivenciou situações delicadas durante o período em que adoeceu (descrito por ela como ansiedade)⁷ e conseguiu assumir de forma independente a postura de superar o desafio e dar a volta por cima.

Quando nos referimos a **Carla**, podemos citar a evidência da autoeficácia quando deixou a faculdade que estava fazendo para tentar algo melhor mais perto de sua cidade. Mesmo pensando que talvez não fosse possível, ela não desistiu e conseguiu, pois aprendeu com seus pais que sempre deve buscar o melhor para si⁸.

Poletti e Dobbs (2007) consideram que um adulto resiliente possui a capacidade de assumir as responsabilidades de sua própria vida. Para eles tomar a iniciativa pode ser um poderoso remédio para a impotência e a tendência a se fazer de vítima. Isso ocorreu com Aline, pois ela teve que assumir sua doença e tomou a iniciativa de superar a sua impotência. Ela parece não se fazer de vítima, mesmo quando assumiu que tinha poucos amigos.

5.3.1.3 Autoestima

A autoestima é a confiança em nossa capacidade de pensar e enfrentar os desafios básicos da vida. A comunidade social e verbal a qual o indivíduo está inserido é quem ensina seus próprios membros a usar palavras com a finalidade de se referir aos sentimentos, dentre eles está a autoestima. Para Guilhardi (2002), as pessoas não nascem com autoestima, muito menos nascem sabendo nomear tais sentimentos.

Com relação à manifestação da autoestima, não percebemos em nenhuma das alunas-estagiárias esse aspecto, porém devemos salientar que não estamos fazendo nenhum julgamento de valor em relação a isso, apenas afirmamos que, ao longo da entrevista, elas não citaram nenhuma situação que revelasse sua autoestima.

⁷ [...] foi algo que mudou em vida.

⁸ [...] existe a questão de buscar sempre o melhor. Meus pais sempre me incentivaram demais a fazer um curso superior.

5.3.1.4 Autocontrole

Segundo Leal (2011) compreendemos como autocontrole o domínio que cada indivíduo tem sobre suas emoções e reações. Ela destaca, ainda, que esta característica é de grande importância para os resilientes. Com relação à realidade adversa de cada indivíduo, seja ele o educador (aluna-estagiária) ou o educando em nosso estudo, podemos afirmar que Aline e Carla se mostraram bastante calmas, tranquilas, transpareceram serenidade para os alunos (mesmo diante das conversas), demonstrando assim seu autocontrole.

Carla apresentou na pontuação de seu questionário resiliência média-alta, porém seu comportamento foi um pouco diferente, pois ela não superou a adversidade, diante de uma sala cheia de alunos e muita conversa e bagunça⁹. Muitas vezes percebemos que ela parecia não se incomodar com o barulho, focando apenas no grupo que participava da atividade. Observamos alunos andando pela sala, conversando e ela não falava nada. Ela teve seu autocontrole, pois dominou bem a sua emoção e reação, porém não “controlou” a turma.

Aline admitiu que as coisas não saíram como ela esperava¹⁰, mas em suas ações notamos calma e tranquilidade durante toda a regência. Muitos alunos estavam dispersos, conversando (praticamente o mesmo caso de Carla), porém Aline admitiu que deveria ter se imposto mais. Apesar disso, como já mencionamos, reparamos que durante toda a aula ela se manteve controlada, pois mesmo com o barulho, ela parava e esperava pelo silêncio, não esboçando nenhuma reação negativa.

Diante destes relatos podemos constatar que as duas alunas-estagiárias se mantiveram firmes emocionalmente e se controlaram durante a aula. No caso de Aline a professora se fez presente há todo momento dentro da sala de aula e, por muitas vezes, era ela quem pedia silêncio. Já no caso de Carla não, o professor não ficou na sala, portanto ela poderia ter feito “o que quisesse”, porém não foi o que ela fez. Manteve-se calma e demonstrou que possuía autocontrole.

⁹ [...] sei que foi erro meu ter deixado os outros dispersos, assim incentivei a conversa, mesmo que sem querer.

¹⁰ [...] realmente, muita coisa não saiu como eu esperava e eu tenho de assumir que muitas coisas fugiram do meu controle. Independentemente da presença da professora, eu deveria ter tido pulso firme nas horas que foram precisas.

5.3.1.5 Capacidade de aprendizagem

A aprendizagem pode ser definida como um processo próprio do ser humano e ocorre à medida que há uma modificação no comportamento, diante de uma experiência vivida ou até mesmo uma prática. Estas não podem ser atribuídas à maturação, lesões ou alterações fisiológicas do organismo. Em geral, podemos afirmar que no contexto escolar, a influência dos professores é restrita aos padrões de maturação/aprendizagem dos alunos. Na aprendizagem esta influência pode se tornar determinante, com consequências tanto positivas, quanto negativas. Para que saibamos como esta transcorrendo a aprendizagem, é fundamental a observação do comportamento do indivíduo (SANTOS, 2002).

Podemos perceber que as duas alunas-estagiárias demonstraram uma maior abertura para aprender com situações adversas. Elas refletiram a respeito, interpretaram as situações e pareceram dispostas a mudar, sendo estas condutas facilmente relacionáveis com as características de uma pessoa fortemente resiliente.

No caso de **Carla**, ela sempre usufruiu do convívio dos pais e podemos dizer que as experiências que teve na infância a ajudaram no processo de maturação e aprendizagem e agora, quando já está adolescente, se espelha neles, afirmando que busca sempre o melhor para si mesma.

Como citamos nos início dos resultados, durante as observações de Carla percebemos muito barulho e o deslocamento de alunos durante a aula. Mas, com tranquilidade ela pareceu aprender com a situação e assumiu a necessidade de mudar a sua postura¹¹. Desta forma, podemos notar a sua flexibilidade em aprender perante um acontecimento novo, sem dar desculpas ou se defender.

Já quando falamos da capacidade de aprendizagem de **Aline**, não podemos deixar de falar sobre um fato que marcou sua adolescência que foi o problema de saúde (ansiedade) que enfrentou em 2014. Mesmo não querendo entrar em detalhes podemos perceber em sua fala que perante essa situação-limite¹², ela teve a oportunidade de rever a sua vida e seus princípios, se transformar em uma pessoa melhor e valorizar o que de

¹¹ [...] não me vejo dando aula assim, mas a situação me levou a isso, mais um motivo para repensar no método de dar aula.

¹² [...] passei por um problema de saúde ano passado (aos 20 anos) que me fez perceber que tenho que respeitar os meus limites, não ultrapassar.

fato valia a pena¹³. Como já falamos anteriormente, as pessoas resilientes avançam, apesar das dificuldades. Se elas são inevitáveis, que haja a possibilidade de aprender com elas e buscar o entendimento.

As situações expostas, como todas as outras, tem um ponto em comum, elas representam o limite da existência empírica. Como diz Jaspers (1932), estas situações são como uma parede contra a qual nos deparamos, parede esta em que batemos e fracassamos. Não podemos modificá-las, mas podemos torná-las claras, sem explicar ou deduzir elas a partir de outro. Essas situações são denominadas de situações limite.

Nesse sentido podemos concluir que as duas alunas-estagiárias se mostraram dotadas de posturas reflexivas, buscando entender o porquê das coisas e superar os limites, comprovando, assim, que o resiliente é falível, mas o modo como vai encarar as dificuldades é que faz toda a diferença.

5.3.1.6 Capacidade de expressar as emoções e senso de humor

Alguns autores (FOLKMAN, 1997; FREDRICKSON, 2004; BLOCK; KREMEN, 1996; ASPINWALL, 2001) citam a relação entre a capacidade que os indivíduos têm de expressar o que existe em seu interior, suas emoções e a resiliência.

A experiência de emoções positivas durante períodos de estresse elevado ajuda as pessoas a lidarem com estas circunstâncias. A presença de emoções, bem como de crenças positivas diante de adversidade, constitui um recurso acessível aos indivíduos para lidarem com dificuldades. Porém, algumas pessoas, compreendem e desfrutam dos benefícios das emoções positivas, mais que outros. Desta forma, podemos afirmar que um dos fatores que determinam esta diferença individual é o nível de resiliência.

Segundo Pardelha (2010), os indivíduos que vivem experiências emocionais positivas com maior frequência tornam-se mais resilientes frente à adversidade, melhorando assim suas estratégias de *coping* cognitivamente alargadas.

Percebemos que as duas alunas-estagiárias demonstraram a capacidade de expressar emoções. No caso de **Carla**, ela revelou claramente esse aspecto quando falou do amor da família desde a infância. Baseado nisto podemos dizer que as experiências emocionais positivas que ela teve durante toda sua vida, ajudaram-na a construir

¹³ [...] isso, realmente foi algo que mudou em vida, [...] entender que não vale a pena ultrapassar o meu limite por nada.

recursos capazes de enfrentar as adversidades, fortalecendo, assim, a sua característica resiliente.

Já **Aline** demonstrou o inverso, pois em nossos contatos sempre esteve muito cabisbaixa e quieta, tendo nos revelado que possui experiências emocionais negativas. Isto ficou claro quando falou da ausência dos pais, da morte de sua tia, por ter poucos amigos e ser taxada como antissocial. Enfim, podemos dizer que todas essas emoções negativas contraídas na infância, podem ter enfraquecido sua característica resiliente.

5.3.2 Padrão Relacional

Em relação aos Padrões Relacionais, iremos analisar a capacidade de ajuda mútua e de estabelecer vínculos emocionais. A existência de habilidades na busca pelo apoio social com a finalidade de viabilizar soluções para as dificuldades da vida é uma das características dos resilientes (BARBOSA, 2006).

5.3.2.1 Capacidade de ajuda mútua

Segundo Monteiro (1997), a ajuda-mútua é um dos movimentos sociais contemporâneos mais significativos, além de ser um processo de grande expansão na atualidade quando tratamos de ajuda interpessoal. Quando nos referimos aos grupos de ajuda-mútua, podemos defini-los como um fenômeno social distinto. O processo de ajuda-mútua materializa-se através da ação destes grupos que partilham suas situações de vida através da qual se identificam. Desta forma, fundamentam-se na vivência dos problemas de cada um dos membros, isto é, no conhecimento da experiência.

Segundo Poletti e Dobbs (2007), o sentimento de compaixão é uma característica dos fortemente resilientes, pois este lhes permite encarar o outro como tão importante como si mesmo, agindo de modo a confrontá-lo. Favorece o bem estar pessoal e ajuda na superação e na luta contra o desespero.

Carla mencionou a forte presença de seus pais em sua vida e considerou possuir um importante suporte familiar em todas as circunstâncias. Referia-se a eles como um porto seguro em sua vida. Ela falou sobre como os pais cuidavam dela e brincavam com

ela durante a sua infância¹⁴. Assim, podemos novamente abordar a ideia de tutoria, pois, segundo Leal (2011), é possível que alguém instigue a função de tutoria em outro, ou seja, trata-se de uma escolha mútua. Acreditamos que a pessoa alvo da tutoria, também tenha responsabilidades sobre ela, acolhendo-a ou não. Devemos ressaltar que a responsabilidade maior é do tutor, mas é preciso que a pessoa também acolha o cuidado que lhes é dirigido.

Aline demonstrou ser mais carente e essa carência esteve associada à questão material¹⁵ (financeira) e afetiva (amigos e familiares)¹⁶, apenas possuindo contato superficial com seu pai, já que ele trabalhava muito e só estava com ela praticamente nos finais de semana. Destacamos que as relações com os familiares são fundamentais na formação das pessoas, favorecendo a capacidade de suportarem e superarem as crises. Infelizmente, no caso de Alice, isso não parece ter sido muito efetivo, pois percebemos que até hoje ela se mostra muito inibida e tímida com relação às pessoas, tanto é que admite que se refiram a ela como antissocial¹⁷.

Brandão (2009) comenta que a conduta antissocial pode aparecer durante um processo em que haja enfrentamento de adversidades. Porém, acreditamos que para considerar que houve uma postura realmente resiliente, é preciso que após o processo de enfrentamento dos riscos e adversidades, haja uma trajetória de recuperação dos abalos sofridos, tomando direção à saúde emocional e a condutas socialmente aceitáveis.

Quanto à vida financeira, como já dissemos, ela destacou os esforços do pai para que nunca lhes faltasse nada. Teixeira (2008) afirma que as crianças e jovens que apresentam recursos financeiros reduzidos e comportamentos antissociais demonstram poucas forças externas para regular seu comportamento aos padrões denominados sociais. Desta forma, parece que a vulnerabilidade é acentuada através de uma variedade de riscos inerentes à pobreza crônica.

Enfim, Carla nos mostrou aspectos com mais características resilientes, por considerar ter sempre a família unida em momentos difíceis, fazendo várias referências

¹⁴ *Eu tive uma infância maravilhosa, sempre tive pais muito amorosos e muito atenciosos. [...] eles são o porto seguro que tenho desde criança. [...] com a minha mãe a gente brincava de boneca, de professora e aluna. Já com meu pai eram muitos joguinhos: ludo, jogo de damas, jogo da velha.*

¹⁵ *Meu pai sempre trabalhou sozinho para nos sustentar. O trabalho no campo nem sempre é fácil e ele foi capaz de superar qualquer crise para que não passássemos dificuldades.*

¹⁶ *Não sou de muitos amigos e não procuro fazer mais. [...] muitas vezes faço amigos por influência de meus amigos atuais. Eles me ajudam em algumas situações.*

¹⁷ *[...] nunca sofri preconceito pelo fato de ser calada, mas muitas vezes sou taxada como antissocial.*

à figura materna e paterna. Já Aline nos mostrou menos características resilientes, parecendo vivenciar uma significativa carência afetiva. Porém, independente do suporte emocional recebido por cada uma, todas as duas alunas-estagiárias demonstraram disponibilidade e interesse em ajudar o próximo.

5.3.2.2 Capacidade de estabelecer vínculos emocionais

Quando falamos de capacidade para estabelecer vínculos emocionais, percebemos em **Aline** uma maior dificuldade, pois afirmou não ter muitos amigos e não conseguir fazer outros. Como já falamos no tópico anterior, a sua relação afetiva com os pais é bem fragilizada, porém, apesar de toda demonstração de dificuldades afetivas ela pareceu ser prestativa e alertou aos alunos quando deu um conselho no final da aula (“Estudem e aproveitem o ensino médio”). Ela afirmou, em seu depoimento, a importância do incentivo¹⁸.

Como dissemos, **Carla** usufruiu de uma relação familiar intensa e o vínculo forte permanece até hoje, considerando que sua família é tudo para ela. Sua condição de filha única até os oito anos pode ter contribuído para que ela tivesse o afeto de todos da família e isso tenha fortalecido a sua capacidade de estabelecer novos vínculos.

Enfim, podemos dizer que Aline demonstrou menos características resilientes e uma maior dificuldade em estabelecer vínculos emocionais. Já Carla, não pareceu apresentar dificuldades nesse aspecto e se mostrou dotada de característica mais resilientes.

5.3.3 Padrão situacional

Nessa seção iremos abordar os padrões relacionados a capacidade de usar o bom senso, capacidade de ter metas futuras e riqueza da vida mental.

¹⁸ [...] é importante incentivar os alunos, pois a escola que estagiei era de periferia e muitos desistem da carreira profissional.

5.3.3.1 Capacidade de usar o bom senso

Consideramos que um indivíduo resiliente possui posturas dotadas de bom senso quando ele reconhece a dimensão do problema, visualiza possibilidades para enfrentá-lo e estabelece metas para solucionar esse problema (VICENTE, 1996).

Podemos ilustrar a presença do bom senso em **Aline**, quando, ao terminarmos a sua entrevista, pedimos que ela falasse sobre a experiência que tivera em sala de aula e ela reconheceu ter ocorrido um problema, visualizando possibilidades para enfrentá-lo, traçando metas para a próxima experiência¹⁹.

Já **Carla**, demonstrou em suas falas ter postura dotada de bom senso, pois comentou sobre o barulho e admitiu²⁰ que a atividade foi extensa e a bagunça dificultou o andamento da atividades. Ela somente consentiu, sem fazer inferências sobre como enfrentar aquela situação, muito menos lançando metas para solução do que ocorreu.

5.3.3.2 Capacidade de ter metas futuras

Quando falamos em ter metas futuras, podemos afirmar que este aspecto depende de como foi o nosso passado e está sendo o nosso presente. Para Viktor Frankl (2005) o ser humano deve estar sempre direcionado à realização de algo. Com relação as nossas participantes podemos observar que, somente Aline demonstrou traçar metas quando afirmou que suas aulas devem ser mais planejadas e seus atos repensados. Já Carla não traçou, em seus depoimentos, metas futuras, falou do passado, da experiência que teve, mas não abordou o que almeja para o futuro, não citou as suas pretensões e o que esperava.

5.3.3.3 Riqueza da vida mental

Segundo Leal (2011), o ser humano é um ser em relação, um ser que age com criatividade no meio, ajusta-se a ele e ajusta-o a si mesmo, em infinitas trocas. O bom ajustamento é o chamado “ajustamento criativo”. Pinto (2009) afirma que é este

¹⁹ [...] realmente, muita coisa não saiu como eu esperava. [...] Eu deveria ter tido pulso firme. [...] De hoje em diante vou planejar mais as minhas aulas, principalmente os meus atos.

²⁰ [...] a atividade foi bem extensa e devo confirmar que o barulho e a bagunça dificultaram o andamento, atrasando a finalização.

ajustamento criativo que permite a pessoa se aproximar de contatos positivos e se afastar dos negativos em sua busca pelo desenvolvimento potencial. Quando esse ajustamento está desatualizado, ele merece ser refeito e atualizado.

Carla demonstrou criatividade em sua prática de regência quando se propôs a confeccionar um jogo para aplicação depois da abordagem do assunto, com a finalidade de fixação do conteúdo. Os professores devem construir atividades alternativas de exercício da docência, com o intuito de sanar uma dificuldade em sala de aula ou até mesmo para evitar um desgaste. Esse aspecto é visível quando os professores se deparam com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, ou perante um suposto desinteresse dos mesmos (SANTOS, 2006). Assim compreendemos a escolha de Carla.

O comportamento de **Aline** frente à criatividade não foi muito diferente do de Carla. Ela demonstrou a sua criatividade quando elaborou três experimentos para utilizar em sua regência.

Enfim, pelo exposto podemos dizer que as duas alunas-estagiárias, nas aulas em que foram observadas, foram criativas.

5.3.4 Padrões Filosóficos e Religiosos

Os Padrões que iremos analisar agora (Filosófico e Religioso) estão compostos pelo sentido da vida, pelo otimismo, pela existência de crenças e pela Espiritualidade.

5.3.4.1 Sentido da vida

Para Víktor Frankl (2005), a primeira força da vida é a busca pelo sentido, acreditando que as pessoas que não têm objetivos, “não sobrevivem” em situações adversas. O sentido da vida não é resultado de um individualismo, mas de um processo de construção no contexto social, no contato direto com o homem.

Leal (2011) afirma ainda que,

o desejo de sentido seria não apenas uma manifestação natural da humanidade, mas também um indício de saúde mental. A falta de significado e de objetividade existencial seria sugestivo de uma capacidade emotiva da adaptação ao ambiente. Resultaria de um processo de construção que se dá no contexto social, no contato do homem com seus semelhantes (p. 214).

Carla e **Aline** afirmaram que o sentido de suas vidas era a família e a relação que existia entre eles. Mesmo sabendo que Aline não teve a presença constante dos pais como Carla, afirmou que os ama²¹ e que não tem do que reclamar. Referente à Carla, não há mais o que falar fica claro que sua relação com a família é satisfatória.

Assim, podemos concluir que o sentido da vida verbalizado pelas duas alunas-estagiárias referiu-se a família.

5.3.4.2 Otimismo

O otimismo é um indicador importante, pois os mais fortemente resilientes possuem severa convicção de que as situações irão mudar positivamente quando estão envolvidas em meio a adversidades, esperando um futuro melhor (BARBOSA, 2006).

Segundo Brasil, Camargo e Rafachinho (2014) é interessante observar que a resiliência se encaixa em algumas situações com a finalidade de regular as emoções, devido a impulsividade do homem em realizar os projetos de sua vida, que acarretam em estresse e a outros componentes da insatisfação pessoal. Desta forma, o fortalecimento constante e cuidadoso do otimismo é o principal fator da resiliência, pois alimentar o otimismo pessoal reflete no trabalho em grupo e na tomada de decisões coletivas.

Aline pareceu um pouco pessimista quando deu a dica aos alunos para aproveitarem o ensino médio e afirmou depois, que tudo ficaria mais difícil²². Já **Carla** demonstrou pessimismo quando afirmou já ter dado aulas e testemunhado situações difíceis, tais como barulho, bagunça, entre outras coisas²³. Em momento algum, contudo, ela falou em propor outra atividade na hora da regência, visto que a sala era numerosa.

Com relação ao otimismo podemos percebemos ele se manifestou em **Aline**, quando ela se mostrou bastante disposta a mudar de acordo com as necessidades exigidas, em prol de uma melhoria de sua própria vida e de sua futura carreira, bem como, quando teve o problema de saúde de cunho psicológico. Ela lutou contra a

²¹ [...] não tenho do que reclamar, tenho uma casa simples, porém, temos de tudo. Eu amo a minha família.

²² [...] Mas temos que falar a verdade, quando usei “aproveitem” quis dizer para eles aproveitarem cada minuto, pois tudo depois vai ser mais difícil.

²³ [...] já dei aulas em algumas salas e percebo que a realidade é a mesma.

ansiedade e reagiu positivamente, levando consigo a superação do desafio e a mensagem que tirou disso.

Carla também demonstrou ter otimismo quando mencionou que seus pais sempre foram presentes e a incentivavam em tudo que ela tentava fazer, ajudavam-na a superar as dificuldades.

5.3.4.3 Existência de Crenças

As pessoas que se mostram mais resilientes possuem persuasões que diferem entre si. Em nossa discussão, em alguns momentos, utilizamos a palavra crença, no sentido de fé, mas devemos ressaltar que esta não se relaciona apenas a Deus, mas também com relação à vida como um todo, aos seres humanos de um modo geral (POLETTI; DOBBS, 2007).

Segundo Oliveira e Nogueira (2010), a fé cristã, como mensageira de horizontes de sentido existencial, pode despertar resiliência nas pessoas que por sua vez estejam passando por sofrimento, provendo-lhes esperança realista, autoconfiança, equilíbrio emocional e alegria existencial frente às dificuldades que as atingem.

Porém, podemos afirmar que a fé por si só, não garante a resiliência. Embora, a fé possa ser considerada um fator de proteção para o enfrentamento das situações adversas (BARLACH, 2005).

Quando relacionamos a existência de crenças, seja em relação a Deus ou à vida de modo geral, podemos referir que em nenhum momento da entrevista as nossas alunas-estagiárias desenvolveram esta temática. Porém, ao analisarmos as respostas dadas na questão oito do nosso questionário (APÊNDICE D), que era sobre ter fé em uma força maior, tanto **Aline**, quanto **Carla** marcaram a alternativa *sempre*, que equivalia a pontuação máxima, no caso três pontos. Desta forma podemos perceber que elas têm alguma crença e acreditam em uma força superior.

5.3.4.4 Espiritualidade

Yunes (2003) considera que a espiritualidade é um dos processos-chave da resiliência, uma grande oportunidade de crescimento e descoberta pessoal interior. Desta forma, acreditamos que o indivíduo resiliente deve possuir a dimensão espiritual bem desenvolvida dentre os padrões filosóficos e religiosos e englobar os padrões

anteriores citados (disposicionais, relacionais e situacionais). A associação interna entre pensamentos e ações é decisiva para que se manifeste uma resiliência equilibrada.

Quando analisamos a espiritualidade percebemos que seu objetivo principal é melhorar pensamentos, palavras e ações, afetando o comportamento do indivíduo, que por sua vez passa a ter uma noção maior de sua identidade e dos valores que necessita desenvolver para uma vida melhor. Essa transformação deve partir do íntimo de cada pessoa, que busca o contato com seus sentimentos (PAZZOLA, 2002).

Observamos que os resilientes dedicam a vida e a carreira para aliviar o sofrimento de outros. Nessa ocasião citaremos a aluna-estagiária que apresentou característica mais resiliente, **Carla**, que se voltou não apenas para sua realização pessoal, quando admitiu querer o melhor para si, mas também para ajudar o próximo. Ela citou que na faculdade em que estuda tem muitos amigos e que gosta de estudar em conjunto para cada um se ajudar. De modo breve consideramos que ela demonstrou possuir maior autoconhecimento, evidenciado através do acolhimento das críticas vindas das situações adversas que passou, mostrando-se disposta a mudanças.

Já **Aline**, mesmo apresentando características menos resilientes, também foi aberta a críticas das situações que viveu e se mostrou bastante disposta a mudar de acordo com as necessidades exigidas, em prol de uma melhoria de sua própria vida e de sua futura carreira.

Para finalizar podemos concluir que os padrões de resiliência apresentados por Polk (1997) de fato foram contemplados, em sua grande maioria, pelas duas alunas-estagiárias que, na ocasião de nossa pesquisa, demonstraram características resilientes consideradas médio-altas.

6 CONCLUSÃO

Conforme mencionamos anteriormente, a presente pesquisa objetivou discutir a cerca das características resilientes apresentadas por discentes do curso de Química/Licenciatura, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado II, de um município do Agreste Pernambucano. Nossa pesquisa ocorreu ao longo de duas etapas: de Maio a Julho de 2015 e de Outubro a Dezembro de 2015. Os recursos e estratégias utilizadas foram: questionário, observação das aulas, entrevista autobiográfica e entrevista de autoconfrontação.

Os resultados obtidos foram indicativos da condição de resiliência apresentadas pelas duas alunas-estagiárias. Porém, vale ressaltar, que a pesquisa foi feita em momentos específicos, o que não significa que elas sejam necessariamente como se apresentaram durante a pesquisa.

O nosso primeiro objetivo específico foi analisar se as histórias de vida dos discentes participantes poderiam, ou não, ter influenciado na formação de características resilientes. Como resultado, podemos dizer que há indicativos de que tenham influenciado, porém não há como garantir que foram determinantes.

Alice, apesar de uma história de vida de privação material e pressão emocional, foi capaz de superar muitas adversidades, como a morte de sua tia e a ausência do pai, mas sempre com dignidade e coragem. Lembremos que quando teve o problema de saúde de cunho psicológico, lutou contra a ansiedade e reagiu positivamente, levando consigo a superação do desafio e a mensagem que tirou disso, que foi de respeitar os seus limites e não tentar ultrapassar.

Carla mencionou que seus pais sempre foram presentes e a incentivavam em tudo que ela tentava fazer, ajudavam-na a superar as dificuldades com humor, o que nos fez considerá-los como seus tutores de resiliência. O sentido de sua vida esteve na família e a relação que existia entre eles.

Baseado nos estudos das histórias de vida das duas alunas-estagiárias participantes de nossa pesquisa podemos supor que, assim como Leal (2011) considerou, a resiliência pode ser favorecida, porém não há garantias de que esta possa ser potencializada ou enfraquecida. Ela está amarrada a uma espécie de “quebra-cabeça”, cujas peças representam a constituição pessoal de cada pessoa, bem como sua interação com o meio em que vive.

Assim, acreditamos que todos temos características resilientes que podem ou não ser modificadas (mas nunca destruídas), de acordo com a qualidade que terá a relação entre o ambiente externo e interno.

O nosso segundo objetivo específico foi observar de que forma as características resilientes se materializariam nas práticas de regências propostas na disciplina. Consideramos que este objetivo foi prejudicado por não termos observado muitas aulas e por isso só podemos referir impressões mais gerais e superficiais. Entendemos que várias aulas teriam que ser observadas, até para que as nossas alunas-estagiárias e os próprios alunos das turmas se acostumassem com nossa presença e fossem mais espontâneos. Do modo como ocorreu, não temos dados suficientes para afirmar que elas estavam sendo, realmente naturais.

Ainda assim, pelo muito pouco que vimos, nos arriscamos dizer que, quando analisamos o desempenho das duas alunas-estagiárias, percebemos que demonstraram certa competência técnica e facilitaram a aprendizagem dos alunos, mas em outras ocasiões se apresentaram desorganizadas e, às vezes, desatentas e confusas.

É válido ressaltar, que a situação de Carla em sala de aula foi muito mais difícil do que a de Aline, pois ela tinha uma turma numerosa (quase 60 alunos), enquanto que Aline só tinha 29 alunos, além de Carla estar em sala com anos diferentes (1º e 3º anos de Ensino Médio).

Na entrevista de autoconfrontação, ambas se mostraram humildes e disponíveis para rever as suas práticas e essas posturas são coerentes com o padrão de resiliência apresentado (ambas com resiliência média-alta). Poder realizar esta entrevista representou para nós uma importante experiência, visto que tivemos a oportunidade de checar algumas dúvidas preestabelecidas, além de também observar a reação das professoras diante dos recortes feitos de suas ações e as adversidades apresentadas no contexto observado, aspecto este muito importante para toda e qualquer pesquisa que aborde a resiliência.

Por fim, no que diz respeito ao terceiro e último objetivo específico, podemos declarar que a pesquisa teórica sobre a resiliência no contexto educativo, nos mostrou fatores interessantes, como a importância do fortalecimento da resiliência no ambiente escolar, já que é um dos espaços que mais propícios a promover a resiliência com maior potencialidade. Destacamos, também, que quando tratamos sobre a resiliência dentro da escola, podemos destacar que há professores que se mostram muitas vezes, altamente resilientes ao superarem dificuldades em seu dia-a-dia (pessoal e profissional).

Não podemos esquecer, ainda, de ressaltar a figura do professor como tutor de resiliência, consideramos ser necessária uma formação continuada que desperte e fortaleça a capacidade de formar cada vez mais alunos com características resilientes. Enfim, o professor que obtém essa postura de tutor de resiliência, deve apresentar principalmente a capacidade de ouvir o outro, e apesar de ser tocado por ele não deve se desestruturar.

Enfim, a despeito de só ter tido tão pouco contato com a prática das alunas-estagiárias, nos sentimos satisfeitas por termos realizado a presente pesquisa e tido a oportunidade de conhecer mais um pouco sobre a resiliência. Desejamos, em outra oportunidade, aprofundar os nossos estudos, sugerindo também a existência de trabalhos que busquem articular pesquisas sobre resiliência em situações estressantes, como muitas vezes ocorre no início da prática docente, enquanto alunos-estagiários.

REFERÊNCIAS

- 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. E BANDEIRA, D. R. O conceito de coping: uma revisão teórica. *Estudos de psicologia*, v.3, n.2, p.273-294, 1998.
- ANTUNES, C. Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- _____. Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ASPINWALL, L. G. Dealing with adversity: Self-regulation, coping, adaptation, and health. In A. Tesser & N. Schwarz (Eds.), *The blackwell handbook of social psychology*, p. 591-614. Malden, MA: Blackwell, 2001.
- ASSIS, S. G.; PESCE, R. P. E AVANCI, J. Q. Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, G. Índices de Resiliência: análise em professores do Ensino Fundamental. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2006.
- BARLACH, L. O que é resiliência humana? Uma contribuição para a construção do conceito. 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - USP, São Paulo.
- BARREIRA, D. D.; NAKAMURA, A. P. Resiliência e a auto-eficácia percebida: articulação entre conceitos. *Aletheia*, n.23, p.75-80, jan./jun. 2006.
- BARROS, M.; SANTOS, A. C. B. Por dentro da Autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 112, 2010.
- BARROSO, S. L. A experiência docente por meio do estágio supervisionado de língua portuguesa. *Revista Práticas de Linguagem*. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013.

BLOCK, J. & KREMEN, A. M. IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (2), 349-361, 1996.

BRASIL, A. S.; CAMARGO, R. F.; RAFACHINHO, E. M. Resiliência com foco no ambiente de trabalho. Disponível em:
<<http://www.aems.edu.br/conexao/edicaoanterior/Sumario/2014/downloads/2014/Resili%C3%Aancia%20Com%20Foco%20No%20Ambiente%20De%20Trabalho.pdf>>.
Acesso em: 17 janeiro 2016

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a Entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BORSSOI, B. L. O Estágio na Formação Docente: da teoria à prática, ação-reflexão. In: 1º Simpósio Nacional de Educação, XX Semana da Pedagogia, Cascavel. Paraná: UNIOSTE, 2008.

BRANDÃO, J. M.; MAHFOUD, M.; NASCIMENTO, I. F. G. A Construção do Conceito de Resiliência em Psicologia: discutindo as origens. *Paidéia*, v.21, n. 49, maio-agosto 2011.

BRANDÃO, J. M. Resiliência: de que se trata? O conceito e suas implicações. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte.

BRASIL. Fórum Nacional de Educação. Educação Brasileira: indicadores e desafios (documento de consulta). Brasília: 2013. Disponível em:
<<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacaobrasileiraindicadoresedesafios.pdf>>.
Acesso em: 28 outubro 2015.

BRITO, A. E.; SANTOS, C. A. Prática Pedagógica dos Professores de Matemática no Início da Experiência Docente: ciclo de vida e saberes docentes. Disponível em:
<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.1/1_Cleidivan%20Alves%20dos%20Santos%20e%20Antonia%20Edna%20Brito.pdf>. Acesso em: 15 novembro 2015.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CARVALHO, F. T. et al. Fatores de proteção relacionados à promoção de resiliência em pessoas que vivem com HIV/AIDS. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2007.

CASTRO, B. M. A resiliência como um fenômeno estético. In: VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, Curitiba. Paraná, 2005.

CASTRO, P. A.; VIANA, C. M.; COSTA, S. T. G. Identidade, pertencimento e resiliência no contexto escolar: um estudo etnográfico na perspectiva de alunos como pesquisadores. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idin_scrito__12c310afba8d2871995e06457e84a19f.pdf>. Acesso em: 17 janeiro 2016.

COSTA, A. C. G. Resiliência. Pedagogia da presença. São Paulo: Modus Faciend, 1995.

DREY, R. F. Reflexões sobre o Agir Docente: o trabalho representado através da autoconfrontação, 2008. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/08/autoconfrontacao.pdf>>. Acesso em: 12 dezembro 2015.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A Qualidade da Educação: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. S.; MOREIRA, C. O. F. Educação Escolar e Resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-774, out./dez. 2010.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. Educar, Curitiba, Editora UFP, n. 32, 2008.

FERREIRA, A. M. B. Ser Professor. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto. p. 78.

FLACH, F. Resiliência: a arte de ser flexível. São Paulo: Saraiva, 1991.

FOLKMAN, S. Positive psychological states and coping with severe stress. Social Science Medicine, 45, 1207-1221, 1997.

FREDRICKSON, B. The broaden-and-build theory of positive emotions. The Royal Society, 359, 1367-1377, 2004.

FRANKL, V. E. Um sentido para a vida. Psicoterapia e Humanismo. Tradução de V. Hugo Lampeta. 11. ed. São Paulo: Idéias e Letras, 2005.

GAERTNER, R. OECHSLER, V. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação do professor de matemática. REVEMAT - Revista Eletrônica de Educação Matemática. v. 4, n.6, p. 67-77, UFSC: 2009.

GALVÃO, L. C. M. S. O estágio na formação do professor de ciências. In: II Congresso Nacional Educação E Diversidade, Itabaiana. Anais do VI Fórum Identidades E Alteridades - ISSN 2176-7033. Sergipe: UFS, 2013. p. 1,5.

GEOGRAFIA – Os 10 países mais populosos do mundo. In: MUNDO DA GEOGRAFIA. Disponível em: <<http://www.mundodageografia.com.br/os-10-paises-mais-populosos-mundo/>>. Acesso em: 30 outubro 2015.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDSTEIN, T. S. Entre o Conceito e a Metáfora: a resiliência como abordagem do humano a partir da física dos materiais. O Mundo da Saúde, São Paulo, 2012.

GRUNSPUN, H. Violência e Resiliência: a criança resiliente na adversidade. Revista Bioética, v. 10, n.1, p. 163-171, 2002.

GUILHARD, H. J. Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. Comportamento Humano – Tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor. Org: Maria Zilah da Silva Brandão, Fatima Cristina de Souza Conte, Solange Maria B. Mezzaroba. Santo André, São Paulo: ESETEC Editores Associados, 2002.

HOUAISS, A. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. 2.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IGNACIO, R. K. Para ter criatividade, resiliência e coragem é preciso brincar. Disponível em: <http://www.aliancapelainfancia.org.br/uploads/Para_ter_criatividade_resiliencia_e_coragem_e_preciso_brincar_2.pdf> Acesso em: 10 janeiro 2016.

ILHA, F. R. S.; KRUG, R. R.; KRUG, H. N. A experiência docente na prática de ensino/estágio curricular supervisionado em educação física dos acadêmicos do CEFD/UFSM (currículo 1990). *Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ* - Ano 11, n. 22, Jan./Jun. 2009.

JASPERS, K. *Philosophy*, trans. E. B. Ashton (1969-1971). Chicago: University of Chicago Press (3 volumes). Translated from *Philosophie*. Berlin: Springer (3 volumes), 1932.

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

LIBÂNEO, J. C. *Prática educativa, pedagogia e didática*. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. p. 2.

JUNQUEIRA, M. F. P. S.; DESLANDES, S. F. Resiliência e maus-tratos à criança. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, jan./fev. 2003.

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

LIBÓRIO, R. M. C.; CASTRO, B. M. E COÊLHO, A. E. L. Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: conceitos e reflexões críticas. Em D. D. Dell’Aglío; S. H. Koller e M. A. M. Yunes (org). *Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção*. p. 89-116. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

LOPES, L. S.; LIMA, M. G. S. B. Método autobiográfico, histórias de vida e reflexividade na formação de professores: narrativas de professores aposentados.

Disponível em:

<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/15_Lourival%20da%20Silva%20Lopes%20e%20Maria%20da%20Gl%C3%B3ria%20Soares%20Barbosa%20Lim.pdf>. Acesso em: 20 dezembro 2015.

MARIUTTI, M. G. Associações do abortamento com depressão, autoestima e resiliência. 2010. 122 f. Tese (Doutorado em Ciências) – USP, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, São Paulo.

MELEIRO, A. M. A. S. O stress do professor. In: LIPP, M. E. N. *O stress do professor*. Campinas: Papirus, 2002.

MILANESI, I. Estágio Supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Editora UFP, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012.

MONTEIRO, F. J. Ajuda-mútua e reabilitação. Disponível em: <<http://www2.unifesp.br/grupos/fibromialgia/ajuda.mutua.pdf>>. Acesso em: 26 janeiro 2016.

MOYSÉS, G. L. R.; MOORI, R. G. Coleta de Dados para a Pesquisa Acadêmica: um estudo sobre a elaboração, a validação e a aplicação eletrônica de questionário. In: XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção, A energia que move a produção: Um diálogo sobre integração, projeto e sustentabilidade, Foz do Iguaçu. Paraná, 2007.

NASCIMENTO, L. R. Promovendo Tutores de Resiliência: Relatos de uma experiência com educadoras em uma “Casa – Abrigo”. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_291.pdf>. Acesso em: 15 janeiro 2016.

NEVES, A. N.; HIRATA, K. M.; TAVARES, M. C. G. C. F. Imagem Corporal, Trauma e Resiliência: reflexões sobre o papel do professor de Educação Física. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97-104, Jan./Abr. 2015.

OLIVEIRA, M. D.; NOGUEIRA, P. D. Resiliência, Fé e Práxis Pastoral: a igreja como agente de fé resiliente. *Vox Faifae: Revista de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas da Fama* v. 2 n. 1, 2010.

PARDELHA, T. I. H. As Emoções Positivas enquanto Agente de Mudança no Paradigma de Escrita Expressiva. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Lisboa.

PAULA, Z. R. A resiliência no ambiente escolar e o papel do professor. Resende, Rio de Janeiro, 2014.

PAZZOLA, A. A espiritualidade como base para a resiliência. Monografia apresentada à universidade católica de Pernambuco e Instituto Libertas – Consultoria e treinamento. Recife, 2002.

PELTZ, L.; MORAES, M. G.; CARLOTTO, M. S. Resiliência em estudantes do Ensino Médio. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 1, Jan./Jun. 2010.

PESCE, R. P, ASSIS, S. G., SANTOS, N., & OLIVEIRA, R. V. C. Risco e Proteção: um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.20, n. 2, p.135-143, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*. v. 3, n. 3 e 4, 2006.

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. *Psicologia em estudo*, v.9, n.1, 2004.

PINTO, E. B. A experiência emocional atualizada em Gestalt-terapia de curta duração. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, UERJ, ano. 9, n.1, p. 72-86, 2009.

POLETTI, R; DOBBS, B. A Resiliência: a arte de dar a volta por cima. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

POLETTTO, M. Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Porto Alegre/RS. p. 18.

POLETTTO, M.; KOLLER S. H. Contextos Ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, Campinas, jul./set. 2008.

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

RUTTER M. Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 1993.

SANTOS, G. B. As estratégias de fuga e enfrentamento frente às adversidade do trabalho docente. *Estudos e pesquisas em psicologia*, UERJ, Rio de Janeiro, ano. 6, n.1, 2006.

SANTOS, R. P. *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Disponível em: <http://chafic.com.br/chafic/moodle/file.php/1/Biblioteca_Virtual/Temas_educacionais/Rosangela_Pires_dos_Santos_-_Psicologia_do_Developolvimento_e_da_Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 22 janeiro 2016.

SAPIENZA, G.; PEDROMÔNICO, M. R.M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 209-216, mai./ago. 2005.

SECUNHO, C. F. Aproximações e distanciamentos entre os princípios da resiliência e a teoria do desenvolvimento emocional primitivo de Winnicott. *Revista Psicologia*. São Paulo, v. 19, n. 1, p.119-145, 2010.

SEQUEIRA, V. C. Resiliência e abrigos. *Boletim Academia Paulista de Psicologia* - Ano XXIX, nº 01/09: 65-8, 2009.

SERRA, A.V. O stress na vida de todos os dias. Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda, 2002.

SILVA, P. C. R. A importância do estágio supervisionado para o processo de formação docente. Uma análise do curso de Geografia licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Francisco Beltrão. In: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. A AGB e a Geografia brasileira no contexto das lutas sociais frente aos projetos hegemônicos, Vitória. Anais do VII CBG – ISB: 978-85-98539-04-1. Espírito Santo: UEOP – Campus Francisco Beltrão, 2014.

SILVEIRA, D. R. O Sentido da Resiliência: a contribuição de Viktor Emil Frankl. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SOUZA, E. C. A Arte de Contar e Trocar Experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, F. C. S. Resiliência e Prática Docente: quando a sala de aula reinventa vidas. Disponível em: <http://www.afirse.com/archives/cd11/GT%2006%20-%20POL%C3%8DTICAS%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES/51_Resiliencia%20e%20pratica%20docente.pdf>. Acesso em: 10 janeiro 2016.

SOUZA, M. T. S. E CERVENY, C. M. O. Resiliência Psicológica: revisão da literatura e análise da produção científica. *Revista Interamericana de Psicologia*, v.40, n.1, p.119-126, 2006b.

TEIXEIRA, L. F. L.; SANTANA, L. C. Um olhar sobre a resiliência na visão de gestores e colaboradores. *Revista de Iniciação Científica – RIC Cairu*. v. 2, n. 1, p. 14-32, 2015.

TEIXEIRA, M. F. Risco e resiliência em adolescentes oriundos de contextos económicos extremos. 2008. 64 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia E Ciências da Educação, Lisboa.

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco. Projeto Político-pedagógico do Curso de Química-Licenciatura. Caruaru, 2013.

UNESCO – Relatório de Monitoramento Global de EPT. Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios (documento de consulta). 1. ed. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015.

VICENTE, C. M. Resiliência. Palestra proferida no centro de treinamento de recursos humanos de ponte formosa. Espírito Santo, 1996.

WALSH, F. Fortalecendo a resiliência familiar. Tradução de LOPES, M. F. São Paulo: Roca. (Original publicado em 1998). 2005.

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

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

_____. Psicologia Positiva e Resiliência: o foco no indivíduo e na família. Em D. Dell’Aglío; S. H. Koller e M. A. M. Yunes (org). *Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção*. p. 45-68. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

APENDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Título do Projeto de Pesquisa: “Estágio supervisionado e resiliência: A importância do enfrentamento diante dos primeiros desafios práticos da formação docente”

Aluna-Pesquisadora: Thainá Gabriela da Silva

Professora-Orientadora: Doutora Ana Lúcia Leal

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

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa cujo objetivo é estudar a manifestação da resiliência durante a prática da disciplina de Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Química. A coleta de dados será realizada, através da observação de algumas aulas suas e, por fim, será realizada uma entrevista e discussão e alguns recortes que selecionaremos.

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

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

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

Em caso de dúvidas, favor entrar em contato com Thainá Gabriela da Silva, fone: (81) 99903-6717, aluna do 10º período do Curso de Licenciatura em Química do Centro Acadêmico do Agreste – CAA / Universidade Federal de Pernambuco – UFPE ou com Profª Ana Lúcia Leal, fone: 81. 21267772 – NFD/CAA/UFPE.

Estaremos sempre à disposição.

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

_____, _____ de _____ de _____.

Participante _____.

Testemunhas _____.

_____.

Aluna-Pesquisadora _____

Thainá Gabriela da Silva

APÊNDICE B – Carta de apresentação ao diretor da escola



Caruaru, 05 de Junho de 2015.

De: Prof^a Dra. Ana Lúcia Galvão Leal Chaves (Prof^a Adjunta do NFD/CAA/UFPE)

À: Coordenação da Escola _____

Assunto: Solicitação de autorização para realização de Pesquisa Acadêmica

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Vimos, por meio desta, apresentar uma proposta de realização de Pesquisa intitulada: “Considerações gerais sobre os aspectos resiliência apresentados por aluno (a)s do Curso de Licenciatura em Química da UFPE/CAA, durante atividade prática de Estágio Curricular”, a ser desenvolvida sob a coordenação da Profa. Dra. Ana Lúcia Leal.

A citada pesquisa será desenvolvida pela aluna **THAINÁ GABRIELA DA SILVA**, regularmente matriculada no 10º período do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Centro Acadêmico do Agreste (CAA).

Por acreditarmos na relevância do tema, necessitamos da colaboração da referida escola para que a nossa pesquisa seja viabilizada e, futuramente, seus dados possam contribuir para a melhoria das relações entre professores e alunos.

Ressaltamos que as informações obtidas a partir deste estudo serão rigorosamente confidenciais. Os resultados serão divulgados publicamente, entretanto, a identidade da escola e dos participantes jamais será revelada. Não haverá qualquer tipo de custo por parte das escolas, nem dos participantes, sendo a colaboração totalmente voluntária.

Em caso de dúvidas, favor entrar em contato com Thainá Gabriela da Silva, fone: (81) 99903-6717, ou com Prof^a Ana Lúcia Leal, fone: 81. 21267772, NFD/CAA/UFPE.

Agradecemos de antemão pela compreensão e colaboração nesta Pesquisa de Conclusão de Curso, renovando os nossos votos de respeito e consideração.

Atenciosamente,

Ana Lúcia Galvão Leal Chaves
SIAPE: 2536752



APÊNDICE C - Carta de apresentação ao professor da disciplina



Caruaru, 05 de Junho de 2015.

De: Prof^a Dra. Ana Lúcia Galvão Leal Chaves (Prof^a Adjunta do NFD/CAA/UFPE)

Ào(A): Professor(a) responsável: _____

Assunto: Solicitação de autorização para realização de Pesquisa Acadêmica

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Vimos, por meio desta, apresentar uma proposta de realização de Pesquisa intitulada: “Considerações gerais sobre os aspectos resiliência apresentados por aluno (a)s do Curso de Licenciatura em Química da UFPE/CAA, durante atividade prática de Estágio Curricular”, a ser desenvolvida sob a coordenação da Profa. Dra. Ana Lúcia Leal.

A citada pesquisa será desenvolvida pela aluna **THAINÁ GABRIELA DA SILVA**, regularmente matriculada no 10º período do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Centro Acadêmico do Agreste (CAA).

Por acreditarmos na relevância do tema, necessitamos da colaboração da referida escola para que a nossa pesquisa seja viabilizada e, futuramente, seus dados possam contribuir para a melhoria das relações entre professores e alunos.

Ressaltamos que as informações obtidas a partir deste estudo serão rigorosamente confidenciais. Os resultados serão divulgados publicamente, entretanto, a identidade da escola e dos participantes jamais será revelada. Não haverá qualquer tipo de custo por parte das escolas, nem dos participantes, sendo a colaboração totalmente voluntária.

Em caso de dúvidas, favor entrar em contato com Thainá Gabriela da Silva, fone: (81) 99903-6717, ou com Prof^a Ana Lúcia Leal, fone: 81. 21267772, NFD/CAA/UFPE.

Agradecemos de antemão pela compreensão e colaboração nesta Pesquisa de Conclusão de Curso, renovando os nossos votos de respeito e consideração.

Atenciosamente,

Ana Lúcia Galvão Leal Chaves

SIAPE: 2536752



APÊNDICE D – Questionário

Nome: _____ Telefone: _____ Município: _____
 Email: _____ Sexo: () M () F Idade: _____

Instruções

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

ITENS		Assinalar com um X			
Q01	Realizo com flexibilidade aquilo que planejo	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q02	Em uma situação de emergência, não se pode contar comigo	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q03	Eu não consigo aceitar as situações desagradáveis sem entrar em desespero	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q04	Do jeito que as coisas estão, a tendência é piorar	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q05	Sinto satisfação por ter realizado coisas em minha vida	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q06	Ajudar os outros não faz com que o meu sofrimento pessoal diminua	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q07	Não gosto de fazer planos, vivo apenas o presente	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q08	Tenho fé em uma força superior	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q09	Tenho facilidade para aprender as coisas	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q10	Em muitas situações, não consigo entender as pessoas	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q11	Gosto de inventar novas formas de trabalhar	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q12	Mesmo nos momentos mais difíceis, acredito que a minha vida tem sentido	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q13	As pessoas me acham bem humorada	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q14	Sinto-me mal se há pessoas que não gostam de mim	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q15	Apenas as boas experiências me fortalecem	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q16	As minhas crenças provêm de minha família e de meu meio social	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q17	Sinto dificuldades em ser coerente com meus princípios	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q18	Tenho facilidade de conseguir das pessoas aquilo que eu quero	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q19	Gosto de estudar, independente de serem temas relacionados a minha área profissional	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q20	Mesmo em situações difíceis, mantenho a esperança em um futuro melhor	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q21	A auto-reflexão é necessária para que me sinta satisfeita	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q22	‘Perco a cabeça’ facilmente se a situação me irrita	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q23	Sinto dificuldades em relacionar-me com as pessoas que discordam de mim	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q24	Aborreço-me quando não resolvo um problema do jeito que quero	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre

Q25	Tenho fé própria	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q26	Sinto-me desconfortável frente às mudanças, porque situações novas me incomodam	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q27	Tenho uma íntima certeza sobre o sentido de minha vida	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q28	Não consigo, em muitas situações, demonstrar coerentemente as minhas emoções	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre

APÊNDICE E – Entrevista autobiográfica

1. Se você fosse escrever um livro sobre a sua história de vida, o que você escreveria nele?
2. O que mudou em sua vida e se manteve até os dias atuais?
3. Fale-me sobre momentos marcantes de sua vida (felizes e tristes) que possam tê-la fortalecido ou fragilizado.
4. Você acredita que sua história pessoal influenciou na escolha de sua profissão?