



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

MARIA LÚCIA FERREIRA DA SILVA

**CULTIVO DE RESILIÊNCIA EM JUVENTUDES PERIFÉRICAS PARTICIPANTES
DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL NEIMFA: CONTRIBUIÇÕES DESDE A
PERSPECTIVA TRANSPESSOAL PARTICIPATIVA DE(S)COLONIAL PARA OS
PROCESSOS DE (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA**

Recife
2025

MARIA LÚCIA FERREIRA DA SILVA

**CULTIVO DE RESILIÊNCIA EM JUVENTUDES PERIFÉRICAS PARTICIPANTES
DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL NEIMFA: CONTRIBUIÇÕES DESDE A
PERSPECTIVA TRANSPESSOAL PARTICIPATIVA DE(S)COLONIAL PARA OS
PROCESSOS DE (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA**

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

Linha de pesquisa: Educação e Espiritualidade.

Orientador: Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira.

Recife

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Maria Lúcia Ferreira da.

Cultivo de resiliência em juventudes periféricas
participantes da organização social Neimfa: contribuições desde
a perspectiva transpessoal participativa de(s)colonial para os
processos de (trans)formação humana / Maria Lúcia Ferreira da
Silva. - Recife, 2025.

199f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Aurino Lima Ferreira.

Inclui referências e apêndices.

1. Resiliência; 2. Juventudes periféricas; 3. Educação; 4.
Perspectiva transpessoal de(s)colonial; 5. Sociopóética. I.
Ferreira, Aurino Lima. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

MARIA LÚCIA FERREIRA DA SILVA

**CULTIVO DE RESILIÊNCIA EM JUVENTUDES PERIFÉRICAS PARTICIPANTES
DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL NEIMFA: CONTRIBUIÇÕES DESDE A
PERSPECTIVA TRANSPESSOAL PARTICIPATIVA DE(S)COLONIAL PARA OS
PROCESSOS DE (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA**

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

Data de aprovação: 18/08/2025.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Djailton Pereira Da Cunha (Examinador Externo)
Universidade de Pernambuco

Prof. Dr. José Diêgo Leite Santana (Examinador Externo)
Faculdade de Medicina do Sertão

Profa. Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

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

À minha mãe, Damiana Raimunda (*in memorian*).

Ao meu pai, Virgulino Ferreira (*in memorian*).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus e aos seres de luz, pela saúde, força e coragem de levantar todos os dias e saber que é preciso continuar fazendo o meu melhor.

Aos meus pais (*in memoriam*), com quem aprendi a simplicidade da vida.

Ao meu orientador, Aurino, pelas orientações e por ter me acompanhado nessa jornada acadêmica até hoje, sempre usando uma palavra de incentivo e me ajudando a não desistir diante das dificuldades. Por isso, manifesto minha imensa gratidão pelo seu cuidado e apoio de sempre.

Aos meus irmãos(ãs), que, apesar de não entenderem o porquê de eu continuar estudando tanto, continuam me apoiando mesmo assim.

Ao meu filho, Adimilson, por toda ajuda, compreensão, incentivo e presença durante os momentos de estresse.

A Alexandre, pelo convite que proporcionou meu ingresso como educadora no Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (Neimfa), e pelos momentos de parceria compartilhados durante todos esses anos no Neimfa.

Ao Neimfa, que tem me acolhido durante todos esses anos, me proporcionando muitos momentos de reflexão que têm me feito aprender bastante. Por isso, manifesto minha gratidão sempre. Em especial, agradeço às mulheres do Neimfa, representadas, aqui, nas pessoas de Paulina, Di, Vanderlúcia, dona Nenê, Fernada, Edjane, Alice e Andréa, pelas informações fornecidas; e a Valda, pelo cuidado e pela presença.

Gratidão a Sebastiana e a Antônio, pela preocupação e pelo carinho comigo, assim como pelas orações, vibrações e trabalhos espirituais para a remoção de obstáculos.

Também sou muito grata aos jovens (copesquisadores), que se dispuseram a participar desta pesquisa, tornando-a possível; e a Sidney, por ajudar na articulação do contato com alguns jovens.

Agradeço, também, a todas as crianças e jovens e adultos que fizeram e ainda fazem parte do Neimfa e que me proporcionaram vivenciar, ao longo desses anos como educadora, várias experiências que me possibilitaram uma visão mais ampliada do ser humano, além de terem me tornado uma pessoa melhor. Também sou muito grata a Alexandre, pelos momentos de parceria vividos no Neimfa.

Também manifesto minha gratidão a todos os(as) professores(as) que fizeram parte deste processo; a Nakeida Lima, pelo suporte psicológico; ao grupo de pesquisa; aos meus colegas; e a Arthur Andrade, pela parceria durante o Estágio Docência I.

Por fim, agradeço a todos(as) que contribuíram, de forma direta e indireta, para a realização deste trabalho, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por me conceder a bolsa durante o período em que realizei o curso de doutorado.

RESUMO

A educação das juventudes permanece um campo de embates, disputas e resistências, principalmente no que se refere às juventudes periféricas, que são insistentemente tomadas como sinônimo de violência, vulnerabilidade e propensas à criminalidade. As adversidades enfrentadas pelas juventudes são sistêmicas e multifacetadas, requerendo múltiplos pontos de vista para compreendê-las. As políticas educacionais acerca das juventudes continuam sendo afetadas pelo ideário neoliberal, que tem mobilizado o constructo da resiliência a serviço da captura da subjetividade juvenil para fins adaptativos e produtivistas. O termo “periféricas”, adjetivando juventudes, problematiza não só a diversidade, como também demarca as exclusões vividas e aponta as potências de resistência desses sujeitos. A resiliência é posta numa perspectiva de(s)colonial, apoiando-se na abordagem transpessoal com o intuito de ampliar a compreensão dos processos de (trans)formação humana no campo educacional. A partir disso, o objetivo geral desta pesquisa é compreender, a partir da perspectiva transpessoal participativa de(s)colonial, como juventudes periféricas participantes de projetos sociais e as organizações sociais constroem estratégias de cultivo de resiliência diante de contextos de adversidades. A partir da experiência com dez jovens participantes da organização social Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (Neimfa), da Favela do Coque, situada em Recife-PE, objetivamos, especificamente: a) mapear estratégias de cultivo de resiliência enquanto experiências formativas, desenvolvidas na/pela organização social Neimfa a fim de compreender os processos de intervenção que favorecem uma (trans)formação humana; b) compreender as estratégias de cultivo de resiliência mobilizadas pelas próprias juventudes periféricas dessa organização que favoreceram a sua própria construção enquanto sujeitos socialmente comprometidos; c) sentirpensar temas mobilizadores indicados pelos participantes como capazes de favorecer ações formativas junto as juventudes periféricas; e d) apresentar esboços preliminares de uma resiliência participativa de(s)colonial para os campos da Educação e Psicologia Transpessoal com o intuito de oferecer agendas (trans)formativas pessoais e coletivas de cultivo da resiliência no enfrentamento das adversidades sociopolíticas de nosso tempo. Trata-se de uma investigação de caráter exploratório e participante em uma abordagem qualitativa atravessada por uma fazer de(s)colonial, inspirado no método da sociopoética. Na cocriação dos dados, foram realizadas três rodas de conversas/oficinas sociopoéticas. Os dados perpassaram as análises classificatória, transversal e contra-análise, seguindo as orientações sociopoéticas. A partir da técnica dos “lugares geomíticos”, apresentamos as estratégias de cultivo de resiliência mobilizadas pela organização social Neimfa para favorecer o processo de (trans)formação humana: 1) um lugar de oportunidades para aprendizagem; 2) um lugar muito grande e movimentado, onde há muitas pessoas diferentes; 3) um lugar cheio de possibilidades de transformações e mudanças; e 4) um lugar que acolhe. São apresentadas a contra-análise dos desenhos do mandala e relatos dos coparticipantes que tratam das estratégias de cultivo de resiliência mobilizadas pelas próprias juventudes periféricas nos seus processos de (trans)formação humana: (i) apoio da família e dos amigos; (ii) atividades físicas – esportes; (iii) estudar; (iv) escutar música; e (v) participar de cursos/frequentar os encontros aos domingos no Neimfa. São elencadas as temáticas mais significativas/importantes, apontadas pelos coparticipantes, para trabalhar com as juventudes de periferia hoje: 1) diversão, arte e cultura; 2) amor, felicidade como direito

e redução das amarguras; 3) educação integral: sexual, drogas, vícios, amizade; 4) aprender sobre as diferenças e como respeitá-las e acolhê-la; 5) quebrar ciclos de repetições negativas (familiares e regras limitantes da sociedade; e 6) acesso ao direito à educação integral e enfrentamento das adversidades. Por fim, também são apresentadas noções preliminares de uma perspectiva de resiliência participativa de(s)colonial para o campo da Educação e Psicologia Transpessoal e suas agendas (trans)formativas pessoais e coletivas de cultivo da resiliência no enfrentamento das adversidades sociopolíticas de nosso tempo.

Palavras-chave: resiliência; juventudes periféricas; educação; perspectiva transpessoal de(s)colonial; sociopóética.

RESUMEN

La educación juvenil sigue siendo un campo de conflicto, disputas y resistencia, especialmente en lo que respecta a la juventud periférica, a la que se percibe persistentemente como sinónimo de violencia, vulnerabilidad y propensa a la delincuencia. Las adversidades que enfrentan los jóvenes son sistémicas y multifacéticas, y requieren múltiples perspectivas para comprenderlas. Las políticas educativas juveniles siguen viéndose afectadas por la ideología neoliberal, que ha movilizado el concepto de resiliencia para capturar la subjetividad juvenil con fines adaptativos y productivos. El término «periférico», como descripción de la juventud, problematiza no solo la diversidad, sino que también delimita las exclusiones que experimentan y señala las capacidades de resistencia de estos sujetos. La resiliencia se sitúa en una perspectiva descolonial, con el apoyo del enfoque transpersonal, para ampliar la comprensión de los procesos de (trans)formación humana en el ámbito educativo. Objetivo general: comprender, desde la perspectiva transpersonal participativa de la (s)colonialidad, cómo la juventud periférica, los participantes en proyectos sociales y las organizaciones sociales construyen estrategias para cultivar la resiliencia frente a la adversidad. Con base en la experiencia con diez jóvenes participantes de la organización social Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (Neimfa), de la Favela do Coque, Recife-PE, nos proponemos específicamente: a) mapear estrategias de cultivo de resiliencia, como experiencias formativas, desarrolladas en/por la organización social Neimfa para comprender los procesos de intervención que favorecen la (trans)formación humana; b) comprender las estrategias de cultivo de resiliencia movilizadas por los jóvenes periféricos de esta organización que favorecieron su propia construcción como sujetos socialmente comprometidos; c) sentir y pensar sobre temas movilizados indicados por los participantes como capaces de favorecer acciones formativas con jóvenes periféricos; y d) presentar esbozos preliminares de una resiliencia de(s)colonial participativa para el campo de la Educación y la Psicología Transpersonal, con el objetivo de ofrecer agendas (trans)formativas personales y colectivas para cultivar la resiliencia frente a las adversidades sociopolíticas de nuestro tiempo. Investigación exploratoria y participativa, en un enfoque cualitativo atravesado por un hacer de(s)colonial, inspirado en el método sociopoético. Para la cocreación de los datos, se realizaron tres círculos/talleres de conversación sociopoética. Los datos se sometieron a un análisis clasificatorio, transversal y de contraanálisis siguiendo las directrices sociopoéticas. Utilizando la técnica de “lugares geomíticos”, presentamos las estrategias de desarrollo de la resiliencia implementadas por la organización social Neimfa para impulsar el proceso de (trans)formación humana: 1) un lugar de oportunidades de aprendizaje; 2) un lugar amplio y dinámico, hogar de personas diversas; 3) un lugar lleno de posibilidades de transformación y cambio; 4) un lugar acogedor. Presentamos un contraanálisis de los dibujos de mandalas y los relatos de los participantes, que abordan las estrategias de desarrollo de la resiliencia implementadas por los propios jóvenes de la periferia en sus procesos de (trans)formación humana: (i) apoyo de familiares y amigos; (ii) actividades físicas y deportivas; (iii) estudiar; (iv) escuchar música; y (v) participar en cursos/asistir a reuniones dominicales en Neimfa. Los temas más significativos e importantes, identificados por los participantes, para trabajar con jóvenes de la periferia hoy en día son: 1) diversión, arte y cultura; 2) amor, felicidad como derecho y reducción de la amargura; 3) educación integral: sexual, drogas, adicciones, amistad; 4) aprender

sobre las diferencias y cómo respetarlas y aceptarlas; 5) romper ciclos de repeticiones negativas (familia y normas limitantes de la sociedad; y 6) acceso al derecho a la educación integral y enfrentamiento de la adversidad. Finalmente, también se presentan nociones preliminares de una perspectiva de resiliencia participativa decolonial para el campo de la educación y la psicología transpersonal, junto con sus agendas (trans)formativas personales y colectivas para cultivar la resiliencia al enfrentar las adversidades sociopolíticas de nuestro tiempo.

Palabras clave: resiliencia; juventud periférica; educación; perspectiva transpersonal de(s)colonial; sociopoética.

ABSTRACT

Youth education remains a field of conflict, disputes and resistance, especially with regard to peripheral youth, who are persistently seen as synonymous with violence and vulnerability and prone to crime. The adversities faced by youth are systemic and multifaceted, requiring multiple points of view to understand them. Educational policies regarding youth continue to be affected by neoliberal ideology that has mobilized the construct of resilience in the service of capturing youth subjectivity for adaptive and productive purposes. The term peripheral, as a description of youth, problematizes not only diversity, but also demarcates the exclusions experienced and points out the powers of resistance of these subjects. Resilience is placed in a de(s)colonial perspective, supported by the transpersonal approach in order to broaden the understanding of the processes of human (trans)formation in the educational field. General objective: To understand, from the participatory transpersonal perspective de(s)colonial, how peripheral youth, participants in social projects, and social organizations build strategies to cultivate resilience in the face of adversity. Based on the experience with ten young participants of the social organization Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (Neimfa), from the Favela do Coque, Recife-PE, we specifically aim to: a) map resilience cultivation strategies, as formative experiences, developed in/by the social organization Neimfa in order to understand the intervention processes that favor human (trans)formation; b) understand the resilience cultivation strategies mobilized by the peripheral youth of this organization that favored their own construction as socially committed subjects; c) feeling and thinking about mobilizing themes indicated by participants as capable of favoring formative actions with peripheral youth; and d) presenting preliminary sketches of a participatory de(s)colonial resilience for the field of Education and Transpersonal Psychology, with the aim of offering personal and collective (trans)formative agendas for cultivating resilience in facing the socio-political adversities of our time. Exploratory and participatory research, in a qualitative approach crossed by a de(s)colonial doing, inspired by the sociopoetic method. In the cocreation of the data, three sociopoetic conversation circles/workshops were held. The data underwent classificatory, transversal and counter-analysis following sociopoetic guidelines. Using the “geomythical places” technique, we present the resilience-cultivating strategies mobilized by the social organization Neimfa to foster the process of human (trans)formation: 1) a place of learning opportunities; 2) a very large and bustling place, home to many diverse people; 3) a place full of possibilities for transformation and change; 4) a welcoming place. We present a counter-analysis of the mandala drawings and accounts from coparticipants addressing the resilience-cultivating strategies mobilized by peripheral youth themselves in their processes of human (trans)formation: (i) support from family and friends; (ii) physical activities – sports; (iii) studying; (iv) listening to music; and (v) participating in courses/attending Sunday meetings at Neimfa. The most significant/important themes, identified by coparticipants, for working with peripheral youth today are listed: 1) fun, art, and culture; 2) love, happiness as a right and reduction of bitterness; 3) comprehensive education: sexual, drugs, addictions, friendship; 4) learning about differences and how to respect and embrace them; 5) breaking cycles of negative repetitions (family and limiting rules of society; and 6) access to the right to comprehensive education and facing adversity. Finally, preliminary notions of a decolonial participatory resilience perspective are also presented for the field of transpersonal education and psychology,

along with its personal and collective (trans)formative agendas for cultivating resilience in facing the socio-political adversities of our time.

Keywords: resilience; peripheral youth; education; transpersonal de(s)colonial perspective; sociopoetics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem do Neimfa	78
Figura 2 – Participantes vivenciando a técnica dos lugares geomítricos.....	99
Figura 3 – Desenho dos lugares geomítricos	100
Figura 4 – Relaxamento	101
Figura 5 – Oficina: técnica de desenhos dos mandalas	121
Figura 6 – Oficina de colagem: temáticas (grupo 1).....	130
Figura 7 – Oficina de colagem: temáticas (grupo 2).....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Análise classificatória dos lugares geomíticos sobre as experiências desenvolvidas pela organização que promoveram transformações na vida dos jovens	105
Quadro 2 – Análise transversal dos lugares geomíticos sobre como as experiências desenvolvidas pelas organizações afetaram a vida dos jovens	106
Quadro 3 – O Neimfa e os lugares geomíticos.....	108
Quadro 4 – Concordam com o que está escrito no texto	110
Quadro 5 – Acrescentaria mais alguma coisa	110
Quadro 6 – Retiraria algo	111
Quadro 7 – Experiências/atividades desenvolvidas pelo Neimfa que mais marcaram/afetaram a vida dos jovens	111
Quadro 8 – Estratégias de cultivo de resiliência cultivados pelas juventudes	121
Quadro 9 – Concordância, discordância e retirada de estratégias	123
Quadro 10 – Acréscimos e retirada de temáticas	133
Quadro 11 – Temáticas significativas para trabalhar com as juventudes de periferias por ordem de importância	134

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
1.1	PRÓLOGO.....	22
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS	25
1.2.1	Objetivo geral.....	37
1.2.2	Objetivos específicos.....	37
2	NAVEGANDO NAS ONDAS DA RESILIÊNCIA, DA EDUCAÇÃO, DAS JUVENTUDES PERIFÉRICAS E DOS PROJETOS DAS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS.....	39
2.1	RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO	39
2.1.1	Caminhos da resiliência: da invulnerabilidade à resiliência como processo.....	39
2.1.1.1	<i>A primeira onda: recuperação, prevenção e proteção</i>	<i>43</i>
2.1.1.2	<i>Segunda onda: saltando para frente ou a resiliência como processo de adaptação à adversidade</i>	<i>45</i>
2.1.1.3	<i>Terceira onda: “centrando nas margens” – transformação</i>	<i>46</i>
2.1.2	Resiliência no campo educacional: definições, concepções, desafios e enlaces	52
2.1.2.1	<i>Resiliência e educação de(s)colonial</i>	<i>57</i>
2.2	RESILIÊNCIA, JUVENTUDES PERIFÉRICAS E PROJETOS DESENVOLVIDOS PELAS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS	60
2.2.1	Juventudes periféricas.....	60
2.2.2	O cultivo da resiliência.....	68
2.2.3	A organização social Neimfa como promotora de educação não formal via projetos sociais: o lócus da investigação	72
2.3	PERSPECTIVA PARTICIPATIVA E DE(S)COLONIALIDADE	79
2.3.1	Perspectiva participativa no campo transpessoal	79
2.3.2	Breves anotações acerca da de(s)colonialidade	82

3	METODOLOGIA: NAS ONDAS DE UM FAZER DE(S)COLONIAL	87
3.1	UMA PERSPECTIVA QUALITATIVA DA INVESTIGAÇÃO	87
3.2	UM FAZER DE(S)COLONIAL INSPIRADO NA SOCIOPOÉTICA.....	89
3.3	FERRAMENTAS PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS	94
3.3.1	Rodas de “conversação alternativa” com jovens	94
3.3.2	Diário de Itinerância da pesquisadora.....	95
3.4	OS PARTICIPANTES	96
3.5	SISTEMA DE ANÁLISE DOS DADOS	97
3.5.1	Análise classificatória.....	97
3.5.2	Análise transversal.....	97
3.5.3	Contra-análise.....	97
3.6	CUIDADOS ÉTICOS.....	97
4	CULTIVO DE RESILIÊNCIA EM JUVENTUDES PERIFÉRICAS: CONTRIBUIÇÕES DESDE A PERSPECTIVA TRANSPESSOAL PARTICIPATIVA DE(S)COLONIAL.....	99
4.1	ESTRATÉGIAS DE CULTIVO DE RESILIÊNCIA MOBILIZADAS PELA ORGANIZAÇÃO SOCIAL NEIMFA PARA FAVORECER PROCESSOS DE (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA.....	99
4.1.1	Análise classificatória dos lugares geomíticos	104
4.1.2	Análise transversal dos lugares geomíticos.....	106
4.1.3	Contra-análise dos lugares geomíticos.....	109
4.1.3.1	<i>Coque Vídeo.....</i>	112
4.1.3.2	<i>O Curso de Formação de Educadores Guerreiros</i>	113
4.1.3.3	<i>Educação Infantil.....</i>	113
4.1.3.4	<i>O Curso Escola de Magia.....</i>	114
4.1.3.5	<i>Taekwondo</i>	114
4.1.4	Sistematização das cocriações mapeadas do cultivo de resiliência mobilizadas pelo Neimfa.....	114

4.1.4.1	<i>Características centrais para o cultivo da resiliência</i>	114
4.1.4.1.1	Lugar de oportunidades para aprendizagem	115
4.1.4.1.2	Grande/movimentada	116
4.1.4.1.3	Transformações, mudanças	117
4.1.4.1.4	Acolhedora (tutora de resiliência).....	118
4.2	ESTRATÉGIAS DE CULTIVO DE RESILIÊNCIA MOBILIZADAS PELAS PRÓPRIAS JUVENTUDES PERIFÉRICAS NOS SEUS PROCESSOS DE (TRANS)FORMAÇÃO	120
4.2.1	Contra-análise dos desenhos do mandala e relatos dos coparticipantes...	122
4.2.2	Sistematização das cocriações mapeadas de cultivo da resiliência mobilizadas pelos próprios coparticipantes	124
4.2.2.1	<i>Apoio da família e dos amigos</i>	124
4.2.2.2	<i>Atividades físicas - esportes (futebol, taekwondo, vôlei, dança)</i>	126
4.2.2.3	<i>Estudar</i>	127
4.2.2.4	<i>Escutar música</i>	128
4.2.2.5	<i>Participação em cursos e ida aos encontros aos domingos no Neimfa</i>	129
4.3	TEMÁTICAS MAIS SIGNIFICATIVAS PARA TRABALHAR COM AS JUVENTUDES DE PERIFERIA ATUALMENTE	130
4.3.1	Contra-análise das temáticas mais significativas para trabalhar com as juventudes de periferia atualmente	132
4.3.2	Sistematização das cocriações das Temáticas mais significativas/importantes para trabalhar com as juventudes de periferia atualmente	137
4.3.2.1	<i>Diversão, arte e cultura</i>	137
4.3.2.2	<i>Amor, felicidade como direito e redução das amarguras</i>	139
4.3.2.3	<i>Educação integral: sexual, drogas, vícios, amizade</i>	140
4.3.2.4	<i>Aprender sobre as diferenças e como respeitá-las e acolhê-las</i>	143

4.3.2.5	<i>Quebrar ciclos de repetições negativas (familiares e regras limitantes da sociedade).....</i>	<i>145</i>
4.3.2.6	<i>Acesso ao direito à educação integral e enfrentamento das adversidades.....</i>	<i>147</i>
4.4	ESBOÇOS PRELIMINARES DE UMA PERSPECTIVA DE RESILIÊNCIA PARTICIPATIVA DE(S)COLONIAL PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA TRANSPESSOAL: AGENDAS (TRANS)FORMATIVAS PESSOAIS E COLETIVAS DE CULTIVO DA RESILIÊNCIA NO ENFRENTAMENTO DAS ADVERSIDADES SOCIOPOLÍTICAS DE NOSSO TEMPO.....	149
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS	170
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) UTILIZADO PARA ADESÃO DOS PARTICIPANTES NA PESQUISA DE CAMPO	196
	APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 7 a 18 ANOS)	198

1 INTRODUÇÃO

A educação das juventudes permanece um campo de embates, disputas e resistências, conforme descrevi em minha dissertação finalizada no ano de 2019 (Silva, 2019). Contudo, naquele momento, não podíamos imaginar os atravessamentos e afetamentos que viveríamos a partir da pandemia de covid-19 nos rumos da educação das juventudes no Brasil e no mundo.

O novo coronavírus foi divulgado em 31 de dezembro de 2019, com o primeiro foco identificado em Wuhan, na China, onde teve início a propagação comunitária. Devido ao seu alto teor de periculosidade, a Organização Mundial da Saúde (OMS) já declarava, nesse momento, uma situação de emergência de importância Internacional, sendo declarada, posteriormente, como estado de pandemia.

A covid-19, causada pelo Sars-CoV-2, alastrou-se de forma devastadora e global, causando muitas mortes em todo mundo. Ao mesmo tempo em que a doença se expandia, os impactos sociais se avolumavam, entre eles o cancelamento das atividades presenciais nas escolas em todo o mundo. De acordo com pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC):

No Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. São cerca de 39 milhões de pessoas. No mundo, esse total soma 64,5% dos estudantes, o que, em números absolutos, representa mais de 1,2 bilhão de pessoas, segundo dados da UNESCO (FCC, 2020).

Esse contexto alarmante provocado pela pandemia fez com que gestores, através da Portaria nº 345/2020 do Ministério da Educação (MEC), colocassem em prática a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizassem as ferramentas tecnológicas, capazes de dar continuidade ao ano letivo (ABMES, 2020). Assim, docentes e estudantes foram obrigados a, rapidamente, se adequarem aos processos de ensino remoto.

SobreVIVER é o confeto (conceito + afeto) que me chega quando rememoro esse período pandêmico, pois testemunhei e participei ativamente da luta pela vida de muitos jovens periféricos no enfrentamento da crise sanitária e humanitária que nos abateu. Viver tornou-se a vontade maior, mesmo que houvesse todo um movimento contrário à vida dos periféricos. Viver como resistência à tentativa de extermínio tornou-se um desafio, uma necessidade redobrada, já que, ao longo dos

anos, essa prática sistemática e permanente tem afetado as juventudes, em especial as periféricas.

O termo “periféricas”, agregado ao longo do texto, extrapola uma lógica meramente geográfica, sem, contudo, negá-la, situando uma ampla gama de sujeitos e seus modos de vida que estão à margem do sistema mundo capitalista. Por correrem nas margens, esses sujeitos apontam pistas para a reinvenção de modos de relações geradores de brechas (des)construtoras e disruptivas diante do cenário necropolítico do capitalismo neoliberal.

No Brasil, a precarização promovida pela pandemia foi agravada pelo desmonte sistemático das políticas educacionais, através de uma gestão de extrema-direita que tinha, no campo da Educação, um dos seus piores inimigos (Carrano, 2017; Demogalski, 2022; Pietroni, 2022). Especialistas em Educação indicam que a situação de precarização afetou as juventudes de maneira expressiva, destacando-se ainda mais gravemente no contexto das escolas públicas.

Nesse processo de contínuo desmonte no país, em 2022, houve a implantação do “novo Ensino Médio”, que tem embutido, em sua proposta, o ideário neoliberal que amplia as desigualdades, prejudicando principalmente os jovens das periferias mais pobres, assim como aqueles que estão nas beiradas do mundo, como indígenas, ribeirinhos, ciganos, quilombolas etc.

Em síntese, a reforma do Ensino Médio, proposta pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), é vista como uma forma de desarticulação da educação como direito social, ao reduzir o conceito de formação básica comum a um determinado conjunto de competências e habilidades, que tem como objetivo adaptar os jovens às crueldades do neoliberalismo (Demogalski, 2022).

Acompanhar essa onda de ataques me fez repensar meu percurso junto à formação das juventudes, em especial sentirpensar como a potência das organizações sociais foram fundamentais no cultivo da resiliência nesses tempos (pós)pandêmicos sombrios. Estar articulados em redes pareceu-nos uma forma de sobreVIVER à barbárie. Assim, encaminho-me para exercitar a escrita de um prólogo como uma sobreVIVENTE que insiste em sonhar com condições de dignidade para esses sujeitos, que, por sua vez, ainda são tomados como restos a serem descartados nesta sociedade utilitarista dominada pelo capitalismo e que apoia a morte de suas juventudes.

Assim, buscamos sentirpensar, desde a perspectiva dos/as jovens, como eles/as percebem o lugar da organização social no qual participam no processo de cultivo da resiliência e suas contribuições para a (trans)formação humana desde a perspectiva participativa de(s)colonial¹. Entendemos a (trans)formação humana como um processo multifacetado e complexo que lança desafios às concepções hegemônicas do ideário especicista moderno que põe o humano como ápice da vida. Porém, antes de adentrarmos nessa temática, vamos explicitar como ela se apresenta como inseparável do meu percurso existencial.

1.1 PRÓLOGO

A dupla graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e em Psicologia pela Faculdade de Ciências Humanas Esuda (Esuda) permitiu-me uma movimentação entre esses dois campos, considerados centrais da formação humana, da Psicologia e da Educação, conjugando esforços para o entendimento e ações no/do cuidado com as infâncias, as adolescências e juventudes periféricas a partir da perspectiva transpessoal. Essa aliança continua em andamento sem, contudo, esgotar a complexidade de questões requeridas quando da formação das juventudes. Um leque de perspectivas é requerido quando nos debruçamos nesse processo, em especial quando a resiliência entra como um constructo capaz de mobilizar modos de vida resistentes de navegar as adversidades, de modo que o termo resiliência passa a incorporar a potência viva dos afetos de resistência a todo modo restritivo de vida do ser jovem periférico, tornando-se um misto potente de conceitos e afetos que agrega, de modo interdependente, resiliência e resistência.

Comecei minha trajetória profissional como professora há mais de 30 anos, trabalhando com adolescentes de periferia em uma instituição chamada Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (Neimfa), que é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos e sem vinculação político-partidária ou religiosa que desenvolve atividades educacionais e ações sociais em todos os seus aspectos,

¹ Ao longo do texto, utilizamos o termo “de(s)colonial” para indicar uma dupla marcação de resistência ao colonialismo e à colonialidade que atravessa a sociedade brasileira. Assim, o “s” entre parênteses destaca a importância de continuarmos os processos de descolonização e de decolonialidade.

através de projetos sociais, com um direcionamento específico para o estudo, a prática e a divulgação de valores humanos e a promoção de uma cultura de paz.

Assim, venho participando assiduamente do grupo de estudos e pesquisa do Neimfa, em que discutimos sobre a Psicologia Transpessoal praticamente desde sua fundação. Como coordenadora pedagógica e monitora educacional no Curso de Agentes de Desenvolvimento Comunitário, promovido pelo Neimfa em parceria com a Agência de Cooperação Internacional Intermón-Oxfam, mobilizei os conhecimentos no campo transpessoal no solo vivo da periferia do Coque, localizada no município de Recife, Pernambuco.

Ao longo dos anos, tenho atuado como docente e coordenadora pedagógica. Em 2012, após concluir minha graduação em Psicologia, realizei meu estágio curricular com a abordagem em Psicologia Transpessoal e passei a trabalhar como psicóloga clínica transpessoal, atendendo a crianças e jovens da comunidade do Coque com o olhar da promoção da resiliência numa perspectiva transpessoal integral participativa.

A perspectiva transpessoal traz, em seu cerne, a espiritualidade como princípio ético e de engajamento no cuidado consigo, com o outro e com o mundo, de modo que ela, assim como a integralidade e multidimensionalidade, tem conduzido meu trabalho teórico e profissional ao longo dos anos a partir da indissociabilidade entre minhas vidas pessoal e profissional. Tudo começou com o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Psicologia, quando pesquisei sobre a promoção de resiliência em adolescentes de periferias, tema que surgiu a partir de minha experiência profissional com os/as adolescentes/jovens da periferia do Coque.

Meu estágio curricular em Psicologia Social Comunitária Transpessoal também foi atravessado pelo desejo de aprofundar formas de cuidado para com os sujeitos periféricos. Esses cuidados foram se aprofundando com a Especialização em Psicopedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE), que mobilizou meus conhecimentos pedagógicos e a tentativa de realizar uma integração entre minhas formações e ações de cuidado e pesquisa.

Assim, mais recentemente, visando dar continuidade à experiência como pesquisadora na temática da resiliência, fiz o mestrado em Educação pela UFPE, pesquisando o tema *Resiliência integral e juventudes periféricas: análise de uma experiência formativa no campo educacional*, em que investiguei os processos de resiliência em jovens moradores de periferia que participaram de projetos de formação

humana desenvolvidos pela organização social Neimfa. Esse trabalho foi defendido em 2019 e articulou uma agenda de pesquisa que incluiu um olhar integral transpessoal sobre a resiliência e as juventudes periféricas.

Além disso, essa agenda de pesquisa me colocou no centro de um projeto de cooperação internacional gerido pela UFPE, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Dalhousie University e buscou validar a escala de medida de resiliência CYRM-28 (Ferreira *et al.*, 2022) a partir de um enfoque quantitativo. Fiz parte ativamente da equipe de planejamento, execução e avaliação da pesquisa, que ocorreu em todo território nacional; contudo, a parte qualitativa, referente ao cultivo de resiliência em juventudes periféricas, não foi contemplada nessa pesquisa e tornou-se a base do meu projeto de doutorado.

A partir disso, tínhamos a consciência de que adaptar uma escala de avaliação de resiliência, mesmo que trouxesse contribuição para o campo, não dava conta da complexidade do fenômeno da resiliência, especialmente quando os participantes são jovens periféricos que carecem de perspectivas mais complexas para acompanhá-los.

Assim, pesquisar resiliência e trabalhar com formação de juventudes periféricas me fez reconhecer a potência desses sujeitos e dos seus territórios. Ademais, perceber as potências das periferias não é negar a materialidade das desigualdades e processos históricos de exclusão, nem romantizar o impacto das ausências de condições básicas para sustentação da vida; é, sim, expandir a perspectiva, percebendo suas inúmeras possibilidades e realidades concretas e imaginadas, enfatizando como essencial o protagonismo de seus sujeitos em suas articulações junto aos projetos desenvolvidos pelas organizações sociais. São justamente as expressões dessas múltiplas periferias dentro das periferias que buscamos apreender e colaborar por meio de nossa pesquisa em espaços educativos e culturais.

A minha experiência com jovens de periferias indica a presença viva e inventiva dessas potências, que podemos encontrar através das artes, da criatividade e a partir das espiritualidades. Assim, trabalhar com as juventudes implica reconhecer que o manejo do constructo resiliência não é suficiente por si só, assim como o fascínio neoliberal do empoderamento da dimensão econômica não dá conta da complexidade da vida. É preciso considerar as bases mais amplas do processo de formação das juventudes e isso implica em um exercício para de(s)colonizar a própria resiliência e sair do seu aspecto meramente intrapessoal de produção de subjetividade enquanto um elemento interno para também discutirmos sobre a colonialidade do poder, do

saber e do ser, que envolvem a construção da resiliência no contexto das periferias e no discurso neoliberal.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

A formação das juventudes encontra-se no cerne dos debates no campo educacional brasileiro. Os desafios impostos pela pandemia e a implementação atropelada do novo Ensino Médio colocaram esse segmento da população entre as políticas de governo que tentam controlá-las e os protagonismos de resistências mobilizados pelas juventudes e organizações sociais.

No Brasil, os desafios da formação da juventude se intensificam diante das profundas desigualdades sociais existentes no país, pelas quais o público jovem, pobre, negro, indígena, quilombola etc., aqui reunidos como periféricos, são os mais afetados. Além de lutar pelo reconhecimento de seus direitos básicos no âmbito das Políticas Públicas, Educação, Emprego, Saúde e Lazer, as juventudes enfrentam, diariamente, problemas de criminalização de suas práticas e altos índices de violência e vulnerabilização social.

A centralidade do problema da violência é um dos principais desafios da juventude brasileira. Ao mesmo tempo em que são os jovens as maiores vítimas, eles também são apontados — principalmente em discursos midiáticos e de políticos conservadores — como as principais fontes de violência no país. Nessa imagem tendenciosa da realidade, são especialmente as juventudes periféricas — os pobres, negros, indígenas, quilombolas etc. — que, desde muito cedo, sofrem com a forte estigmatização da criminalidade.

A associação entre violência e juventudes periféricas legitimou a criação e manutenção de políticas públicas visando à superação dos riscos e da vulnerabilidade, sem, contudo, discutir-se a criação de uma nova categoria de exclusão embutida nessa visão: as juventudes de risco. Assim como os espaços coletivos de constituição subjetiva desses sujeitos, as periferias são esvaziadas, pois, nessa lógica, oferecem apenas vulnerabilidade e marginalidade, e não uma possibilidade de (trans)formação humana diversa.

De acordo com os dados do *Atlas da violência 2024*, a principal vítima da violência homicida no Brasil é a juventude:

Em 2022, de cada cem jovens entre 15 e 29 anos que morreram no Brasil por qualquer causa, 34 foram vítimas de homicídio. Dos 46.409 homicídios registrados, 49,2% vitimaram jovens entre 15 e 29 anos. Foram 22.864 jovens que tiveram suas vidas ceifadas prematuramente, uma média de 62 jovens assassinados por dia no país. Ao longo dos três anos abrangidos pelo relatório, fica constatado aumento na parcela de mortes de jovens causada por intervenção policial. As intervenções respondiam por 14% dos casos em 2021, proporção que subiu para 17,1% em 2022 e 18,6% em 2023. Isso representa quase uma em cada cinco mortes violentas. Considerando a série histórica dos últimos onze anos (2012-2022), foram 321.466 jovens vítimas da violência letal no Brasil (Cerqueira; Bueno, 2024, p. 19).

Ainda de acordo com as informações do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), ao analisar o perfil desses jovens, as estatísticas mostram que eles são, em sua grande maioria, homens negros, com baixa escolaridade e moradores das periferias (FBSP, 2024). Esses dados apontam uma combinação de racismo e vulnerabilidade social que marca a vida das juventudes brasileira. Os jovens entre 15 e 29 anos seguem a tendência dos anos anteriores:

[...] onde 49,4% total de homicídios tiveram esse perfil como vítima. Os negros, que, agregam as categorias, pretos e pardos, permanecem como as principais vítimas, representando 78% de todos os registros de MVI. A menor proporção de vítimas negras é verificada nos latrocínios, embora pretos e pardos ainda sejam a maioria (60%), e a maior proporção foi verificada entre as vítimas de intervenções policiais (82,7%). A diferença entre a composição da cor/raça das vítimas de latrocínios (60,9 negros) para as vítimas de mortes decorrentes de intervenção policial é de quase 22 pontos percentuais (FBSP, 2024. p. 33).

Como podemos perceber, o perfil das vítimas de mortes violentas intencionais não se altera significativamente de um ano para o outro e segue um padrão de mais longa duração. Em média, 90,2% das mortes violentas intencionais vitimam homens, enquanto 9,8% vitimam mulheres. Esse percentual varia de acordo com a ocorrência: entre os mortos em intervenções policiais, 99,3% das vítimas são homens. Nessa dinâmica, é importante destacar que 50% das vítimas de MVI são adolescentes e jovens com idade entre 12 a 29 anos. Entre os mortos em intervenções policiais, esse grupo etário representa 71,9% das mortes (FBSP, 2024).

O *Atlas da Violência 2024*, divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), ainda aponta que a chance de uma pessoa negra ser vítima de homicídio é 2,8 vezes superior às chances de uma pessoa não negra (Cerqueira; Bueno, 2024). Em sua maioria, as vítimas são homens negros e jovens, evidenciando, assim, que o racismo se configura de maneira estrutural na sociedade, uma vez que as relações, o sistema econômico e a organização do mundo tiveram seu auge de

estruturação e consolidação em um sistema escravocrata e colonizador (Cerqueira; Bueno, 2024). Portanto, fica evidente que os reflexos da colonização e da escravização ainda se encontram presentes na estrutura social, sendo este um dos motivos pela opção do “s” no termo de(s)colonial.

As estruturas sociais que configuram os processos de socialização e formação humana no Brasil são extremamente atravessadas pelas lógicas do colonialismo, que ainda persistem nas práticas cotidianas, assim como dos marcadores de colonialidade do ser, do saber e do poder, de modo que precisamos continuar enfrentando esta dupla marcação. Além dos jovens negros, outros grupos também vêm sendo vítimas de violência, como mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, *queer*, intersexos, assexuados e pessoas de demais orientações sexuais e identidades de gênero (LGBTQIA+). Os dados do *17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública* de 2023 mostram que o número de registros dos crimes de injúria racial, racismo e homofobia ou transfobia aumentaram significativamente em 2022 no país em comparação ao ano de 2021, indicando o quanto as políticas de extrema direita nesse período favoreciam ativamente múltiplos modos de exclusão (FBSP, 2023).

Analisando os índices de assassinatos do dossiê da Associação Nacional de Travestis e Transsexuais (Antra) entre 2017 e 2022, podemos perceber que a média de pessoas trans negras assassinadas é de 79,8%, enquanto, para pessoas brancas, esse índice cai para 20% em 2022 (Benevides, 2023). Os dados da Antra mostram ainda que, em números absolutos, Pernambuco foi o estado que mais assassinou a população trans em 2022, com 13 assassinatos, atingindo, assim, a primeira posição em relação aos outros estados. Em relação à faixa etária, o destaque é que a maior parte das vítimas é jovem, entre 13 e 29 anos (Benevides, 2023).

Autores/as como Abramo (2005), Sposito (2008), Malvasi e Trassi (2010), Groppo (2017) e Pires e Motta (2021) têm discutido acerca do sujeito jovem no que diz respeito aos problemas relacionados com a questão da ameaça à ordem social, como a violência e a criminalidade. O foco central dessas discussões tem sido dirigido geralmente a uma parcela de jovens urbanos periféricos e de baixa renda e esse tipo de discussão acaba apontando os jovens pobres como os principais agentes e vítimas da violência nesses territórios periféricos.

Dessa forma, as juventudes que vivem em periferias geralmente ocupam um lugar central no que diz respeito à exposição às situações de risco e vulnerabilidade e, então, passam a ser entendidas e representadas como sinônimo de marginalidade,

sendo mais propensos à violência, à criminalidade e a fontes de violência (Motta, 2019). Contudo, mesmo diante de situações adversas, há registros na literatura que mostram que essas juventudes conseguem superar essas dificuldades, apresentando-se como cidadãos participativos e integrados na sociedade (Arroyo, 2012; Malvasi; Trassi, 2010; Silva, 2019), além de críticos aos seus modos dominantes de exclusão.

As discussões acerca das concepções de juventude apresentam aspectos diversos e contraditórios. Pensar a juventude brasileira é refletir sobre uma população repleta de incertezas, tensões, expectativas e medos que vão configurando toda a passagem da juventude para a vida adulta. A forma como o jovem experimenta esse processo de passagem de uma fase da vida para a outra varia de realidade para realidade, considerando fatores como gênero, etnia, idade, local de moradia e até mesmo a falta de moradia.

Para buscar compreender a juventude enquanto uma categoria socialmente construída, vinculada a contextos sociais e econômicos específicos, devemos considerar que os conceitos e as realidades sofreram alterações conforme cada período histórico. Essas modificações se referem tanto às mudanças interiores aos próprios jovens quanto à representação social desses jovens frente à cultura juvenil.

Diante disso, definir as juventudes apenas pela faixa etária talvez não explique quem de fato são os jovens, embora essa delimitação seja importante para algumas questões de ordenamento social, jurídico e político. No Brasil, segundo Abramo (2005, p. 45) era utilizada, na literatura, a abordagem que considerava a juventude na faixa etária entre 16 e 24 anos, pois, segundo a autora, “[...] corresponde ao arco de tempo em que, de modo geral, ocorre o processo relacionado à transição para a vida adulta”. Porém, para uma delimitação legislativa, o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013) considera como jovens as pessoas entre 15 e 29 anos.

Nesse sentido, Abramo (2005) também pontua que, apesar da faixa etária ser importante para a definição de leis e políticas públicas, é preciso problematizar esses termos levando em consideração outros aspectos que envolvem esses fenômenos, como a população e a categoria social. Além disso, Carrano (2005) e Melo, Souza e Dayrell (2012) indicam que caracterizar a juventude como uma fase que possui duração preestabelecida ou como uma passagem para a vida adulta parece errôneo, pois essa visão pode provocar redução das questões relacionadas às vivências

juvenis. Afinal, a juventude constitui um processo amplo e complexo da vida do sujeito que não pode ser simplesmente reduzida a uma fase de transição.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a partir de uma interpretação sociológica, podemos compreender a juventude como um período que se estende da maturação fisiológica à maturidade social; no entanto, não podemos ignorar que este fato irá variar de indivíduo para indivíduo, de acordo com o contexto de cada um (UNESCO, 2004). Portanto, podemos pensar que o espaço não é vivido nem percebido de uma forma homogênea entre os jovens. São experiências muito diferentes ser jovem branco e ser jovem negro; ser jovem mulher e ser jovem homem; e ser um jovem que reside em um bairro com estrutura e próximo ao centro e ser um jovem que vivencia o cotidiano na periferia de sua cidade.

Segundo Bock (2007), a maioria das concepções de juventude utilizadas pela Psicologia considera apenas um tipo particular de jovem, geralmente branco, burguês e masculino como parâmetro de modelo. Essa concepção naturalizante não considera as singularidades e contextos socioeconômicos e culturais das diferentes juventudes.

Trancoso (2012, p. 90) aponta que juventude é:

[...] um conceito em andamento, em constante construção, posto que tanto os processos de reflexão como os empíricos se dão em um contexto no qual os discursos e conteúdos são produzidos e implicados na teia de sentidos e significados que as pessoas tramam, entretecem em meio ao vivido, em um território sócio histórico cultural.

Percebe-se que o autor está apontando para um conceito de juventude que não está prontamente acabado, ou seja, não se trata de algo estático, mas sim de um processo que está em construção de acordo com o contexto social-histórico e cultural das/os jovens. No que se refere à juventude, Dayrell, Carrano e Maia (2014) propõem que não devemos reduzir a nossa compreensão de juventude baseando-nos apenas na questão etária ou idade cronológica porque, ao utilizar esse critério, estaríamos simplificando uma realidade complexa que envolve elementos relacionados aos campos simbólico e cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades. Para os autores, só é possível definir essa categoria se levarmos em conta as experiências reais de cada indivíduo (Dayrell; Carrano; Maia, 2014). Em outras palavras, os autores entendem que:

A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas há esse tempo/ciclo da vida (Dayrell; Carrano; Maia, 2014, p. 11).

Diante disso, percebemos que a discussão sobre o tema da juventude é sempre complexo e desafiador. Por que não existe uma única resposta para a pergunta “o que é ou quem é a juventude?” O importante é entender que juventude é uma construção social muito diversa e que envolve inúmeros segmentos. Assim, para entender a juventude, é preciso contextualizá-la a partir de suas relações com gênero, raça, cultura e classe social. Assim, poderemos perceber que não há uma única juventude, mas, sim, diferentes juventudes, que estão expostas a diferentes problemas e enfrentam realidades sociais diversas que devem ser consideradas para que se possa compreender as questões das/os jovens no contexto atual (Martin; Vitagliano, 2019).

Neste trabalho, assumimos as ideias de juventudes periféricas desenvolvidas por Ferreira e Acioly-Régner (2011), Ferreira *et al.* (2018) e Silva (2019), para quem o termo “periféricas”, adjetivando juventudes, problematiza não só a diversidade, como também demarca as exclusões vividas e aponta as potências de resistência desses sujeitos. O termo “periféricas” não situa apenas territórios geograficamente demarcados, mas congrega, antes de tudo, “ações de fronteira” enquanto processo de de(s)colonização intelectual, política e econômica (C. Walsh, 2012), capaz de resistir aos modos de identificação e classificação que marca uma população — em nosso caso, a juventude — a partir de “[...] uma diferença e uma inferioridade com respeito a quem classifica” (Mignolo, 2013, p. 39).

Como ação de fronteira, o periférico borra as margens de separação que põem as juventudes sob o signo de inferioridade, portanto sujeitas à exclusão e a todas as formas de racismos. Assim, o periférico surge como um modo de oposição à matriz colonial de poder, que dá visibilidade para determinadas formas de existência e saberes pela invisibilidade de outros, os quais passam a serem estigmatizados como inferiores (Mignolo, 2010a). O deslocamento dessa estética colonial nos possibilita ver, sentir e pensar para além das referências da percepção moderno/colonial do que seria uma juventude idealizada, problematizando o processo de colonização do ser (Maldonado-Torres, 2006, 2007), que, por sua vez, tenta negar toda a experiência do outro não eurocêntrico.

A vida fronteiriça das juventudes negras, LGBTQIA+, deficientes, quilombolas, indígenas, faveladas e pobres urbanas e rurais de uma forma geral compõem o corpo vívido do que aqui designamos como *periféricas*. Trata-se de vidas que não importam para a hegemonia dominante do capitalismo e da modernidade em seu projeto civilizatório; vidas que, por não se atrelarem ao ideal de produção e consumo, são descartáveis; vidas percebidas, como indica Arroyo (2012), como os “outros inexistentes”.

O termo “periféricas” não é utilizado, aqui, no intuito de construção de uma identidade como aspectos essenciais e universais de uma juventude e que, portanto, dê margem para construção de uma “política de identidade” (Mignolo, 2008) capaz de contemplar toda a multiplicidade de modos de ser juvenil periférico. Buscamos, antes de tudo, indicar uma ruptura com formas de pensar que classificam esses sujeitos como inferiores (em termos de gênero, raça, sexualidade, pertencimento territorial etc.), colocando a identidade na política com o intuito de apontar:

[...] que essa luta tem sim sua importância, no sentido de ser crítica a certa alienação produzida principalmente pela mídia que vincula a vida na periferia à criminalidade e à descartabilidade. Todavia, nos questionamos se temos produzido algum desvio em relação à ordem dominante travando lutas que ainda focalizam exclusivamente as carências (Lacaz; Lima; Heckert, 2015, p. 61).

Rompendo com a lógica da carência, do problema, da exclusão e da falta e escassez atribuída à juventude periférica, o descentramento produzido pelo distanciamento de um centro de poder faz com que o periférico, aqui na perspectiva de Hardt e Negri (2005, p. 61), surja como algo minoritário, ou seja, “[...] não no sentido de menor quantidade, mas daquilo que difere das hegemonias impostas pelo mundo em que vivemos”. Assim, constituímos as juventudesperiféricas como de(s)colonizadoras da ordem hegemônica e que são:

[...] focos de liberdade potencializadores de processos de singularização da vida, no sentido de empreender deslocamentos dos estratos representativos que formam nossa sociedade, que podem ou não compor a cada um de nós, que podem ou não compor esses jovens. Nessa perspectiva, pensar um devir periférico é dar passagem àquilo que em nós se constitui como um modo de ser periferia. Ativá-lo no sentido de alentar forças que, na porosidade do capital, o façam se abater e criar canais de invenção de novos campos de referência. Trata-se de ampliar artifícios de resistência, dando movimento e fazendo proliferar processos alternativos à tirania das formas de vida já prontas (Lacaz; Lima; Heckert, 2015, p. 61).

Como Ferreira *et al.* (2018) e Silva (2019), pluralizamos o termo juventude com o propósito de indicar a multiplicidade e diversidade de modos de ser juvenis possíveis a partir de uma leitura participativa (Ferrer, 2017) e de(s)colonial (Ferreira *et al.*, 2023). Uma visão participativa do fenômeno juventudes buscaria facilitar a percepção:

[...] co-criativa de todas as dimensões em todos os níveis do processo de investigação e de aprendizagem. Corpo, energia, coração, mente, e consciência são consideradas parceiras de mesma importância na exploração e na elaboração do conhecimento (Ferrer, 2017, p. 20, tradução nossa).

Nessa perspectiva, rompemos com visões essencialistas de uma realidade ou fenômeno pré-dado, assim como criticamos o contextualismo exacerbado que busca reduzir as juventudes a uma construção meramente cultural. Buscamos, então, assumir uma perspectiva participativa de(s)colonial das juventudes.

Esta tese é atravessada pela resiliência, de modo que precisamos esclarecer como esse constructo é mobilizado ao longo do texto. A resiliência não é algo estanque; não é uma qualidade intrínseca de um determinado tipo de sujeito, geralmente ligado a um certo tipo de raça, classe, sexualidade; e não é destino. Não se nasce pré-determinado ou não para resiliência, principalmente em um país como o Brasil, no qual vivenciamos escassez de toda sorte: ausência de políticas públicas que garantam as mínimas condições sociais para uma vida digna; violência que opera em diferentes matizes — simbólicas, interpessoais, institucionais, estatais etc. — e um longo histórico de “racismo multidimensional” (Souza, 2021), entre outros.

Cyrułnik (2004) sempre observou o caráter processual da resiliência, afastando a noção de qualquer essencialismo e ampliando o escopo de análise para além do sujeito singular. O autor é contundente ao usar a imagem de uma floresta incendiada em processo de reflorestamento. Aqui, definimos, com ele, a resiliência como a retomada de certo crescimento. O que foi insculpido em nossa história permanecerá conosco, pois, assim como as marcas do fogo deixam rastros ao longo de anos na floresta, as adversidades também deixam os seus através dos traumas e possibilidades de resistência.

Além disso, Cyrułnik (2004) indica que é possível lidar com o trauma a partir de três vetores: a) os recursos internos, dos quais se destacam a interação pré-verbal e os suportes de desenvolvimento, nos primeiros anos; b) a significação cultural: os signos culturais e contexto sociohistórico que permitem apropriações em um dado

momento da sociedade em que vivemos; e c) apoio social: lugares de afeição estabelecidos a partir das nossas interações sociais.

Esses vetores precisam de uma visada de(s)colonial, haja vista que recursos internos, significação cultural e apoio social estão atravessados pelas matrizes da colonialidade do poder, saber e ser e suas lógicas excludentes, perpetradoras e propagadoras do pensamento colonial. Como indica Ballestrin (2013), mesmo que o colonialismo, em seu modo original, tenha sido superado, a colonialidade continua presente nas mais diversas formas e, sobretudo, nos discursos e práticas reproduzidos cotidianamente em nossa sociedade.

Assim, o que faz alguém resiliente não é um estado “final” conquistado; não é a produção de uma subjetividade monolítica. Antes de tudo, trata-se de apostar em continuar produzindo uma arte de pensar, de sentir e de agir sobre si mesmo e suas histórias. É um trabalho diuturno, mobilizando recursos afetivos e de apoio social para instaurar uma escuta ritmada, capaz de interromper os automatismos defensivos e fazer uma ressignificação simbólica (Cyrulnik, 2004) engajada no mundo da vida. É cavar espaço para suscitar posições subjetivas mais potentes diante da vida e é reinventar, enfim, uma história e um destino, sem ingenuidade, apoiando-se no vivido para projetar um vir a ser ainda impensado.

Baseando-se na interpretação da ecologia social sobre a resiliência, pode-se dizer que a resiliência tem uma definição. No contexto de exposição à adversidade significativa, resiliência é a capacidade dos indivíduos de navegar pelo seu próprio caminho até os recursos psicológicos, sociais, culturais e físicos que sustentam seu bem-estar e sua capacidade de negociar individual e coletivamente pela provisão e vivência desses recursos de maneiras culturalmente relevantes (Ungar, 2008).

Nesta tese, não descartamos as contribuições de autores do norte-global, como Michel Ungar (2008, 2010, 2011, 2012, 2015, 2018, 2021, 2024) e Boris Cyrulnik (2004, 2005), por entendermos que a complexidade da resiliência exige múltiplas perspectivas e parcerias para o enfrentamento das adversidades multisistêmicas que nos atropelam. Nesse sentido, no que se refere aos estudos da e sobre a resiliência, Atallah (2021) chama a atenção para procurarmos as origens das adversidades para diversas comunidades, a exemplo das periféricas, negras e indígenas, acompanhando-as em suas resistências ao colonialismo por parte dos colonizadores.

Assim, conforme argumentam Atallah, Bacigalupe e Repetto (2021, p. 3, tradução nossa):

[...] as causas básicas para as oportunidades diferenciais de resiliência humana são moldadas por padrões de desigualdades e sofrimento social, determinados pelas condições do mundo da vida e causados por interações entre materiais, psicológicos, e processos sociopolíticos que criam adversidades desproporcionais em comunidades marginalizadas.

Para Atallah (2021), antes de explorarmos a resiliência a partir de perspectivas decoloniais, deveríamos focar em ampliar nossa compreensão acerca das adversidades que estão presentes na vida das comunidades que tiveram histórico de colonização, uma vez que isso tem implicações diretas nos modos de vida de diversas comunidades periféricas, negras, indígenas etc. Segundo Atallah (2021), fazendo isso, estaríamos contribuindo para a construção de outra maneira de abordar as raízes causadoras de adversidades, expandindo a compreensão das desigualdades, particularmente para grupos racializados. Como sugerem Atallah, Bacigalupe e Repetto (2021), várias perspectivas de justiça social demonstram como os processos de resiliência são marcados por injustiças e pelas consequências de uma história de colonialidade de poder, opressão e privilégio.

Atallah (2021) ainda ressalta que os processos praticados pela colonização e seus desdobramentos na colonialidade envolvem sistemas complexos de dominação que impedem as comunidades marginalizadas de terem acesso a oportunidades igualitárias e aos processos de resiliência (de recuperação, adaptação e transformação).

A ideia de introduzir o termo “cultivo de resiliência” visa expandir as contribuições do termo “promoção”, já consagrado nos estudos da resiliência, dando-lhe um caráter eminentemente formativo quando relacionado ao campo educacional. Buscamos inserir a resiliência como potência presente nos processos de subjetivação e que não se coloca como um produto estanque que possa ser manipulado e promovido dentro da lógica do capitalismo. Assim, o cultivo de resiliência, junto a educadores/as e estudantes, se configura como uma forma de resistência aos discursos dominantes e contribui para transformações sociais de situações injustas de ensino, construídas pelas forças da colonialidade.

Esses aportes teóricos nos dão suporte para pensarmos a indissociabilidade entre pesquisa e intervenção social promovidas com as juventudes periféricas como pautas importantes nessa discussão não enquanto “tábuas de salvação”, mas como algo que ajudariam a negociar as maneiras dignas de se viver no mundo, com as

redes da sociedade civil, as políticas públicas e os novos arranjos de vida que brotam da contracolonialidade. Isso nos conecta a outra ideia: a de que, no lugar de reprovar as juventudes que não se enquadram nos moldes socialmente estabelecidos, há que se questionarem, primeiramente, as próprias regras do jogo social existentes. Assim, defende-se a resiliência como um processo de resistência e luta coletiva em busca de direitos fundamentais que são precarizados pelo Estado e minados pela desigualdade, que, por sua vez, é engendrada pelo sistema capitalista e seus modos de colonialidade.

Em contextos de extermínio da população juvenil nas periferias, através das injunções do crime organizado, do homicídio por parte de grupos policiais, do feminicídio e da violência sexual contra adolescentes, da impossibilidade de acesso a bens culturais e da injustiça que reina na saúde e educação, a agenda das pesquisas em resiliência deve conjugar, simultaneamente, um olhar global, enquanto incide na especificidade que o local enseja. Do ponto de vista periférico, isso também significa um exercício de sentirpensar o contexto exterminador imposto pelo capitalismo aos espaços periféricos, assim como reconhecer as potencialidades existentes nas culturas e tradições dessas localidades, em especial nos projetos desenvolvidos pelas organizações sociais que acolhem as juventudes periféricas.

Situamos o sentirpensar como uma estratégia política e metodológica que visa romper com os dualismos que marcam os modos de exclusão vividos pelas juventudes periféricas. A partir de Escobar (2014) e Escobar, Osterweil e Sharma (2024), nos movemos numa perspectiva de relacionalidade que considera esses dualismos como bases para a construção de violências e racismos diversos. Assim, o *sentirpensar* procura embrincar política e sensibilidade, coração e razão na construção do bem-viver, movimenta um diálogo com outras ontologias e epistemologias dissidentes da lógica colonial e nos permite “[...] sentipensar com o território [o que] implica pensar a partir do coração e a partir da mente, a corazonar [...]” (Escobar, 2014, p. 16, tradução nossa).

Nesta tese, assumimos uma visão da resiliência dentro de uma perspectiva de(s)colonial, a qual se apoia na abordagem transpessoal de(s)colonial de Ferreira *et al.* (2023), ancorada na fenomenologia dos processos (trans)formativos humanos, emergindo essencialmente da participação cocriativa humana num poder gerador de vida, cosmos ou da realidade, incluindo a complexa relação com os extra-humanos.

No movimento transpessoal brasileiro, a perspectiva dos estudos de(s)colonias surge no âmbito da virada participativa como uma ampliação a ruptura aos discursos perienialistas e pós-positivistas (Ferrer, 2002, 2008, 2017; Heron, 1992, 1996, 1998; Heron; Lahood, 2008; Heron; Reason, 2008; Lahood, 2007; Tarnas, 2016), além do acréscimo as contribuições da “virada ontológica” (Ferreira *et al.*, 2024; Viveiros de Castro, 2005) realizada pelos estudos do grupo de pesquisa em resiliência do Núcleo de Educação e Espiritualidade, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFPE.

Assim, a resiliência participativa de(s)colonial se desdobra da interdependência dos âmbitos intrasubjetivos, intersubjetivos e transpessoais, honra a diversidade e coemerge em relacionamentos de pares, grupais ou comunitários. Além disso, ela também se desdobra de como compreender, vivenciar e experienciar processos de cultivo de resiliência envolvem a participação criativa da mente, do corpo, do coração e da essência mais vital dos sujeitos multidimensionais no ambiente em que eles estão, com o intuito de transformar-se, individual e socialmente, na intenção de aliar capacidades que possam contribuir para um exercício libertário de entendimentos egocêntricos da realidade.

Nesse sentido, questionamos, a partir da perspectiva participativa de(s)colonial transpessoal, *como as juventudes periféricas participantes da organização social NEIMFA mobilizam estratégias de cultivo de resiliência no enfrentamento das adversidades impostas e cocriam experiências (trans)formativas desde a perspectiva transpessoal participativa de(s)colonial?*

Ungar (2015, p. 40) indica que “[...] a resiliência é a capacidade dos indivíduos (próprias e coletivas) mobilizarem os recursos culturalmente relevantes de que precisam para se saírem bem diante das adversidades, bem como sua capacidade de negociar para que esses recursos sejam fornecidos de forma significativa”. A resiliência, nessa perspectiva, surge como um caminho de enfrentamento à violência e propõe processos de cultivo que facilitam a inclusão dos adolescentes e jovens na sociedade (Ungar, 2012, 2015).

Nossa hipótese é que a participação das juventudes periféricas em projetos de organizações sociais que favorecem processos de cultivo de resiliência ajuda na cocriação de modos outros de vida para além do risco e periculosidade, abrindo espaço para uma juventude-periférica coerente com uma perspectiva transpessoal de(s)colonial. A tese a ser defendida, nessa medida, é a de que, a partir dos projetos

da organização social Neimfa e das vivências das juventudes periféricas participantes desses projetos, emergem inovadoras e potentes estratégias de cultivo de resiliência que contribuem para a mobilização de jovens socialmente comprometidos, possibilitando a cocriação de experiências (trans)formativas transpessoais participativas de(s)coloniais.

1.2.1 Objetivo geral

Compreender, a partir da perspectiva transpessoal participativa de(s)colonial, como juventudes periféricas participantes de projetos sociais e as organizações sociais constroem estratégias de cultivo de resiliência diante de contextos de adversidades.

1.2.2 Objetivos específicos

Em termos de *objetivos específicos*, buscamos, a partir de rodas de conversa de inspiração sociopoética com jovens participantes da organização social Neimfa:

1. Mapear as estratégias de cultivo de resiliência desenvolvidas pela organização social Neimfa, compreendendo seu papel nos processos de (trans)formação humana;
2. Compreender as estratégias de cultivo de resiliência mobilizadas pelas juventudes periféricas participantes do Neimfa que favoreceram a sua construção enquanto sujeitos socialmente comprometidos;
3. Sentirpensar temas mobilizadores indicados pelos participantes como capazes de favorecer ações formativas junto às juventudes periféricas; e
4. Apresentar noção de uma resiliência participativa de(s)colonial para o campo da Educação e Psicologia Transpessoal com o intuito de oferecer agendas (trans)formativas pessoais e coletivas de cultivo da resiliência no enfrentamento das adversidades sociopolíticas de nosso tempo.

No intuito de desdobrar esses objetivos, subdividimos este trabalho em cinco partes. Inicialmente, apresentamos, no Capítulo 2, um navegar nas ondas da resiliência, da educação, das juventudes periféricas e dos projetos das organizações

sociais e resiliência participativa de(s)colonial. Em seguida, no Capítulo 3, apresentamos a metodologia. Nela, situamos os participantes da pesquisa e explicamos os fundamentos da metodologia sociopoética, além de indicarmos os processos de construção e o sistema de análise dos dados. No Capítulo 4, apresentamos os resultados, e, no último capítulo, são apresentadas as considerações finais, trazendo algumas colaborações e limites enfrentados pelo tipo de pesquisa aqui empregado.

2 NAVEGANDO NAS ONDAS DA RESILIÊNCIA, DA EDUCAÇÃO, DAS JUVENTUDES PERIFÉRICAS E DOS PROJETOS DAS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS

2.1 RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO

2.1.1 Caminhos da resiliência: da invulnerabilidade à resiliência como processo

Estudiosos sobre a temática da resiliência (Brandão, 2011; Atallah, 2016, 2021; Atallah *et al.*, 2019; Masten, 2013, 2021; Poletto, 2007; Poletto; Koller, 2008; Rachman, 2008; Sakotani, 2016) retomam suas origens as ideias oriundas da Física, sendo esta ideia, no Brasil, parte do mito fundacional dos estudos da resiliência. Yunes e Szymanski (2002), por exemplo, vão dizer que a origem histórica do termo resiliência provém da Física e da Engenharia e tem como um dos precursores o cientista inglês Thomas Young, que estudou a relação entre a força aplicada a um corpo e a deformação produzida por essa força sobre a matéria, tornando-se, assim, o pioneiro na análise das deformações causadas pelo impacto sobre a matéria.

Em relação à origem etimológica da palavra resiliência, temos que ela advém do latim *resilio*, *resilire*. *Resilio*, conforme dicionários latim-português (Faria, 1967; Pinheiro, 2004; Saraiva, 2000; Tavares, 2002), seria derivada de *re*, indicando “retrocesso”, e *salio*, indicando “saltar”, “pular”, significando, assim, “saltar para trás”, “voltar saltando”.

No final da década de 1970 e começo da década de 1980, com o surgimento de alguns eventos histórico e socioculturais, tais como a ampliação da pobreza e das situações de riscos e o aumento de casos de divórcios, de gravidez na adolescência, do abuso de crianças e de problemas como abuso de drogas e violência, houve um considerável aumento dos estudos sobre resiliência, principalmente a partir das investigações de pesquisadores anglo-saxões, americanos e ingleses. Esses estudos foram gradativamente ganhando mais espaços de interesse e a resiliência se tornou objeto de pesquisa por parte de várias áreas das Ciências Humanas (Brandão, 2011).

De acordo com Brandão (2011), o foco inicial dos pesquisadores americanos e ingleses estava direcionado para o fenômeno das pessoas que, apesar de terem atravessado graves adversidades, permaneciam saudáveis. Essas pessoas foram

consideradas, inicialmente, como “invulneráveis”, e o termo “invulnerabilidade” seria mais tarde substituída pelo termo “resiliência”.

No campo conceitual, um dos estudos mais citados na literatura da área, por ser um dos precursores, é uma pesquisa longitudinal desenvolvida por Werner e Smith (1992, 2001), que investigaram a vida de crianças nascidas no Havaí. Inicialmente, a ideia desse estudo não era avaliar resiliência, mas observar o impacto dos fatores de risco biológicos e sociais, assim como dos fatores de proteção na vida dessas crianças. Contudo, o estudo acabou contribuindo para a popularização da resiliência.

Como podemos perceber, as pesquisas iniciais tinham como foco a pobreza e os possíveis riscos que ela causava no desenvolvimento saudável das crianças. Porém, muitos pesquisadores perceberam que os efeitos negativos causados pela pobreza não atingiam todas as pessoas. Com isso, começaram a perceber que, mesmo muitas pessoas tendo resultados negativos em resposta à vulnerabilidade, isso não era universal (Van Breda, 2018).

A temática do enfrentamento às adversidades e ao crescimento psicológico do ser humano tem uma longa história como objeto de estudo da Psicologia (Brandão; Nascimento, 2019; Masten, 2021; Ralha-Simões, 2017), mas foi na década de 1980 que o termo inglês *resilience* passou a ser aplicado como um construto psicológico, a partir de pesquisas que se dedicaram a estudar populações sujeitas a adversidades crônicas, visando entender os efeitos dessas adversidades sobre o desenvolvimento dos indivíduos. Isso provocou uma mudança de paradigma na Psicologia através do deslocamento do enfoque do risco para o que passou se chamar *enfoque da resiliência*. Assim:

[...] tendo em vista que essas pesquisas eram regidas pelo paradigma do risco, em que se procuravam os efeitos negativos das adversidades, tais resultados positivos foram entendidos, a princípio, como incomuns, extraordinários. No entanto, incitaram estudos sob outro paradigma, voltado para aspectos positivos do desenvolvimento, com vistas ao entendimento do que tornava alguns indivíduos mais resistentes ao estresse, invulneráveis ou resilientes (Brandão; Nascimento, 2019, p. 3).

Nesse sentido, Luthar e Zelazo (2003) apontam que a diferença que existe entre esses dois paradigmas é a natureza negativa ou positiva dos fatores que cada um focaliza. Na abordagem de risco, tanto os resultados negativos do desenvolvimento como os fatores também negativos que nele interferem são focalizados. Já na abordagem da resiliência, tanto as dimensões positivas quanto as

negativas são focalizadas nos resultados de um desenvolvimento e nos mecanismos que atuam sobre este.

Yunes e Szymanski (2002, p. 16) comentam que “[...] os precursores do termo resiliência na psicologia são os termos invencibilidade ou invulnerabilidade ainda bastante referidos na literatura atual”. Nessa perspectiva de invulnerabilidade e invencibilidade, os aspectos de investigação estão direcionados para o sujeito e suas habilidades. Produzindo ideias sobre a resiliência como equivalente à invulnerabilidade, os sujeitos seriam, dessa maneira, detentores de “poderes” que lhes dariam a capacidade de enfrentarem, a todo o momento, situações de adversidade. Sendo assim, o termo “invulnerabilidade” era utilizado para descrever pessoas que apresentavam saúde emocional e alta capacidade, mesmo passando por longos períodos de adversidades e estresse psicológico (Poletto; Koller, 2006).

No entanto, no campo humano, não é possível pensar na possibilidade de sofrer um grande trauma e retornar ao estado anterior, mas, sim, na capacidade de resistência e flexibilidade mediante os acontecimentos. Ou seja, após o trauma, o indivíduo é capaz de se reestabelecer, seguindo sua vida e adequando-se à sua nova realidade (Coimbra; Moraes, 2015). Em outras palavras, o indivíduo que é afetado por uma determinada situação não sai totalmente ileso dessa situação adversa.

Essa visão focada no sujeito invencível é fundamentada pelo discurso neoliberal, que percebe a pessoa como responsável isoladamente pelo processo de superação ou não das adversidades, sendo visto, portanto, como a-histórico e único responsável pelo sucesso, fato que desconsidera determinantes sociais, econômicos e culturais. Isso é algo extremamente danoso, pois pode causar rótulos e preconceitos (Coimbra; Moraes, 2015).

Como podemos perceber ao longo das décadas, o constructo resiliência vem se complexificando, passando de uma ideia de resistência absoluta ao estresse, de uma característica imutável, como se fôssemos intocáveis e sem limites para suportar o sofrimento, para uma boa capacidade de adaptação e transformação de si e de situações adversas e construção de modos de vida que incluem as qualidades de flexibilidade e elasticidade próprias do ser humano (Assis; Pesce; Avanci, 2006). Atualmente, existe uma visão mais dinâmica, na qual o risco passa a ser visto como uma variável vinculada diretamente ao resultado provocado. Assim, de acordo com Yunes e Szymanski (2002, p. 24), os fatores de risco precisam ser vistos sempre como processo e não como variável em si e “[...] relacionam-se com toda sorte de eventos

negativos de vida, e que, quando presentes, aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais”.

Como indicam Infante (2005) e Silva (2019), os estudos sobre resiliência levaram ao surgimento de dois grupos de pesquisadores denominados de primeira geração e outro de segunda geração, que estavam interessados em investigar quais os fatores protetores que embasavam essa adaptação positiva em crianças que se encontram em situações de adversidades. A primeira geração expandiu a temática da resiliência em dois pontos: a resiliência como noção de processo, envolvendo a dinâmica de fatores de risco e de resiliência que possibilitasse ao indivíduo vencer adversidades; e o outro ponto buscou modelos para promoção e/ou desenvolvimento de resiliência de forma mais efetiva nas áreas sociais.

A segunda geração de pesquisadores, que começou a publicar pesquisas nos anos 1990, tinha como objetivo identificar os fatores que facilitavam o desenvolvimento da resiliência. Para Masten (2021), uma das grandes contribuições dos primeiros investigadores foi o seu reconhecimento e defesa da ideia de que compreender os caminhos positivos do desenvolvimento, no contexto da adversidade, era fundamentalmente importante para prevenir e tratar problemas, particularmente entre crianças em risco de psicopatologia.

Nessa geração, Grotberg (2005) foi pioneira em explicar a noção dinâmica da resiliência, e, através de suas primeiras pesquisas, identificou alguns fatores de resiliência, organizando-os em quatro níveis diferentes, divididos em suporte social (eu tenho), habilidades (eu posso) e força interna (eu sou e eu estou).

Ao estudarmos a temática da resiliência, percebemos que há variações de definições de resiliência na literatura acadêmica e no senso comum, o que acaba dificultando os processos de investigação, pois muitas descrições mesclam visões de invulnerabilidade ou de retorno a um estado anterior ideal. Apesar de haver muitas definições para o termo, a maioria enfatiza o foco de colapso, desordem para processos de recuperação, adaptação ou transformação de todo o sistema ou sistemas antes, durante e depois da exposição à adversidade (Ungar, 2021).

Atualmente, as ideias de pensamento de resiliência são apresentadas na literatura como “três ondas” para indicar como o constructo de resiliência vem se movimentando ao longo dos tempos nas pesquisas do meio acadêmico. Sendo assim, apresentamos cada um dos principais elementos que marcaram as três grandes ondas a partir da descrição de Atallah (2016) e Atallah *et al.* (2019).

2.1.1.1 A primeira onda: recuperação, prevenção e proteção

As pesquisas dessa primeira onda começaram no início da década de 1950 e foram até, aproximadamente, o final dos anos de 1980. Uma ideia que reflete o pensamento da “primeira onda” pode ser percebida na definição apresentada pelo Escritório das Nações Unidas para a Redução do Risco de Desastres, o qual destaca que resiliência “[...] é a capacidade de uma pessoa, sistema, comunidade ou sociedade exposta a perigos de resistir, absorver, acomodar e se recuperar dos efeitos de um perigo de maneira oportuna e eficiente” (UNDRR, 2009, p. 3, tradução nossa).

Nessa primeira onda, os pesquisadores tendem a se concentrar em compreender melhor a resiliência no nível individual e a interação das vulnerabilidades e fatores de proteção. Esse pensamento de primeira onda pode ser eficaz para explicar a resiliência em realidades materiais, ainda mais para realidades sociais. Porém, nenhum indicador único captura a totalidade da resiliência.

As pesquisas em resiliência da primeira onda, segundo Wright, Masten e Narayan (2013) e Atallah *et al.* (2019), estavam baseadas na Psicologia, na Psiquiatria e nos Estudos do Desenvolvimento da Criança no intuito de compreender a resiliência no nível individual, na vulnerabilidade; em outras palavras, alguns indivíduos passariam por certas experiências adversas desestruturantes e, devido a fatores de proteção, permitiriam, a esse sujeito, resistir à adversidade sem resultados negativos significativos.

Em seu início, como ressalta Rutter (1993), a resiliência foi compreendida como um atributo inato ou adquirido e as crianças que apresentavam resiliência foram classificadas como invulneráveis, ou seja, capazes de suportar adversidades sem sofrer qualquer impacto. Nesse caso, eram enfatizadas as potencialidades intraindividuais, inatas ou adquiridas.

Essas pesquisas da primeira onda, segundo Atallah *et al.* (2019), eram compartimentalizadas em disciplinas isoladas que tinham como objetivo explicar, identificar e compreender como os sistemas se recuperam após exposições a adversidades, mantendo-se em ótimo equilíbrio ou em um *status quo* desejado, que deve ser protegido por longo tempo.

Atallah *et al.* (2019) ainda fazem uma crítica, ressaltando que o pensamento expresso na primeira onda, bem como as ideias vigentes sobre resiliência, podem ser

muito boas para explicar a resiliência em realidades materiais, mas não para as realidades sociais. Os autores ainda destacam que pesquisas multiculturais em saúde mental advertem que um determinado fator de proteção para a resiliência em um contexto ou situação cultural poderá causar vulnerabilidade em outro (Atallah *et al.*, 2019).

Assim, apesar de essas pesquisas iniciais da resiliência já reconhecerem que os recursos socioecológicos contribuíam para a resiliência de um indivíduo, o foco maior se concentrava em fatores de resiliência interna, como os genéticos e biológicos. Conforme apontam Ungar e Theron (2019), essa perspectiva diverge das concepções atuais, que consideram que as influências sistêmicas são importantes para a resiliência ao longo da trajetória de vida dos indivíduos.

Na primeira onda, a resiliência era individual e vista como resultado que ajuda a classificar, hierarquizar e ranquear os indivíduos. Os sujeitos são tidos como resilientes e não resilientes e responsáveis pelo seu desenvolvimento, ao modo do empreendedorismo do mercado proposta pela lógica capitalista. Isso tem suscitado muitas críticas à teoria da resiliência por ela estar a serviço do neoliberalismo (Joseph, 2013; Van Breda, 2018, 2019). Seguindo essa linha de pensamento, Van Breda (2018, p. 7, tradução nossa) diz que:

O neoliberalismo está associado à descentralização de responsabilidades para o crescimento e desenvolvimento pessoal ao nível do indivíduo. Cabe ao indivíduo, portanto, melhorar seu contexto de vida, com pouco ou nenhum apoio do Estado, permitindo o desmantelamento do estado de bem-estar. Se o indivíduo é responsável por seu próprio bem-estar, o Estado é livre para desconsiderar sistemas e dinâmicas adversas, como pobreza, racismo, falta de acesso a recursos e educação de baixa qualidade. Os indivíduos são, com efeito, responsabilizados por lidar com desafios que devem ser enfrentados por estruturas coletivas, como o Estado.

Como destacam Bracamonte e Aguirre (2017), para as pesquisas sobre resiliência, é importante trazer os estudos de descolonização do pensamento, para não aceitar o *status quo* social como um destino inexorável. Além disso, é preciso refletir sobre os eventos violentos sofridos, ao longo da história, por alguns grupos minoritários, analisando os contextos em que foram causados, bem como responsabilizando seus promotores. A resiliência, para ser efetiva, precisa tornar-se, em si mesma, um dispositivo de(s)colonizador e problematizador dos modos de colonialidade que sustentam o ideário neoliberal.

Como nos mostram Wright, Masten e Narayan (2013), podemos perceber que a primeira onda trouxe boas descrições de fenômenos de resiliência, além de conceitos e metodologias básicas focadas no indivíduo. A partir disso, surgiu, então, a segunda onda.

2.1.1.2 Segunda onda: saltando para frente ou a resiliência como processo de adaptação à adversidade

Na segunda onda, a resiliência é vista como um processo, não uma capacidade individual. Nessa onda, já conseguimos perceber uma mudança de paradigma nos estudos da resiliência. Agora, a resiliência, em vez de força imutável de uma pessoa ou da capacidade única de um sistema de absorver e se recuperar de uma adversidade ou perigo, adota uma abordagem holística e reformula a resiliência como um processo relacional, intergeracional e ecossistêmico decorrente de recursos em mudança e direitos (Atallah, 2016; Masten, 2014; Shapiro, 2008; Tol *et al.*, 2011; Ungar, 2010).

Nesse mesmo pensamento da segunda onda, Araújo, (2006, p. 85) define resiliência como “[...] uma capacidade universal, que permite à pessoa, grupo ou comunidade prevenir, minimizar ou superar os efeitos danosos da adversidade”. A partir deste conceito, Araújo (2006, p. 89) explica que o indivíduo, o grupo ou a sociedade, ao enfrentarem a adversidade, podem, como parte desse processo, “[...] promover crescimento para além do presente nível de funcionamento”, ou seja, “[...] resiliência é mais que sobrevivência, pois significa ganhos”, implica transformação e fortalecimento através do “[...] enfrentamento ativo e efetivo dos eventos estressantes e cumulativos” (Araújo, 2006, p. 89). Ainda de acordo com Araújo (2006, p. 89), a resiliência também “[...] implica em uma capacidade de adaptação flexível e competente sob circunstâncias ameaçadoras, destruidoras e desfavoráveis”.

Como podemos perceber no pensamento da segunda onda, há uma mudança drástica em relação à primeira onda, em que a capacidade individual ou de um sistema era o centro. Na segunda onda, o foco passa a ser a compreensão dos processos de crescimento, enfatizando a cultura, os recursos, a vizinhança, a comunidade e o meio ambiente. Assim, “[...] a capacidade individual é menos importante do que a qualidade da ecologia social da criança” (Ungar, 2010, p. 425).

Com as ecologias sociais da resiliência, Ungar (2011) desenvolve a ideia de que a resiliência nos indivíduos é o resultado de uma combinação de fatores muito mais contextuais do que individuais. A ênfase é dada às relações familiares, às estruturas sociais de serviço (por exemplo, Educação, Saúde etc.), à cultura e à espiritualidade. Assim, as intervenções de promoção da resiliência se concentram não no indivíduo, mas no contexto, no ambiente em que ele vive.

Para Ungar (2021), o conceito de resiliência está se tornando cada vez mais multissistêmico na medida em que estudos de adaptação humana positiva sob estresse estão inspirando pesquisas em campos diversos. Nesse contexto, a adaptação, em geral, se refere ao processo de “ajuste” pelo qual os indivíduos lidam com situações difíceis.

Com uma percepção socioecológica da resiliência, Ungar e Theron (2019) recolocam o individualismo intrapsíquico para uma perspectiva das pessoas interagindo com seu meio ambiente, onde estruturas sociais podem contribuir para o cultivo da resiliência. Conforme esclarece Van Breda (2019, p. 6, tradução nossa), “[...] a abordagem ecológica da resiliência evita uma abordagem individualista ou psicologizada da resiliência, e adota uma lente mais ampla, incorporando uma gama de sistemas em torno do sistema individual ou social”. Essas estruturas de “segunda onda” são úteis na compreensão da resiliência em sistemas que não estão em equilíbrio ou onde não há um ponto final óbvio melhor. Além disso, o pensamento de “segunda onda” problematizou o processo de “tomar o conceito de resiliência das ciências ecológicas e aplicá-lo aos sistemas sociais” (Atallah, 2016).

Ungar (2015) chama a atenção para o fato de que, ao avaliarmos as diferenças culturais nos caminhos da resiliência, precisamos não apenas identificar processos ocultos ou sem nome, mas também privilegiá-los com o poder discursivo de ser ouvido por pessoas de fora da cultura. Quanto mais marginalizado o grupo cultural, menos provável é que ele tenha o poder de influenciar os outros e convencê-los de que seus caminhos para a resiliência fazem sentido. Assim, definir padrões de enfrentamento depende, em grande parte, da força constitutiva do significado que ocorre através da cultura e da participação das pessoas nele.

2.1.1.3 Terceira onda: “centrando nas margens” – transformação

Como podemos perceber a partir da discussão acima, a segunda onda já apresenta um foco no crescimento após a exposição a estressores externos, mesmo que ainda sofra com os impactos das noções de vulnerabilidade e proteção da primeira onda. No entanto, as pesquisas mais recentes em Ciências Sociais Aplicadas alertam que um determinado fator pode ser protetor em uma situação, porém pode causar vulnerabilidade em outra. Assim, pode-se afirmar que uma mesma variável pode causar resultados diferentes para uma mesma pessoa em etapas diferentes do seu desenvolvimento ou determinados resultados a uma pessoa e a outra não.

Yunes (2001), em pesquisa realizada com famílias de baixa renda com o propósito de identificar os fatores determinantes da resiliência familiar, concluiu que a pobreza não pode ser considerada como fator de risco. É preciso identificar que processos ou mecanismos influenciaram o que liga risco à consequência, em um determinado ponto da história do indivíduo.

No pensamento da terceira onda, ocorre mais uma mudança de paradigma, e, nessa onda, as pesquisas sobre resiliência estão baseadas em percepções sobre a importância de compreender como os processos de resiliência são moldados por valores humanos, processos sociais desiguais e caminhos de poder. Diante disso, Atallah (2016) indica que uma abordagem de “terceira onda” não estaria apenas preocupada com as relações dialéticas apolíticas entre o sofrimento humano e a resiliência, mas também com a incorporação de perspectivas de justiça social sobre como os processos de resiliência são marcados por desigualdades e pelas consequências de uma história da colonialidade de poder, opressão e privilégio.

Segundo Atallah (2016, p. 96, tradução nossa):

A terceira e atual onda de pesquisas sobre resiliência baseia-se em percepções sobre a importância de compreender as dimensões sociais e políticas das adversidades que afetam a vida familiar e comunitária, mas passa de uma ênfase na exploração de caminhos para melhorar as condições, para obter entendimentos para a transformação de sistemas.

No pensamento da terceira onda, a resiliência é vista como uma metáfora. Dessa forma, é importante trabalhar ressaltando as percepções mais intersubjetivas sobre os vários significados do que podemos chamar de *resultados resilientes*. Sobre esse pensamento, Atallah (2016, p. 96, tradução nossa) destaca que:

[...] os pesquisadores continuam “em risco” de cair nas mesmas velhas armadilhas que as estruturas de vulnerabilidade e proteção caíram décadas atrás na primeira onda, como - mascarando desigualdades sociais levando a interpretações de grupos oprimidos sendo responsáveis por suas próprias vulnerabilidades enquanto grupos privilegiados são merecedores de seus resultados mais ‘resilientes’.

Sampaio (2005) pontua que uma pessoa com características resilientes é afetada pelas adversidades, mas não se deixa abater facilmente diante das dificuldades. No entanto, nem todas as pessoas têm essa habilidade para exceder os limites dos momentos de crise. Tanto o sofrimento físico quanto o psicológico podem impedir e, de certa maneira, acabar mudando a resposta resiliente da pessoa.

Conforme destacam Atallah *et al.* (2019), nessa terceira onda, a resiliência não é vista como algo que descreve a natureza de um sistema, coisa ou pessoa. Por outro lado, a resiliência é vista como um nome que é usado para representar resultados e processos que surgem em relação aos problemas de ligação, em que o foco do estudo e intervenção deve permanecer nas experiências holísticas das pessoas com o sofrimento humano.

Atallah, Bacigalupe e Repetto (2021) fazem uma crítica afirmando que, embora haja uma conexão entre sofrimento e resiliência, a primeira e a segunda onda de pensamento de resiliência dedicam pouca atenção às condições sociais que causam sofrimento, ao tecido social que leva gerações para ser construído e à multiplicidade de respostas das pessoas e como elas se cruzam em diversos domínios da sociedade. Nesse sentido, Ferreira *et al.* (2022) ressaltam que a resiliência da terceira onda se manifesta nas transformações individuais, familiares, comunitárias, urbanas, nacionais e globais, visando provocar mudanças de impacto social para que os indivíduos tenham mais acesso a opções de direitos e recursos necessários e significativos favorecendo um bem-viver para essas pessoas e comunidades.

Ao pesquisar sobre resiliência com a população de países periféricos como os chamados “latino-americanos” (Ferreira; Silva; Cunha, 2021; Libório; Ungar, 2010; Silva, 2019; Yunes, 2001; Yunes; Szymanski, 2006), é possível notar a necessidade de complexificação do entendimento de resiliência, sendo, portanto, indispensável analisarmos como:

[...] o modo de produção capitalista tem vindo a assentar a sua lógica de atuação global, para a maximização do lucro, no binómio criação de riqueza-criação de pobreza, significando também que os mecanismos da sua

hegemonia, e consequente legitimização precisam ser observados criticamente [...] (Ralha-Simões, 2017, p. 18).

Como apontam Atallah *et al.* (2019), isso pode ser percebido sobretudo quando se trata de debater a questão da resiliência em populações situados à margem e submetidas a processos traumáticos multigeracionais e aos desmandos de um longo histórico de “colonialismo” e “colonialidade” (Ballestrin, 2013).

A terceira onda se interessa por uma perspectiva que dialogue com resiliência e justiça social, já que, na primeira e segunda onda, é dedicada pouca atenção às condições sociais que causam sofrimento, às desigualdades sociais que são construídas por gerações e às multiplicidades de respostas das pessoas frente ao sofrimento, à desigualdade, à discriminação, às diversas formas de racismos etc., além de como ocorrem esses cruzamentos de respostas dentro da sociedade (Atallah *et al.*, 2019).

Reppold *et al.* (2019, p. 339) partem de uma crítica ao foco que a primeira onda deu à “[...] experiência intrapsíquica e a ênfase no modelo dualista e não complementar de emoções positivas x negativas”. Por outro lado, contextos precisam ser valorizados, pois a resiliência não é resultante, exclusivamente, de recursos internos, como a “felicidade”, como se esta fosse alcançada de forma alheia aos condicionantes sociais a que a pessoa está submetida.

Para Brandão (2011), deve-se ter clareza em relação à concepção de resiliência que se adota. Aqui, entendemos que o conceito não deve ser concebido como um atributo natural e como se fosse permanente, fixo, estático, como se o sujeito com características resilientes tivesse sempre uma mesma capacidade de enfrentamento e superação e que essa capacidade não variasse de acordo com as circunstâncias enfrentadas. Pelo contrário: cada pessoa pode apresentar resiliência de uma maneira diferente. Os mesmos sujeitos podem apresentar o processo de resiliência de formas diversas em situações diferentes, podendo usarem mecanismos de enfrentamento diferentes, sofrerem mais ou menos em cada situação e até mesmo as adversidades semelhantes os sujeitos podem não enfrentar da mesma forma (Yunes; Szymanski, 2006).

Assumimos que a resiliência pode se transformar de acordo com as mudanças de circunstâncias internas e externas, sendo processual e dinâmica. Sendo assim, cada processo de enfrentamento a uma adversidade acontece de uma determinada

forma que dependerá de quem a enfrenta, do que se enfrenta e de quais circunstâncias envolvem o processo.

Para Libório e Ungar (2010, p. 483), a resiliência:

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

Libório e Ungar (2010, p. 478) ressaltam, ainda, que a resiliência:

[...] não é um estado psicológico interno de bem-estar, nem um conjunto de comportamentos aceitáveis socialmente que ocorrem após a exposição ao risco, nem uma condição que resulta de qualidades inatas, tais como, temperamento positivo ou capacidades latentes.

Para eles, a resiliência deve ser entendida como um processo dinâmico de tensões, e não um estado permanente do indivíduo. Em síntese, nesta tese, assumimos uma visão de resiliência de(s)colonial, integral, participativa, multidimensional, processual, histórica e imersa em uma rede relacional complexa de mecanismos subjetivos, objetivos, sociais e culturais, que, por sua vez, nos habilita a inúmeras possibilidades de modificações constantes.

Tomando o pluriperspectivismo participativo (Ferreira; Silva; Cunha, 2021; Ferreira *et al.*, 2023) como referência, contestamos a ideia de uma noção de resiliência substancial prévia, decorrente de um mundo de natureza pré-dada, que é percebida de maneira diferente pelas várias culturas humanas. A resiliência se desenvolve de forma cocriativa em múltiplas direções ontológicas. Segundo Ferrer (2017, p. 75, tradução nossa):

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

Essa visão participativa de(s)colonial do fenômeno da resiliência a concebe como um processo gerativo que coemerge das relações de interdependência entre aspectos de cocriação intrapessoais, interpessoais e transpessoais. A cocriação intrapessoal consiste na participação colaborativa de todos os atributos humanos — corpo, energia vital, coração, mente e consciência — na construção da resiliência. Assim, nenhum atributo ou dimensão humana é intrinsecamente superior ou mais evoluído que qualquer outro nesse processo. Nessa perspectiva, rompe-se com a tendência de considerar a resiliência como um fenômeno meramente “psicológico”, dissociado, por exemplo, do corpo. Esse “princípio da equiprocidade” (Ferrer, 2017) favorece pensarmos processos formativos incorporados (Ferreira, 2007) que levam em consideração as várias dimensões do ser.

A cocriação interpessoal emerge das relações cooperativas entre os seres humanos crescendo como pares no espírito de solidariedade, respeito mútuo e confronto construtivo. Nessa perspectiva, a resiliência, partindo do “princípio da equipotencialidade” (Ferrer, 2017), segundo o qual “somos todos professores e estudantes” ao mesmo tempo, pois temos formas distintas de saberes que se reconfiguram no contato com o outro, põe a relação no centro dos processos de ensino-aprendizagem. Isso nos permite pensar que os processos de cultivo de resiliência acontecem em via de mão dupla, ideia fundamental para pensarmos uma educação crítica das juventudes. A cocriação interpessoal não ocorrerá apenas nas relações entre humanos; ela pode se dar, também, no contato com ambientes ou situações educativas, valores e energias sutis ou forças arquetípicas que podem ser incorporadas na *psiqué* e que tornam o processo formativo participativo e intrinsecamente relacional.

A cocriação transpessoal no processo de resiliência refere-se à interação dinâmica entre seres humanos corporificados e a transcendência (Ferreira; Silva; Silva, 2016) no surgimento de *insights*, práticas, estados mentais e mundos. Essa dimensão é fundamentada no “princípio da equipluralidade”, segundo o qual pode, potencialmente, haver múltiplas enacções (Varela; Thompson, Rosch, 2003) de resiliência, desde que sejam, no entanto, igualmente holísticas e emancipatórias.

A cocriação transpessoal da resiliência afirma a importância de se estar aberto à espiritualidade e faz do cultivo de resiliência de(s)colonial, um processo eminentemente ético-espiritual que estimula o desenvolvimento de autoridade

existencial interior, a afirmação do direito de inquirir, a coragem herética e enactiva e as perspectivas de aprendizagens criativas.

Por ser plurisistêmica, a cocriação transpessoal engloba os aspectos mais que humanos ou extra-humanos como partes do processo de cultivo da resiliência. Dimensões ecológicas, arquetípicas e espirituais são partes igualmente importantes da constituição subjetiva humana. Assim, reconhecemos a interdependência com outras dimensões da vida, deslocando o humano do centro da construção da resiliência. Na cocriação da resiliência de(s)colonial, essas três dimensões são interrelacionadas e estabelecem, respectivamente, processos de cultivo de resiliência como corporificada (intrapessoal), relacional (interpessoal), e enactiva (transpessoal), quando do seu cultivo.

2.1.2 Resiliência no campo educacional: definições, concepções, desafios e enlaces

Quando evocamos a necessidade de diálogo entre resiliência e educação, pensamos num enlace crítico que favoreça condições de resistências face às intensas mudanças vividas na contemporaneidade com a ampliação do domínio capitalista. A crença predominante no campo de estudos da resiliência é a de que cada pessoa assimila as transformações ocorridas de modo individual. Assim, cada docente, estudante, gestor ou participante da área educacional pode desenvolver forças internas, através de pensamentos, palavras e ações, que facilitam a vivência dessas mudanças, superando as crises e estresses com o mínimo de comportamentos disfuncionais, podendo colaborar com o seu próprio crescimento.

Contudo, a resiliência no campo educacional é, antes de tudo, relacional, e, ao mesmo tempo em que cultiva suas potências, o sujeito está envolvido em processos de contato com o outro e com o mundo, sendo um agente cultivador de resiliência. De acordo com esse mesmo raciocínio, Cruz e Aquino (2022) pontuam que é importante compreender o processo de educar como algo de dimensão mais ampla que abrange não apenas a transmissão de conhecimento, mas também como algo que transcende o simples ato de conhecer. Entretanto:

[...] para que tal ato ocorra, a sensibilidade do educador é necessária para perceber as necessidades de seus educandos. Mediante um olhar mais sensível, vislumbra-se que o ambiente escolar é o lugar propício para

promover o amadurecimento de princípios e conceitos que podem ser vistos como “primordiais” para que o educando se fortaleça e supere os conflitos e adversidades da vida, como sugere o elemento em destaque: a resiliência (Cruz; Aquino, 2022, p. 619).

Samaniego e Bouffleur (2017) acrescentam, a essa importância, a figura dos professores não apenas como mediadores de práticas favorecedoras de resiliência, mas também como favorecidos por elas; ou seja, o professor, ao cuidar, também é cuidado no ato de cuidar. A resiliência pode proporcionar contribuições positivas ao docente durante o trabalho pedagógico. Para Fajardo, Minayo e Moreira (2010), esse acaba sendo um elemento fundamental para a construção e o desenvolvimento profissional, já que possibilita a melhora da saúde mental e emocional, consequentemente melhorando sua qualidade de vida. Além disso, conhecer o conceito de resiliência pode propiciar o encontro, pelo professor, de recursos que promovam o crescimento e desenvolvimento dos alunos.

Professores são sujeitos que, dado o seu lugar de poder e suposto saber dentro do sistema educacional, afetam a vida de seus alunos, assim como são amplamente afetados. Nesse jogo de permutas afetivas, há espaço para transformações, aprendizagens e reconhecimentos mútuos que favorecem o crescimento, assim como temos imensas possibilidades de desumanização.

Tavares (2002, p. 43, grifo do autor), na discussão sobre o fenômeno da resiliência na sociedade emergente, pontua que esse “[...] é um conceito novo de uma realidade antiga, que hoje assume um significado na formação das camadas mais jovens e nos grupos sociais de alto risco ou sujeitas a elevados níveis de desestruturação e *stress*”. De acordo com o autor, cada vez mais tem sido relevante que os sistemas educativos sejam responsáveis por desenvolver formas contínuas de ações e oportunidades que possibilitem enfrentar as dificuldades do cotidiano na sociedade atual (Tavares, 2002).

Para Henderson e Milstein (2005), torna-se imprescindível que a escola desdobre todo o potencial e recursos ao seu alcance para conseguir uma comunidade educativa inclusiva e resiliente. Os autores descrevem seis etapas que estimulam a construção de características resilientes desejáveis em um docente: (i) enriquecer os vínculos; (ii) determinar limites claros e fortes; (iii) ensinar habilidades para a vida; (iv) proporcionar afeto e apoio; (v) estabelecer e transmitir expectativas elevadas; (vi) proporcionar oportunidades de participação significativa. A combinação desses seis

passos produz, como resultado, um maior apego à escola, mais compromisso social e uma concepção mais positiva de si mesmo por parte dos alunos, pais, responsáveis e docentes.

Já Cyrulnik (2004) acredita que boa parte dos problemas das escolas poderiam ser resolvidos se este ambiente mudasse para melhor. Sendo assim, ele acredita que o melhor lugar para trabalhar na resiliência é a escola, porque é lá que o menino e a menina estabelecem um ambiente de socialização (Cyrulnik, 2004). O autor salienta, ainda, que é na universidade o momento e o espaço em que o estudo permitirá a abertura de novos horizontes e de se fortalecer como pessoa (Cyrulnik, 2004).

Silva e Silva (2022) destacam que existem vários níveis de fatores protetivos que promovem escolas resilientes e ajudam a ultrapassar situações adversas. Entre esses fatores, estão: o apoio administrativo, a colaboração profissional, os programas de apoio da escola, que promovem um ambiente de cuidado para os/as estudantes, e os sistemas de apoio interno e externo.

Ao abordar o tema da resiliência em instituições, Tavares (2002) também desenvolveu a tese de que não apenas indivíduos poderiam ser resilientes, mas também espaços como instituições e organizações. Segundo o autor, uma instituição resiliente:

[...] é uma organização inteligente, reflexiva, onde todas as pessoas são inteligentes, livres, responsáveis, competentes, e funciona numa relação de confiança, empatia, solidariedade, de entre-ajuda, a qualquer nível do sistema como algo que lhe é próprio em que o sucesso da organização não é considerado como algo alheio, mas de todos. Trata-se de organizações vivas, dialéticas e dinâmicas cujo funcionamento tende a imitar o do próprio cérebro que é altamente democrático e resiliente (Tavares, 2002, p. 60).

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

Ralha-Simões (2014), por sua vez, pontua que o desenvolvimento pessoal constitui uma dimensão imprescindível para a definição da competência de qualquer educador pelo seu papel potencializador relativamente a todas as demais, que, no seu conjunto, são essenciais ao seu adequado desempenho profissional. Portanto, é

preciso encontrar espaços de integração das dimensões pessoal e profissional que possam permitir, aos educadores, se apropriarem dos seus processos de formação, a fim de lhes dar um sentido no quadro das suas histórias de vida.

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

Zwierewicz (2012, p. 54) também defende que:

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

Isso, claro, de modo que o ambiente educacional, assim como os professores, pode ser facilitador ou obstrutor do processo de fortalecimento de resiliência. Nesse sentido, Sousa *et al.* (2014) acreditam que os professores podem fortalecer os processos de resiliência incluindo, em suas aulas, estratégias que encorajem o pensamento crítico e o diálogo, o envolvimento das/os estudantes através do planejamento, a criação de regras e da avaliação participativa, entre outras. Para essas autoras, uma escola que pretenda educar para a resiliência deverá, ainda, estabelecer redes com os pais e membros da família dos alunos, visando à construção de um sentido de comunidade dentro da escola em que a comunicação com dignidade e o respeito deverão ser uma constante, até porque a combinação das altas expectativas e o apoio adequado proporcionarão, aos alunos, uma melhor autoeficácia, autoestima e otimismo.

Na atualidade, há uma demanda para que a comunidade escolar seja capaz de promover esforços significativos no sentido de aumentar a proteção às/aos estudantes, contribuindo, assim, para abrir as suas perspectivas sobre a diversidade e especificidade de ser humano e sua condição de ser resiliente. Tavares (2002) entende a resiliência na área de Educação como uma possibilidade de desenvolvimento do indivíduo que permite que ele se torne um agente transformador e de otimização do meio no qual faz parte. Para o autor, os alunos e professores precisam interagir no processo de ensino-aprendizagem com questões desafiantes e

inovadoras, diferentemente de perguntas e respostas feitas sobre saberes estáticos. Para isso, o autor destaca que é necessário criar uma nova dinâmica no processo ensino-aprendizagem que precisa adotar uma nova cultura (Tavares, 2002).

Fajardo, Minayo e Moreira (2013) consideram que saber utilizar maneiras de cultivar resiliência é a chave para a educação cumprir seus objetivos fundamentais, tais como formar pessoas livres e responsáveis, principalmente nos casos de fragilidade de laços afetivos familiares e de suporte social. Nesses casos, é importante que a escola proporcione ao indivíduo uma educação para a resiliência, já que se trata de uma instituição que ultrapassa a mera produção e reprodução de conhecimentos.

Nessa mesma linha de pensamento, Varela (2005) defende, também, que as escolas são os espaços com muito potencial para se executar a resiliência, visto que apresentam distintos sistemas humanos e oferecem uma perspectiva do desenvolvimento e proteção, vindas do docente para o aluno. Camargo (2009), ao discutir sobre resiliência e educação, destaca a importância de as/os jovens encontrarem espaços de participação na escola e na família para assumirem o papel de protagonistas de suas histórias e de seus futuros.

Castro e Libório (2010), por sua vez, apontam em pesquisa que os jovens depositam grande importância nos estudos, tanto no momento atual quanto no futuro. Os autores declaram que os estudantes têm desejo de cursar uma universidade e que, para isso, é necessário estudar bastante. Outro dado importante destacado pelos autores é que muitos jovens relatam, que os pais são os maiores incentivadores para que eles estudem (Castro; Libório, 2010).

Em sua tese de doutorado, Souza (2016) destaca como a resiliência docente se manifesta no cotidiano do trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas. Na pesquisa, a autora mostra que os professores enfrentam grandes desafios para além das demandas advindas das deficiências, os quais perpassam por novos saberes, pelo imprevisível e pelo comprometimento, sendo esse movimento a expressão de sua resiliência (Souza, 2016). A autora conclui que, diante de perspectivas distintas, é necessário planejar ações que interliguem a família e a escola, desconstruindo preconceitos e favorecendo a identificação dos aspectos positivos tanto sobre o fato de as famílias pobres serem necessariamente vistas como fatores de risco quanto sobre a importância do ensino como rede de apoio (Souza, 2016).

Quanto à importância da educação no processo formativo, Rutter (1993 *apud* Poletto; Koller, 2008) destaca que, quando as crianças advindas de famílias de nível socioeconômico baixo vivenciam experiências positivas na escola, são capazes de desenvolver projetos futuros.

2.1.2.1 *Resiliência e educação de(s)colonial*

No que se refere à temática da educação e de(s)colonialidade, podemos perceber que essa é uma discussão recente. Até mesmo nas teses e dissertações disponíveis no banco de dados do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), essa temática só começou a surgir a partir do ano de 2010. Dessa forma, é possível dizer que a influência da de(s)colonialidade no pensamento educacional do Brasil é pouco explorada.

Assim, Walsh (2013) vai dizer que o enlace do decolonial com o pedagógico tem início com a invasão colonial imperial e as resistências a ela. A pedagogia, portanto, deve ser vista no contexto das lutas decoloniais, que pretendem a viabilização da humanidade contra a matriz colonial e seu padrão de racialização-desumanização que, há mais de 500 anos, vêm oprimindo e vitimando homens e mulheres.

As pedagogias decoloniais, para Walsh (2014), são ações que promovem e provocam fissuras da ordem moderno/colonial, as quais dão sustento e força a um modo distinto, inteiramente outro, de estar *no* e *com* o mundo. Para Ferreira (2023), o pensamento decolonial surge como uma resposta crítica ao paradigma tradicional que perpetua relações de poder desequilibradas e reflete influências do período colonial, caracterizado por dinâmicas de subalternidade. Através dessa perspectiva, busca-se não apenas desafiar as estruturas enraizadas, mas também fomentar uma educação inclusiva que reconheça a diversidade cultural e promova o respeito pelas identidades individuais e coletivas. Segundo esse autor, para compreender a dinâmica entre a decolonialidade na Educação, as relações de poder e a resistência discente exigem uma análise profunda das influências históricas, sociais e culturais que moldaram as práticas educativas contemporâneas (Ferreira, 2023).

Para Walsh (2009), a pedagogia decolonial é um projeto abrangente que engloba aspectos políticos, sociais, epistêmicos e éticos, destacando a importância de valorizar conhecimentos previamente marginalizados e adotar uma abordagem

desafiadora em relação às restrições impostas pela estrutura colonial. Nesse sentido, Walsh (2009) destaca que a pedagogia decolonial é uma abordagem educacional e política que visa descolonizar o conhecimento, reconhecer a diversidade cultural e lutar contra as desigualdades e injustiças que persistem na sociedade contemporânea, buscando empoderar as vozes e as perspectivas marginalizadas e desafiar as estruturas de poder que perpetuam a colonialidade.

As falas de Quijano (2005) já nos alertavam, ainda que não abertamente, que os mecanismos organizadores da Educação dentro das instituições formais fazem parte de um grande projeto intelectual eurocêntrico, que busca na história, tendo como eixo uma concepção europeia, as respostas para as especificidades sociais. Em outras palavras, a pedagogia fundamental se realiza a partir de pontos de comparação, tendo como base um ideal europeu.

Esse prisma nos revela algo perturbador que é a ação de uma força colonizadora ainda em curso dentro dos moldes produtores de conhecimento. Entretanto, infelizmente isso pode ser exemplificado quando buscamos trabalhos que envolvem temáticas indígenas, africanas e mesmo de comunidades tradicionais que tentam demonstrar, nas relações sociais e culturais, o exotismo, o arcaísmo ou mesmo uma falta de lógica dentro de um determinado padrão.

Gomes (2012) relata, por exemplo, a necessidade de um currículo que rompa com o tradicionalismo, pois, mesmo reconhecendo importantes vitórias que garantam instrumentos jurídicos que permitem a introdução de um conhecimento decolonial proveniente de diferentes pontos, como a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) ou a Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012) — Lei de Cotas —, vê-se a necessidade de se atingir novos marcos, como um currículo decolonializado.

Os conceitos e fundamentos da decolonialidade oferecem uma abordagem crítica para desafiar as estruturas de poder e o legado do colonialismo na Educação. Ao reconhecer as interseções entre poder, conhecimento e identidade, a decolonialidade busca criar uma educação mais equitativa, inclusiva e transformadora. Sobre isso, Ferreira (2023) aponta que a compreensão desses conceitos é essencial para a análise crítica das relações de poder na escola e para a busca de alternativas que promovam a justiça social e a igualdade. Assim, para propor processos de cultivo de resiliência numa perspectiva decolonial, precisamos fomentar mudanças no modo de colonialidade do saber que move a Educação, em especial a que é desenvolvida dentro das escolas da periferia.

Conforme indica Walsh (2013), marcas de uma pedagogia decolonial devem ser trazidas para o diálogo em busca de uma equiparação no desenvolvimento dos indivíduos historicamente negados. Isso implicaria numa busca de uma pedagogia voltada para um conhecimento realmente válido e que deveria ser ensinado, ou seja, que mostre essa mesma violência e a existência de um sistema mais amplo voltado para a manutenção de privilégios.

Mota Neto (2015) também expressa uma definição de pedagogia decolonial que aponta para a *práxis* da luta contra a colonialidade/“modernidade”, que se dá por meio de processos de formação humana, tendo em vista a construção de uma sociedade justa, solidária, livre e amorosa, surgindo dos movimentos sociais. A esse respeito, o autor diz:

[...] a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários (Mota Neto, 2015, p. 312).

De acordo com Oliveira e Miglievich-Ribeiro (2022), as pedagogias decoloniais projetam-se como uma política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas o cotidiano, as organizações populares e os movimentos sociais. Elas desejam, assim, se contrapor à razão monocultural, visibilizando sujeitos e saberes para transformar as estruturas e instituições “modernas” que desumanizaram pessoas. Decolonizar, portanto:

[...] significa, no campo da educação, uma insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – que buscam o diálogo intercultural “autêntico” que desafia os silêncios e iluminam a diferença colonial, revolucionando e expandindo os sentidos do universal, mais legítimo se pensado como a articulação das diversidades (Oliveira; Miglievich-Ribeiro, 2022, p. 5).

Assim, a resiliência no campo educacional deveria implementar esse diálogo intercultural eminentemente capaz de abrir brechas no modo como as juventudes periféricas são compreendidas, fomentando uma formação que amplie o seu bem-viver. Para Walsh (2013), a memória coletiva tem sido o espaço onde se relaciona, na prática, o pedagógico e o decolonial. Por isso, a autora nos diz que a pedagogia decolonial está relacionada às memórias que os povos indígenas e afrodescendentes, por exemplo, vieram mantendo como parte de sua existência e de sua luta (Walsh,

2013). Para ela, a memória coletiva articula a continuidade de uma aposta decolonial, caracterizando-se como uma “[...] vida de luz e liberdade em meio à escuridão” (Walsh, 2013, p. 26).

Diante dessas contradições, a descolonização dos saberes e das práticas educativas pode ser uma alternativa para a superação gradual das heranças do colonialismo — a colonialidade. Portanto, a elaboração de pesquisas acerca de políticas públicas e educacionais não pode prescindir das reflexões sobre as consequências da colonialidade dos saberes nos currículos escolares, para que, a partir disso, seja possível pontuar limites e possibilidades para que o processo de ensino e aprendizagem seja construído em uma perspectiva libertadora, e, portanto, decolonial (Sousa; Barbosa, 2021).

Dessa forma, também deveríamos pensar a inserção da resiliência no campo educacional como parte de um grande exercício de de(s)colonização, de modo a potencializar as estratégias de resistência a colonialidade do poder, do ser e do saber que permeia a vida dos jovens na escola. Em síntese, o enlace entre educação e resiliência pode potencializar mecanismos de formação das/os estudantes, assim como criar condições de melhoria do trabalho dos professores e de demais agentes educativos, servindo como caminho de resistência a modos de desumanização, em especial para aqueles que trabalham nas periferias.

2.2 RESILIÊNCIA, JUVENTUDES PERIFÉRICAS E PROJETOS DESENVOLVIDOS PELAS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS

2.2.1 Juventudes periféricas

Como viemos discutindo ao longo deste texto, o contexto atual das juventudes no Brasil é extremamente complexo. De acordo com Martin e Vitagliano (2019), dentro das várias reviravoltas políticas que o país vive, ele aparece como parte importante na constituição do cenário político atual. O imaginário social evocado pelo que se entende por “juventude” é bastante diverso e controverso. Podemos dizer até mesmo que tal imaginário é marcado por certa dicotomia maniqueísta, em que a juventude é, por um lado, vista sob uma ótica idealista-positiva, e, por outro, sob uma ótica negativa (Dulci; Macedo, 2019).

Dessa forma, a discussão sobre o segmento juvenil tem se tornado cada vez mais complexa, uma vez que a definição do termo juventude vem adquirindo um caráter mais plural, diversificado e heterogêneo. Portanto, podemos pensar que o espaço não é vivido e nem percebido de uma forma homogênea entre os jovens. São experiências totalmente diferentes ser jovem branco e ser jovem negro, ser jovem mulher, gay e ser jovem homem, ser um jovem que reside em um bairro com estrutura e próximo ao centro e ser um jovem que vivencia o cotidiano na periferia de sua cidade.

Do ponto de vista jurídico, no Brasil, o Estatuto da Juventude define como jovens todas as pessoas com idade entre 15 e 29 anos, e divide os jovens em três categorias etárias: adolescente-jovem, com idade entre 15 e 17 anos; jovem-jovem, entre 18 e 24; e jovem-adulto, entre 25 e 29 anos (Brasil, 2013). Com essa classificação cronológica, o que aparece em destaque é uma visão etária e biológica desse segmento, entendida como, universal, homogênea e de caráter linear.

No entanto, Dayrell, Carrano e Maia (2014) defendem a posição de não reduzir a compreensão da juventude a uma definição etária ou a uma idade cronológica. De acordo com os autores, “[...] compreender os jovens apenas pelo fator idade, contudo, seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados aos campos simbólico e cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades” (Dayrell; Carrano; Maia, 2014, p. 110).

Como indica Groppo (2004, p. 12):

[...] a moderna estrutura das faixas etárias, incluindo aí juventude, foi como muitos outros produtos da modernidade pensada como uma categoria universal, abstrata, generalizante e mesmo ideal. É mais um dos frutos do pensamento ideológico liberal, pensamento este que unia a interpretação das “leis naturais” com a definição abstrata genérica dos padrões ideais de civilização e humanidade [...]. [...] o impacto desta “naturalização” das categorias etárias, em destaque, a juventude, não produziu homogeneidade no tecido social. Na verdade, o próprio impacto desses inúmeros constructos da modernidade burguesa foi gerador de ainda mais desigualdades e diversidade, sem que, no entanto, seja possível dizer que alguém tenha escapado ileso das ondas de modernização.

Entretanto, os estudos sociohistóricos, desenvolvidos por Ambrosio (2020), Dayrell (2003, 2005, 2007) e Sposito (2000) tem se contraposto a essa visão, apontando a condição juvenil como marcadamente fruto de uma construção social, histórica e cultural em que os aspectos biológicos, sociais e psicológicos precisam ser contextualizados. Portanto, ao falarmos sobre juventudes, precisamos estar atentos

aos processos sociais e às conjunturas políticas e econômicas que influenciam a construção desse conceito que atua como dispositivo de visibilidade e invisibilidade, de possibilidades e dificuldades para os jovens de determinados seguimentos sociais.

Nesse sentido, Oliveira (2021, p. 22) irá dizer que, independentemente de qualquer classificação numérica que permeia esse conceito, “[...] as juventudes dizem respeito a uma condição e a uma representação social”. Sendo assim:

[...] os sujeitos atravessam esta fase etária e este momento da vida, porém dá-se o referido destaque de que existe uma construção histórico-social ao redor da categoria, existe um imaginário coletivo ao redor do que se pensa e se estabelece como “juventude”, pois todos os que já passaram por ela independentemente da forma como transitaram – têm memória e guardam espaços de recordação em seu cérebro (Oliveira, 2021, p. 22).

Atenta-se, assim, para os diferentes contextos nos quais se configuram as múltiplas formas de ser jovem, assumindo explicitamente que a sua construção é atravessada por sua classe social, raça, etnia, gênero, orientação sexual etc. Em relação ao caráter sócio-histórico das concepções sobre as/os jovens, Abramo (2005) e Sposito (2000) apontam que a juventude expressa os problemas e conflitos da sociedade contemporânea, expressando assim as angústias, os medos e expectativas presentes no contexto social. Abramo (1997) destaca, ainda, que a juventude só começou a atrair à atenção no momento que passou a ser vista como uma ameaça para a manutenção da ordem social, ou seja, quando o jovem propõe alguma transgressão na sociedade; ou quando ameaça a transmissão da herança cultural dominante.

Nesse sentido, nos anos de 1950, ao mostrar o panorama histórico da construção social sobre as/os jovens, Abramo (1997, p. 30) destaca que:

[...] o problema social da juventude era a predisposição generalizada para a transgressão e a delinquência, quase que inerente à condição juvenil, corporificadas na figura dos “rebeldes sem causa”. De certa forma, é nesse momento que assume uma dimensão social a noção que vinha sendo cunhada desde o fim do século passado a respeito da adolescência como uma fase da vida turbulenta e difícil, inerentemente perturbadora; como um momento em si patológico, demandando cuidados e atenção concentrados de adultos para “pastorear” os jovens para um lugar seguro, para uma integração normal e sadia à sociedade.

Dessa forma, a juventude representa um problema que precisa ser sistematicamente tratada pelos adultos, para que possa integrar-se a sociedade de

maneira ativa e produtiva, ou seja, que se torne um sujeito capaz de consumir e/ou servir.

Dando continuidade ao panorama histórico sobre a construção social da juventude, Abramo (1997), destaca que, dos anos 60 e início de 1970, o problema da juventude passou a envolver toda uma geração juvenil que perturbava a manutenção da ordem nos vários âmbitos (políticos, social e moral), contestando a ordem social e desencadeando atos concretos ordem em busca de transformação. Nesse caso, a autora está se referindo aos “[...] movimentos estudantis e de oposição aos regimes autoritários, contra a tecnocracia e todas as formas de dominação, movimentos pacifistas, as proposições da contracultura, o movimento *hippie* (Abramo, 1997, p. 31).

Ainda de acordo com Abramo (1997, p. 31), foi através desses movimentos juvenis dos anos 1960 que a representação sobre os jovens passou a formar uma imagem idealizada a respeito dessa geração, vista como “[...] idealista, generosa, criativa, que ousou sonhar e se comprometer com a mudança social”. Porém, nos anos 1980, em oposição a essa imagem idealizada, volta a surgir uma imagem negativa da juventude, na qual ela passa a ser vista como “[...] individualista, consumista, conservadora, indiferente aos assuntos públicos e apáticas” (Abramo, 1997, p. 31).

Nesse sentido, Tavares (2012) também destaca que os estudos sobre as juventudes brasileiras, até a década de 1970, se homogeneizavam a partir da população universitária e criava estereótipos que não consideravam as outras classes juvenis. Dessa forma, invisibilizou-se todas as questões relacionadas à raça e gênero e outras identidades das juventudes que não estavam dentro das universidades.

Assim, nos anos 1990, a concepção de juventude como causadora de problema volta a ser difundida no que tange aos jovens que não se adaptam à integração social. A autora também destaca como fato marcante dos anos 1990 a imagem da violência que passa a ser atribuída aos jovens. Essa imagem, de acordo com Abramo (1997), mostrava que os jovens envolvidos em algum tipo de conduta que perturbasse a ordem social eram vistos como vítimas e, ao mesmo tempo, como provocadores da desestruturação social.

Portanto, percebe-se que, a partir da década de 1990 até a atualidade, prevalece a concepção de juventude como problema social. A categoria juventude, que começa a ganhar visibilidade neste momento histórico, não trata mais daqueles jovens dos movimentos estudantis dos anos 1960, mas, sim, daqueles que passam a

ser representados como violentos, principalmente quando se refere aos jovens que vivem em contextos periféricos. Essas representações passam a ser associadas à imagem do perigo, risco, drogas, promiscuidade e à violência (Abramo, 1997; Groppo, 2017; Sposito, 2007).

Temos ainda que as discussões sobre a infância e adolescência favoreceram a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nos anos 90; contudo, o segmento juvenil (a partir dos 18 anos) não foi contemplado, ficando desamparado no âmbito das políticas públicas. Nesse período, a partir das pressões da sociedade civil, a temática da juventude passa a ser então analisada como uma questão explícita das agendas do governo, em comparação com os anos anteriores.

Assim, políticas públicas começam a incluir o segmento juvenil em suas estratégias de governo a partir da criação de uma juventude, em especial, as pobres e pretas, como em risco, vulneráveis ou potencialmente perigosas. Assim, as políticas públicas de juventude avançam neste movimento de busca de inclusão e consolidam-se através do Estatuto da Juventude — Lei nº 12.852/2013 (Brasil, 2013) —, ampliando o leque de atendimento aos jovens na faixa etária de 15 a 29 anos e apresentando os seguintes princípios:

I - promoção de autonomia e emancipação dos jovens; II - valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações; III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País; IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares; V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem; VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude; VII - promoção da vida, segura da cultura de paz, da solidariedade e da não discriminação; e VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações (Brasil, 2013, p. 26).

Contudo, esse processo de inclusão deu-se pela exclusão num mecanismo perverso de incluir pela estigmatização através do estreitamento do laço simbólico, entre juventude e violência. Assim, o binômio juventude-violência passa a ser o fator provocador de representações muito particulares que embasam as práticas públicas (Sposito, 2007) com relação aos jovens. Essas representações colocam o jovem como uma ameaça à segurança social ou os colocam como em situação de risco e vulnerabilidade. De uma forma ou de outra, eles são vistos como portadores de uma subjetividade potencialmente perigosa, especialmente quando se fala naqueles que estão em situação de exclusão.

Portanto, é nessa paisagem social de violência praticada e sofrida pelos jovens, que a juventude ganha peso e visibilidade, constituindo-se como um problema social que deve ser resolvido por práticas de inclusão escolar. Nesse sentido, Sposito (2007) aponta que as políticas públicas, engendradas pelo binômio juventude-violência, produzem programas que solidificam certas características calcadas em imagens que irão funcionar como modelos de normalização. A questão é que essas imagens criadas muitas vezes estão distante das/dos jovens e do modo pelo qual elas/eles vivem.

De modo geral, podemos perceber algumas concepções de juventudes desenvolvidas pela sociologia e suas principais tendências apresentadas pelas ciências política e educacional. Groppo (2017) destaca um conjunto de teorias que tentam compreender as juventudes e que descreveremos resumidamente a seguir. A primeira teoria que o autor comenta é teoria tradicional da juventude na qual esta é vista como uma fase de transição entre a infância e a vida adulta, sendo as/os jovens considerados a partir do que poderão produzir quando se tornarem adultos. É geralmente nesse momento que os sujeitos estão mais propensos a se envolverem em grupos desviantes, que termina fazendo com que eles tenham comportamentos que os caracterizam como jovens delinquentes.

Em seguida, o autor apresenta as três principais teorias crítica da juventude: duas que manifestam um caráter mais “reformista” e outra que é mais “revolucionária”. Groppo (2017) vai pontuar que, mesmo com essas teorias apontando um papel transformador das juventudes, autores como Erikson (1987) e Mannheim (1982) desconfiam dos movimentos radicais e sugerem que a sociedade deve passar por uma etapa de reforma. A terceira concepção, chamada de “classista”, tem como principal atributo desmitificar a noção de uma cultura juvenil extraclasses, bem como de uma juventude uniforme, sendo representada pelos estudos culturais, que reinterpretam o significado das subculturas juvenis desde os anos de 1950 (Groppo, 2017).

Ainda segundo o autor, os estudos culturais valorizam a ação criadora dos sujeitos (Groppo, 2017). Essa era uma das primeiras sistematizações da sociologia da juventude em que a diversidade, a criatividade e a capacidade rebelde dos grupos juvenis não institucionalizados, ganhavam sinal positivo. Na socialização, na educação informal, no interior dos grupos juvenis, reunidos nas ruas, frequentando

espaços de lazer e consumo, as/os jovens das camadas populares ressignificavam os valores, os produtos e os signos da “cultura de massa” (Groppo, 2017).

Para Groppo (2017), a partir dos anos 1970, desenvolvem-se, na Sociologia, as teorias pós-críticas da juventude. Essas teorias voltam a relativizar e até negar a proposta original da sociologia da juventude, que considerava esta categoria como um período de transição para a vida adulta, tendo a tarefa de socialização secundária. Em vez de negar a noção de socialização, essas teorias pós-críticas a recriam, contestando o sentido tradicional de socialização na qual gerações adultas educam unilateralmente as novas gerações. Ainda segundo o autor, essas teorias sociológicas contemporâneas da juventude têm uma grande importância nas políticas públicas no Brasil atual porque elas ajudam a criticar noções limitadas a respeito da juventude que se mantêm presentes nessas políticas, além de propor políticas afinadas a suas concepções (Groppo, 2017).

Para Groppo (2017), pode-se dizer que, dos anos 1990 até a atualidade, no Brasil, duas concepções de juventude são vistas como polos extremos, tanto nas instituições educativas como nas políticas públicas: a juventude como problema social e os jovens como sujeitos sociais. A juventude considerada como problema social apareceu na figura do perigo, risco ou regressão as drogas, à promiscuidade e à violência. Quanto às/aos jovens como sujeito social, busca-se reconhecer a importância de se ouvir, entender e considerar as vozes juvenis no mundo público, tais como na escola, no trabalho e na política, inclusive, na formulação das políticas públicas para a própria juventude.

Tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética, não apenas durante o processo de pesquisa, mas também em meu cotidiano como educador. A experiência da pesquisa mostrou-me que ver e lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de auto reflexão, distanciamento e autocrítica. A dificuldade ainda é maior quando o outro é “jovem, preto e pobre”, essa tríade que acompanha muitos dos jovens como uma maldição (Dayrell, 2003 *apud* Groppo, 2017, p. 13).

Groppo (2017) aponta que, entre a juventude perigo e a juventude vista como sujeito, existe uma concepção legitimada pelas teorias tradicionais, que, juntamente à noção de juventude perigo, acaba constituindo a imagem da juventude como sendo a solução para o risco e da regressão que paira sobre os jovens. Nesse sentido, Malvasi e Trassi (2010) consideram que todas as imagens a respeito das juventudes acabam

naturalizando a forma de ser jovens pobres, pois elas decorrem, muitas vezes, de uma leitura simples da realidade social que reduzem os/as jovens, desconsiderando, assim, as macro determinações sociais e políticas e a nova ordem econômica.

Uma outra concepção mais próxima do polo da juventude como sujeito é a da juventude como direito. Ela deve muito à noção de moratória psicossocial e, particularmente no Brasil, ao adotar às propostas dos movimentos em defesa dos direitos da criança e do adolescente que deram origem ao ECA. Porém:

[...] a concepção da juventude como direito não deixou de ser um passo em direção a uma noção mais abrangente de cidadão: não apenas um portador de direitos, mas ator, agente, sujeito presente na vida pública e nas decisões políticas (Grosso, 2017, p. 13).

No entanto, Grosso (2017) acredita que, para alguns sociólogos da juventude, tais como Martins e Carrano (2011) e Dayrell (2007), existem algumas tendências atualmente mais positivas. A primeira seria através de um diálogo de forma aberta dos sociólogos da juventude e da educação entre as escolas de Ensino Médio e as culturas juvenis. Através desse diálogo, os educadores poderiam perceber que as atividades vivenciadas pelos jovens para além da educação não constituem um mero empecilho para o aprendizado e poderiam mesmo considerar a riqueza das criações juvenis como meio para a construção de conhecimentos escolares mais significativos. A segunda proposta, também desses sociólogos, inclui, mesmo que de forma retórica, os líderes políticos: seria a importância das vozes ativas dos sujeitos jovens na construção das políticas públicas e sociais para a juventude (Martins; Carrano, 2011).

Entretanto, Grosso (2017) acredita que ainda existem pelo menos dois limites ou problemas a apontar sobre essas questões. O primeiro limite é que parece ainda ser pequeno o resultado dos apelos para o diálogo entre escolas e culturas juvenis. O sistema educacional tem dificuldades de integrar os estudantes das camadas populares ao seu funcionamento e na elaboração de seu currículo.

O segundo limite é a presença, em geral disfarçado, das concepções de juventude como perigo e risco, como apenas uma fase de socialização ou como mero personagem principal de ações comunitárias nas ações socioeducativas e nas políticas de transferência de renda para os jovens pobres, através de projetos que buscam apenas preencher o tempo ocioso desses jovens com o intuito de afastá-los

das ruas, sem, contudo, considerá-los de fato como sujeitos sociais ativamente transformadores.

2.2.2 O cultivo da resiliência

A resiliência pode ser concebida em uma perspectiva mais integral, participativa e decolonial, cuja multidimensionalidade é expressa em suas dimensões subjetivas, objetivas, sociais, culturais e tomada nesta rede complexa de interações interdependentes, relacionais e passíveis de cultivo. A ideia de cultivo aqui desenvolvida retoma as contribuições do Núcleo de Educação e Espiritualidade (Ferreira *et al.*, 2024), para quem os processos de (trans)formação humana são intencionalmente cultivados e rompem com as ideias que tomam e reduzem os fins da educação a uma dimensão meramente econômica e atrelada ao ideário neoliberal.

Nesta tese, introduzimos o termo “cultivo” para ampliar e de(s)colonizar as aderências aos modos de vida capitalista, que, muitas vezes, a ideia de promoção sugere. Assim, não descartamos as contribuições trazidas pelos estudos que tratam da promoção, mas realizamos um exercício crítico sobre como o neoliberalismo se apropriou do termo para colocar a resiliência em suas pautas adaptativas.

Podemos compreender o fenômeno da resiliência a partir da perspectiva da pessoa que experimenta situações e percebe os processos de resiliência envolvidos. Também podemos conhecê-lo melhor através da manifestação desses processos no organismo e no comportamento da pessoa que o manifesta. Além disso, podemos perceber como as interações intersubjetivas, o meio ambiente, as estruturas sociais e as inovações tecnológicas em diferentes dimensões da vida afetam esses mesmos processos de resiliência.

Diante disso, é importante levar em conta que as formas como concebemos e experimentamos a resiliência também são construídas, historicamente, através das mudanças de nossos modos de viver e conhecer. Ao olharmos a resiliência sob diferentes perspectivas, revelam-se aspectos diversos do fenômeno que podem contribuir para um maior entendimento e também para uma vivência mais abrangente daquilo que experimentamos e chamamos de resiliência. A abrangência do entendimento e da vivência dos processos de resiliência nos oferece um universo amplo de elementos para lidar com eles. Ela, inclusive, nos permite perceber diferentes formas de cultivo da resiliência.

Compreender a resiliência, neste sentido, corresponde também a uma apreensão ampla do sujeito que a vivencia, em sua multidimensionalidade. Ademais, conseqüentemente, faz pensar a relação deste fenômeno com os processos formativos, de modo a tocar todas aquelas dimensões. Nessa perspectiva, deixamos de reconhecer apenas a resiliência que subsidia o processo de aprendizagem para conceber a aprendizagem da própria resiliência (Grotberg, 2005). Nessa cadeia de correspondências entre a multidimensionalidade da resiliência e do sujeito que a vivencia, com todas as interações culturais, sociais, ambientais, surge a ideia de promoção ou “cultivo”, como denominamos este processo nesta tese, por gerar essa reconfiguração do vínculo entre resiliência e aprendizagem.

A ideia de cultivo da resiliência surge na terceira fase de investigação da resiliência, que, segundo a revisão de literatura realizada por Wright, Masten e Narayan (2013), caracterizou-se pela inclusão de perspectivas mais preventivas e centradas nos momentos sensíveis do desenvolvimento humano através de intervenções empíricas. Matos *et al.* (2015) indicam que a promoção/cultivo da resiliência objetiva ampliar o nível da saúde mental e da qualidade de vida da sociedade, permitindo que sua população opere de forma mais funcional e saudável. Já Folostina *et al.* (2015) destacam que, por influenciar positivamente o desenvolvimento de aspectos físicos e psicológicos das crianças, o cultivo da resiliência deveria ser implementado no sistema social como um todo. Nesse sentido, Clauss-Ehlers (2008) aponta que, ao favorecer os processos de enfrentamento à adversidade, melhorando a qualidade de vida e a diminuição de problemas de comportamento, o cultivo da resiliência desempenharia um papel fundamental no bem-estar de todas as crianças.

Os programas de cultivo de resiliência apoiam-se em políticas de prevenção, capacitação e cuidado com o intuito de oferecer ferramentas que permitam aos sujeitos melhores condições para o enfrentamento de acontecimentos negativos. Brown (2015) indica que o sentimento de autocontrole, a autorregulação, o pensamento positivo e otimista e a capacidade exploratória e de resolução de problemas são exemplos de competências de base, cujo objetivo principal é favorecer um maior desenvolvimento dos indivíduos.

Ao longo dos anos, diversos programas, com diferentes metodologias têm sido implementados com o intuito de favorecer processos de cultivo de resiliência. Ungar *et al.* (2013) destacam, como exemplo de cultivo, programas que almejavam o

fortalecimento de relações com figuras de referência que fomentem a procura e o uso dos recursos disponíveis na sociedade para que as crianças alcancem melhores resultados. Outro exemplo promissor é o *RESCUR: Currículo Europeu para a Resiliência* (Cefai *et al.*, 2015), que também destaca um conjunto de programas de intervenção amplamente investigado.

Béné *et al.* (2017) indicam um aumento no número de organizações não governamentais (ONGs) internacionais que põem o cultivo da resiliência como um dos elementos primordiais no planejamento de suas intervenções. Essas intervenções adotam a percepção da resiliência como um construto social e ecológico (Ungar, 2011) e buscam contribuir para um desenvolvimento mais saudável dos participantes.

Benzies e Mychasiuk (2009) apontam que uma das principais formas de promoção/cultivo da resiliência é através da promoção dos fatores de proteção, que deverá ser ampliada para diversos contextos da vida dos participantes. Contudo, Ungar (2012) indica que devemos considerar que os fatores de proteção impactam de maneira diversa diferentes indivíduos, ou mesmo que sofrem alterações de acordo com a situação para o mesmo indivíduo, sinalizando o caráter complexo da resiliência.

Rutter (2012) e Ungar *et al.* (2013) atribuem à sociedade um papel crucial no processo de cultivo da resiliência através da melhoria da acessibilidade e da qualidade dos recursos disponíveis, que vão desde políticas públicas de melhoria socioeconômicas diversas até microações realizadas por associações civis locais. Este processo de responsabilização social pela população, segundo Ungar, Ghazinour e Richter (2013), indica não apenas a necessidade de disponibilização de recursos, mas o cuidado que os mesmos cheguem em momentos cruciais no processo de crescimento de certos segmentos da população, como a infância e juventude.

Nesta tese, o cultivo de resiliência retoma as ideias de Ferreira (2007), quando da intervenção com jovens de periferia. Ela surge através do diálogo entre a fenomenologia (Depraz; Varela; Vermersch, 2003), perspectivas de(s)coloniais (Walsh, 2013) e a Psicologia Transpessoal (Grof, 2010; Ferreira; Silva; Cunha, 2021; Ferreira *et al.*, 2023) e se liga, fundamentalmente, a práticas que aproximam os sujeitos de experiências de sentido (Bondía, 2002), promovendo uma abertura e um acolhimento do que lhes toca no tempo presente. A partir dessas perspectivas, a resiliência passa a ser tida como um potencial a ser promovido ou cultivado, pois oferece uma lente para a observação da experiência, em seus aspectos internos e externos, que coemergem na percepção do que se vivencia.

É possível pensarmos em atividades que ofereçam um solo propício para o cultivo da resiliência que se faz possível em cenários, situações e circunstâncias os quais nomeamos de espaços de cultivo da resiliência. Os espaços de cultivo da resiliência não se circunscrevem à espacialidade física e são disponibilidades subjetivas, intersubjetivas, culturais e sociais que compõem um ambiente que possibilita o cultivo da resiliência.

Nesses espaços, é possível conceber a amplitude do funcionamento da resiliência, tomando-a como um fenômeno complexo, cuja mobilidade e plasticidade se destacam como características favoráveis à aprendizagem, bem como perceber elementos e dimensões concernentes à aprendizagem por promoção ou cultivo, que, em uma circularidade, propiciam os referidos espaços de cultivo da resiliência. Compreendendo a resiliência de forma ampla e abrangente, consideramos também as diferentes modalidades que a resiliência pode assumir nesses espaços. Algumas dessas modalidades podem ser concebidas através de determinadas atitudes e gestos relacionados ao cultivo da resiliência, como um processo que expande a conexão entre resiliência e aprendizagem.

Os processos de construção desta tese surgem exatamente no âmbito dessa conexão, deste vínculo existente entre o fenômeno da resiliência e o território da aprendizagem, vínculo este caracterizado pelo cultivo, que não colabora com uma aprendizagem por aquisição, em uma lógica linear de acúmulo, mas que se apresenta como a criação de condições favoráveis para o nascimento e desenvolvimento de algo que já existe em uma virtualidade. Inclui, também, o empenho de manter vivo, pulsante e inventivo, aquilo que nasce e se desenvolve. O cultivo, portanto, nos remete à conjunção do desenvolvimento com o cuidado, o qual remete de volta à resiliência no espaço de encontro com o outro e com o mundo.

O cultivo remete, à resiliência, a ideia de potencial, ligada a um germinar de algo que está lá e indica possibilidades que não são definidas em si mesmas, pois também requerem condições favoráveis, empenho e cuidado para que se mantenham viva e cresçam. Assim, indica um processo complexo que envolve muitos elementos relacionados entre si. Nesse processo, podemos pensar que o cultivo da resiliência é aprendido em passos graduais, que se dão por dentro das experiências. Com isso, sinalizamos que, na ideia de cultivo, reside também uma noção de percurso, no qual cultivar está ligado a uma prática, a um fazer.

2.2.3 A organização social Neimfa como promotora de educação não formal via projetos sociais: o lócus da investigação

Os programas ou ações desenvolvidas pelo governo ou por organizações da sociedade civil, com ou sem fins lucrativos, voltados às áreas da Saúde, Educação, Cultura, Lazer e Segurança são denominados “projetos sociais”. Nesta tese, investigamos jovens da organização da sociedade civil sem fins lucrativos Neimfa, que busca cocriar possibilidades de cuidado e modos de vidas outros em parceria com a favela do Coque através de projetos sociais, de modo que vamos retomar uma breve compreensão acerca dos mesmos na formação das juventudes.

Historicamente, de acordo com Ladentim (2014), a partir da década de 50, observou-se um grande empenho da sociedade em solucionar os problemas sociais existentes no país, problemas estes que o governo teve dificuldades para resolvê-los através de política públicas sem a participação da sociedade civil. As políticas públicas relacionadas aos projetos sociais, segundo Sposito e Carrano (2003), só começam a receber uma maior atenção na década de 1980 e se estendem mais fortemente no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Nesses projetos, as ações foram planejadas quando os indicadores sociais apontaram para a conjuntura das ações violentas e de criminalidade cujas vítimas e protagonistas eram os jovens. Esses trabalhos eram vistos como a “salvação” da juventude das guerras do crime, do tráfico e da violência e atendiam os jovens adolescentes, com idades entre 15 e 19 anos e/ou jovens de 20 a 25 anos.

Assim, são incontáveis os projetos sociais existentes hoje no Brasil, desenvolvidos e patrocinados por instituições governamentais, empresas privadas, ONGs, organizações da sociedade civil e organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), visando alcançar crianças e jovens, em especial aqueles das camadas mais pobres da população, algumas vezes classificados como “jovens em situação de risco social” (Ladentim, 2014). No entanto, Gohn (2011) vai lembrar que só é possível compreender o papel dos diferentes tipos de associações existentes no Brasil na atualidade, se entendermos a reforma do Estado ao final dos anos de 1990, e as novas figuras jurídicas que esta reforma contempla. As organizações sociais (OSs) e as organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPs) são exemplos dessas reformas.

Gohn (2008) também destaca que a mudança no cenário da questão social a partir dos anos 1990, permite que novíssimos atores ou sujeitos sociais entrem em cena, tais como as ONGs e as entidades do terceiro setor, de modo que as políticas sociais públicas ganham destaque na organização dos grupos sociais, gerando inúmeros projetos sociais de intervenção direta na realidade social. Como resultado desse cenário, a sociedade civil organizada passou a ser orientada por outros eixos, focada menos nos pressupostos ideológicos e políticos e mais nos vínculos sociais comunitários organizados segundo critérios de cor, raça, idade, gênero, habilidades e capacidades humanas.

Nesse momento, expandem-se as ações e projetos sociais voltados para as juventudes periféricas, só que ganham um formato cada vez mais parecido com a lógica empresarial e distancia-se das pautas de luta por melhores condições mais amplas da sociedade. O foco volta-se para os aspectos intrapessoais responsáveis pelo risco e vulnerabilidade, enquanto as pautas interpessoais e sociais mais amplas perdem-se no horizonte das formações. Sendo assim, Gohn (2009, p. 41) vai dizer que as entidades pertencentes ao terceiro setor:

[...] em sua face mais mercadológica, desenraizado do setor associativo/movimentalista, portador apenas de um discurso genérico de inclusão social, tem dificuldades para superar o desafio de incluir os excluídos em processos realmente emancipatórios porque eles não têm relação de pertencimento, as ações são frutos de ações desterritorializadas, a abordagem focal/emergencial trata e reduz os cidadãos a clientes usuários de serviços.

O avanço das OSCIPs em detrimento das OSs nos anos 1990 vão implementar uma fragmentação da formação das juventudes, em especial as periféricas, pois há uma ausência de um viés crítico e emancipatório, de modo que as políticas públicas passam a ser mais mitigatórias do que realmente transformativas. Nesse sentido, Gohn (2000) destaca que em várias áreas do terceiro setor não existem sindicatos ou associações de trabalhadores, por se tratar de áreas de prestação de serviços públicos, desenvolvidos por entidades onde o quadro de recursos humanos é formado essencialmente de trabalho voluntário.

Gohn (2008) aponta que não são todas as ONGs que podem ser consideradas como parte do terceiro setor, mas sim aquelas com o perfil do novo associativismo civil dos anos 90. Esse novo perfil mostra um tipo de entidade mais voltada para a prestação de serviços, atuando segundo projetos, dentro de planejamentos

estratégicos, buscando parcerias com o Estado e empresas da sociedade civil. Esse perfil se apresenta bem diferente dos das ONGs dos anos 80, que mostravam fortes características reivindicatórias, participativas e militantes.

Ela aponta, ainda, que, em geral:

[...] a atuação do Estado na oferta dos serviços públicos, foi flexibilizada e/ou desregulamentada a partir anos 1990, ficando o mesmo como gestor e controlador dos recursos, transferindo responsabilidades para organizações da sociedade civil organizada, via programas de parcerias em projetos e programas sociais com as ONGs. Na primeira década deste milênio, as ONGs e entidades do Terceiro Setor que antes eram apenas apoios aos movimentos sociais populares, se fortaleceram (Gohn, 2011, p. 227).

Assim, para Gohn (2011), nos anos de 2000, os projetos sociais passam então a ganhar centralidade como forma de agregação das demandas sociais nas formas de organização da população por diferentes agentes mediadores, da sociedade civil ou política. Diante do exposto, é necessário refletirmos sobre o tipo de educação ofertada em projetos sociais, promovidos por organizações sociais e seus desdobramentos em relação à escolarização e formação integral dos indivíduos.

Nesse sentido, Gohn (2009) vai apontar que a educação não deve ser entendida como algo que ocorre apenas nas instituições de ensino; ela também está presente fora dos muros das escolas, no convívio com os familiares e amigos e em espaços onde existem relações sociais. Sendo assim, entende-se que a educação é uma forma de ensino-aprendizagem que acontece em diversos espaços e contexto; a educação não formal está integrada, nesse processo, por meio de uma prática educativa, lúdica, cultural, política e social. Para a autora:

[...] as práticas da educação não formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, por meio de organizações sociais, movimentos, programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das Organizações Não Governamentais (ONGs) nos programas de inclusão social, especialmente no campo das artes, da educação e da cultura. [...] E as práticas não formais desenvolvem-se também no exercício de participação, nas formas colegiadas e conselhos gestores institucionalizados de representantes da sociedade civil (Gohn, 2016, p. 61).

Com isso, dentre os diversos espaços de educação não formal e a partir da contribuição da sociedade civil nestes processos, os projetos sociais propostos por associações e ONGs visam oferecer ações para o desenvolvimento socioeducativo e

cultural dos sujeitos, podendo, assim, contribuir (e jamais substituir) para o papel do Estado na oferta e garantia de educação de qualidade.

Ainda segundo Gohn (2009), a educação não formal é um importante recurso no processo de formação e construção da cidadania, em diversos campos sociais ou níveis de escolaridade. Porém, podemos destacar sua relevância no campo da juventude, uma vez que a educação não formal é menos estruturada e possui uma flexibilidade maior conseguindo assim alcançar o imaginário dos jovens.

Na possibilidade de realização de um trabalho que complemente o processo formativo dos sujeitos e dentre os diversos espaços educativos que podem contribuir nessa ação, podem ser citados os projetos sociais que surgem para ajudar a sanar alguns problemas sociais das comunidades que vivenciam intensa vulnerabilidade social, contribuindo assim para a transformação de um problema social. Nesse sentido, Moura *et al.* (2022) destacam que os impactos sociais causados por um projeto sócio educacional podem ser vistos por toda sociedade, contribuindo de forma significativa para a diminuição da evasão escolar, aumento da qualidade do ensino e a participação efetiva da família e comunidade na escola. Além dessas possibilidades, também podemos citar a ampliação da visão de mundo dessas crianças, pois elas acabam tendo suas vivências ampliadas além dos muros da escola, fazendo com que elevem seu pensamento crítico e passem a questionar, analisar, discutir e refletir de forma racional e inteligente, utilizando a educação como forma de transformação social.

Sendo assim, Gohn (2009) vai dizer que, dentre os diversos espaços de educação não formal e a partir da contribuição da sociedade civil nesses processos, os projetos sociais propostos por associações e ONGs visam oferecer ações para o desenvolvimento socioeducativo e cultural dos sujeitos, podendo, assim, contribuir (mas jamais substituir) para o papel do Estado na oferta e garantia de educação de qualidade. Ainda de acordo com Gohn (2014), a prática da educação não formal é importante atualmente em vários campos e setores:

[...] na questão dos afrodescendentes, ela está presente em projetos como Prouni, de inclusão social de pessoas de origem afro ou indígenas. Também na economia, a exemplo da economia solidária e a questão dos projetos educativos nas iniciativas de produção e sustentabilidade da comunidade (Gohn, 2014, p. 45).

Os projetos sociais para jovens buscam o desenvolvimento social, procurando aumentar a autonomia e o protagonismo dos jovens, pois acreditam que, dessa forma, é possível mudar a participação deles na sociedade, podendo transformá-la e, ao mesmo tempo, transformarem a si mesmos. Ou seja, alguns desses projetos têm como objetivo levar os jovens a desenvolverem uma visão crítica e política, a fim de que eles possam se fortalecer e transformar o meio no qual eles vivem (Feijó, 2008).

Entretanto, Costa (2020) vai ressaltar que é quase improvável que um projeto centrado em intervir em questões sociais isoladamente possa resolver problemas ou oferecer soluções a questões que se presumem negativas no âmbito da sociedade. Geralmente, os projetos estabelecem algumas possibilidades de mudança e/ou uma reflexão sobre a situação-problema vivida, mas dificilmente eles se bastam, por si mesmo, para que todas as transformações ocorram.

Motta (2021), em um estudo sobre jovens periféricos de projetos sociais, destaca que a expressão projetos sociais são muito recorrentes nas periferias das cidades brasileiras ou quando nos referimos a elas. Esses projetos podem ser vinculados a políticas ou programas governamentais, a agências internacionais, a ONG, a associações comunitárias, a igrejas, a movimentos sociais, a grupos ou a indivíduos voluntários. Os projetos sociais são predominantemente direcionados a crianças e jovens dos chamados territórios vulneráveis, cujo objetivo é agir sobre essa condição de vulnerável, atuando, assim, na prevenção à violência, uma vez que essa condição os tornaria mais propensos a serem cooptados pelas atividades ligadas ao crime.

Nesta tese, nosso interesse recai sobre projetos desenvolvidos por organizações da sociedade civil que operam no tecido social com vistas a promover processos de cuidado e transformação. Esses projetos têm, como objetivo, resgatar/trabalhar em campos da cultura local e terminam causando algum tipo de impacto ao redor, sendo o maior deles o de caráter educativo, no qual se formam um saber e por meio do qual se desenvolve uma consciência de pertencimento da comunidade local.

Estamos interessados em projetos e ações que favoreçam a participação sociopolítica e comunitária a partir de uma construção coletiva e que levam a uma intervenção social, contribuindo para a transformação da realidade do público participante. Segundo Gohn (2009), esses projetos levam a melhorias urbanas e à geração de renda para famílias. Os projetos que favorecem a participação cidadã dos

jovens contribuem para o resgate da autoestima, mas podem ir muito além, traçando projetos e trajetórias de vida.

Feijó e Macedo (2012) destacam que o projeto social voltado para jovens geralmente engloba atividades programadas para seu desenvolvimento, objetivando que viva melhor em seu meio social, que atue sobre ele e o transforme, sendo portanto capazes de desenvolver uma maior autonomia e protagonismo e participando de forma efetiva e transformadora no meio ao qual pertence. Sendo assim, Feijó e Macedo (2012) consideram que os projetos sociais devem levar em conta mais do que informação e conhecimento: é necessária a formação de rede de apoio que inclua a família no sentido de obter fortalecimento tanto emocional quanto material. Nesse sentido, entende-se que a família deve ser parte de todo projeto, por se constituir a base de pertencimento e legitimação social.

Quando falamos de formação e construção da cidadania dos jovens nos vários níveis sociais, podemos dizer que a educação não formal é uma ferramenta fundamental mobilizada pelas organizações sociais para execução de suas intencionalidades, principalmente quando ela está presente em projetos sociais que são realizados em comunidades carentes socioeconomicamente. A partir disso, é possível perceber que ela ajuda a resgatar a riqueza cultural desses jovens e a potencializar o seu processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não são contempladas nas estruturas curriculares.

Seguindo Gohn (2014), indicamos que as organizações sociais mobilizam vários os processos sociais, que aqui estamos categorizando como “projetos”, nas quais a educação não formal é utilizada como eixo básico articulatório. Apesar de, na atualidade, as ONGs serem um grande celeiro das práticas de educação não formal, especialmente aquelas voltadas para o desenvolvimento de projetos sociais com grupos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, nesta pesquisa o nosso foco recairá na organização social Neimfa, que mantenham processos formativos de educação não formal de resistência ao domínio capitalista.

O Neimfa nasceu de um encontro entre os moradores da comunidade do Coque e um grupo de jovens em 1986. Juridicamente, foi fundado em 26 de setembro de 1994, com foro na cidade do Recife, estado de Pernambuco. Sua sede está localizada na Rua Jacaraú, nº 31. O Neimfa é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos e sem vinculação político-partidária ou religiosa, que desenvolve atividades educacionais e ações sociais em todos os seus aspectos, através de projetos sociais,

com um direcionamento específico para o estudo, a prática e a divulgação de valores humanos e a promoção de uma cultura de paz.

Figura 1 – Imagem do Neimfa



Fonte: Neimfa (2025).

Situado no campo de atuação da educação não formal, o Neimfa tem como meta a promoção e a defesa dos direitos das crianças, jovens, mulheres e demais moradores das periferias urbanas da Região Metropolitana do Recife (RMR), assumindo, como objetivos diretos, o desenvolvimento de ações educacionais, em todos os seus aspectos, áreas e dimensões; a promoção dos direitos humanos, do voluntariado e do associacionismo; o estudo, a prática e a divulgação dos valores humanos e das tradições espirituais que estimulem a cultura de paz; e a realização de estudos e pesquisas voltadas à educação dos grupos populares (Neimfa, 2003). Disso decorre sua missão institucional: promover o atendimento das necessidades de aprendizagem dos moradores da comunidade do Coque, produzindo saberes e práticas que apoiem o desenvolvimento integral das pessoas (Neimfa, 2012).

O critério para a escolha dessa organização deveu-se ao fato do seu trabalho com projetos sociais para jovens através de cursos que, em seu eixo formativo, trabalham com o cultivo da resiliência, como por exemplo, nos cursos de Educadores Guerreiros, Educação infantil, Curso Escola de Magia e Coque Vídeo.

Nesta pesquisa, estudamos esses projetos sociais desenvolvidos pela organização socioeducacional Neimfa, que ganham cada vez mais importância, pois, além de preencherem as lacunas deixadas pelo poder público, criam estratégias que buscam ir além dos interesses dominantes. Por meio de suas ações, esses projetos alcançam uma parcela da população excluída das políticas públicas e contribuem amenizando problemas sociais e sonhando outras possibilidades de vida.

2.3 PERSPECTIVA PARTICIPATIVA E DE(S)COLONIALIDADE

Neste item, buscaremos situar as bases teóricas que sustentam as ideias de participação e de(s)colonialidade.

2.3.1 Perspectiva participativa no campo transpessoal

A perspectiva participativa transpessoal surge com a virada participativa operada por Jorge Ferrer (2002), com a publicação do seu livro *Revisioning Transpersonal Theory*. O livro tinha dois objetivos gerais: primeiro, examinar criticamente alguns pressupostos ontológicos e epistemológicos centrais dos estudos transpessoais; e segundo, apresentar uma alternativa participativa ao neoperenialismo que dominava o campo até então.

Na época, alguns autores como Tarnas (1991), tinham lançado as bases de uma epistemologia participativa; Kremer (1994) desenvolveu uma abordagem participativa para a espiritualidade indígena; e Heron (1992, 1996, 1998) e Heron e Reason (1997) introduziram um método de investigação participativa como uma forma relacional de prática espiritual articulando uma ontologia e epistemologia participativa.

Para Ferrer (2011), o campo transpessoal estava regido por modelos teóricos que conceituavam a espiritualidade como experiências internas que poderiam ser replicadas, avaliadas e classificadas de acordo com esquemas ontológicos e desenvolvimentais supostamente universais.

Ao revisar os pressupostos transpessoais, Ferrer (2002) vai propor que os fenômenos transpessoais possam ser mais adequadamente compreendidos como eventos participativos multilocais (que podem ocorrer não apenas no *lócus* de um indivíduo, mas também em um relacionamento, uma comunidade, uma identidade coletiva ou um lugar). Em outras palavras, o que Ferrer (2002) está sugerindo é que o que tem sido comumente chamado de experiência transpessoal pode ser mais bem concebido como o surgimento de um evento participativo transpessoal.

O termo “participativo”, segundo Ferrer (2002) é uma das características mais importantes dos eventos transpessoais e apresenta três significados diferentes, mas com graus de importância iguais. Primeiro:

[...] a participação alude ao fato de que, após o rompimento com o cartesianismo, os eventos transpessoais - e o conhecimento que geralmente transmitem - não podem mais ser objetivos, neutros ou meramente cognitivos [...] envolvem os seres humanos em um conhecimento participativo, conectado e muitas vezes apaixonado podendo envolver não apenas a abertura da mente, mas também do corpo, do coração e da alma (Ferrer, 2002, p. 5, tradução nossa).

Segundo:

[...] participativo refere-se ao papel que a consciência individual desempenha durante os eventos transpessoais. Essa relação não é de apropriação, posse ou representação passiva do conhecimento, mas de comunhão e participação co-criativa. [...] *Por último*, participativo, também se refere à condição ontológica fundamental dos seres humanos em relação às energias e realidades espirituais. Os seres humanos são - quer saibam ou não - sempre participante da auto-revelação do Espírito em virtude de sua própria existência (Ferrer, 2002, p. 5, tradução nossa).

Ainda sobre conhecimento participativo, Ferrer (2002), enfatiza que este não deve ser entendido exclusivamente como uma atividade mental, intelectual ou cognitiva. Para ele, o conhecimento participativo:

[...] refere-se a um acesso multidimensional à realidade que inclui não apenas o conhecimento intelectual da mente, mas também o conhecimento emocional e enfático do coração, o conhecimento sensual e somático do corpo, o visionário e o intuitivo conhecimento da alma, assim como qualquer outra forma de conhecimento disponível aos seres humanos (Ferrer, 2002, p. 6, tradução nossa).

Portanto, a ideia principal subentendida à virada participativa não é que uma expansão da consciência individual permita o acesso a conteúdos transpessoais, mas que a emergência de um evento transpessoal provoque, no indivíduo, o que foi chamado de experiência transpessoal. Ou seja, para Ferrer (2002), a essência dessa visão participativa é uma mudança de experiências intra-subjetivas para eventos participativos. Essa participação envolve os seres humanos na atividade que ele chamou de *conhecimento participativo*, isto é, um acesso multidimensional à realidade que pode envolver não apenas o poder criativo da mente, mas também o corpo, o coração e a alma. Em outras palavras, a visão participativa está reagindo contra o reducionismo intrasubjetivo, isto é, a redução dos fenômenos transpessoais e espirituais ao *status* das experiências interiores individuais.

O que a perspectiva participativa apresenta de novidade é sua essência metodológica, que enfatiza a necessidade de explorar abordagens práticas que

combinem o poder da mente e o cultivo da consciência com o potencial epistêmico dos mundos somáticos, vitais e emocionais humanos. A abordagem participativa visa a integração sinérgica das dimensões horizontal e vertical da educação integral, bem como o alinhamento coerente das modalidades de investigação verbal e multidimensional. Para Ferrer (2011, p. 2, tradução nossa):

[...] a abordagem participativa sustenta que a espiritualidade humana emerge de nossa participação cocriativa em um mistério dinâmico e indeterminado ou poder gerador da vida, o cosmos e / ou o espírito. [...] eu argumento que os eventos espirituais participativos podem envolver toda a gama de faculdades epistêmicas humanas (por exemplo, racional, imaginal, somática, vital, estética etc.) com o desdobramento criativo da realidade ou o mistério na atuação - ou 'vindos' - de mundos religiosos ontologicamente ricos. Em outras palavras, a abordagem participativa apresenta enativa compreensão do sagrado que concebe fenômenos, experiências e percepções espirituais como eventos co-criados.

A abordagem participativa visa facilitar a participação cocriativa de todas as dimensões humanas em todas as fases do inquérito e processos de aprendizagem. Essa abordagem convida o envolvimento da pessoa como um todo, ou seja, corpo, coração, mente etc. em todas as etapas do processo educacional, incluindo a construção do currículo, a seleção de tópicos de pesquisa, o processo de investigação e a avaliação dos resultados da investigação.

A perspectiva participativa apresenta três dimensões cocriativa espiritual e que estão interrelacionadas: a intrapessoal, a interpessoal e a transpessoal. A cocriação intrapessoal consiste na participação colaborativa de todos os atributos humanos — corpo, energia vital, coração, mente e consciência. Essa dimensão está alicerçada no princípio da equiprimacia, ou seja, todas as dimensões humanas possuem a mesma importância.

A cocriação interpessoal surge das relações cooperativas entre os seres humanos e “não humanos” e baseia-se no princípio da equipotencialidade, ou seja, os seres humanos e não humanos possuem a mesma importância. A cocriação transpessoal possibilita estarmos abertos ao que está além. Para o autor, o conhecimento espiritual está em conexão com a cognição humana multidimensional dialogando com o contexto cultural e o poder criativo do mistério.

Na perspectiva participativa de Ferrer (2017), não há separação do mistério (movimento da própria vida), da multidimensionalidade e da integralidade dos

movimentos humanos e extra-humanos. Os processos formativos, a partir da epistemologia emancipatória da abordagem participativa:

[...] avaliam os caminhos espirituais de acordo com o grau em que eles promovem tanto uma superação do egocentrismo quanto uma integração totalmente incorporada que nos torna não apenas mais sensíveis às necessidades dos outros, da natureza e o mundo, mas também agentes transformadores culturais e planetários mais eficazes em quaisquer contextos e medidas que a vida ou o espírito nos chama a ser (Ferrer, 2011, p. 8, tradução nossa).

A abordagem participativa propõe que haja o surgimento de uma comunidade humana formada por indivíduos espiritualmente diferenciados, diferentemente do caráter individualista, narcisista egocêntrica, exclusivista, homogêneo e cognoscêntrico, dissociada de uma visão mais ampla da vida. Uma pessoa que está na individuação espiritual tem uma identidade corporificada, integrada, conectada e permeável cujo alto grau de diferenciação, longe de ser isolado, na verdade, permite que a pessoa entre em uma comunhão profundamente consciente com os outros, a natureza e o cosmos multidimensional (Ferrer, 2011).

2.3.2 Breves anotações acerca da de(s)colonialidade

As relações de poder existentes em países periféricos e na relação destes com os demais países vêm sendo objeto de reflexões sistemáticas por autores/as oriundos de diferentes países e universidades da América do sul e dos Estados Unidos, predominantemente, mas não apenas. O grupo que, no final dos anos de 1990, passou a atuar como uma rede de pesquisadores, tendo como eixo central de análise a modernidade/colonialidade/decolonialidade, é denominado por Escobar (2003) de Programa Modernidade/Colonialidade (M/C).

O referido grupo foi formado:

[...] por intelectuais latino-americanos (as) com diferentes perspectivas teóricas, mas que, comumente, visam construir um projeto “epistemológico, ético e político”, suscitando críticas ao padrão hegemônico da modernidade colonial. Autores como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar e, ainda, o sociólogo norte americano Immanuel Wallerstein integram o grupo (Oliveira; Candau, 2010, p. 16-17).

É importante destacar que esse grupo de intelectuais tinha uma vasta trajetória de estudos e pesquisas, como assinalado por Ballestrin (2013), apontando, por exemplo, Dussel e a “filosofia da libertação”, Quijano e a “teoria da dependência”, e Wallerstein com sua “teoria do sistema-mundo”. Entretanto, esse grupo começa a dialogar juntamente com outros pesquisadores a partir da realização de encontros e congressos, no qual muitos resultaram em publicações.

Assim, o Grupo Modernidade/Colonialidade foi:

[...] sendo paulatinamente estruturado por vários seminários, diálogos paralelos e publicações. Ainda no ano de 1998, um importante encontro apoiado pela CLACSO e realizado na Universidad Central da Venezuela, reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. A partir destes encontros, foi lançada em 2000, uma das publicações coletivas mais importantes do M/C: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. No mesmo ano de 1998, Ramon Grosfoguel e Agustín Lao-Montes reuniram em Binghamton, para um congresso internacional, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein. Nesse congresso foi discutida pelos quatro autores a herança colonial na América Latina, a partir da análise do sistema-mundo de Wallerstein (Ballestrin, 2013, p. 9).

Dessa forma, esse encontro e as várias outras ações que ocorreram nos anos seguintes foram fundamentais para a divulgação e consolidação do pensamento dos intelectuais do programa M/C. Para compreender o que esses pensadores chamam de decolonialidade é preciso primeiramente entender a noção de modernidade/colonialidade desenvolvida por eles. Em rápidas palavras, consideram que a modernidade enquanto processo emancipador é um mito, pois ela só foi possível graças à opressão do colonizador na América Latina e em outras partes do mundo. Nesse sentido, a colonialidade é tida como “constitutiva da modernidade” (Dignolo, 2005, p. 75) e constitui-se juntamente com a modernidade desde o momento da gradual ocupação das terras do além mar, ou seja, remonta ao século XVI.

Sendo assim, Mota Neto (2015) pontua que as instituições e os processos sociais ligados ao fenômeno histórico da modernidade vão ser questionados por esses autores por suas inter-relações, ocultos ou não, na estrutura da exclusão social, do racismo, da negação de direitos e de modos de ser. Mota Neto (2015) também chama a atenção para o que Dignolo (2007) vai dizer sobre a modernidade possuir três faces que representam cada qual:

i) a retórica salvaçãoista, desenvolvimentista e a promessa do progresso, esta que é a única face visível da modernidade; ii) a colonialidade, que é um

padrão de poder que permaneceu mesmo após o fim da situação colonial e que entre suas consequências estão o racismo, a desigualdade, a fome e o machismo, formas de opressão que costumam estar deslocadas do imaginário hegemônico sobre a ideia de modernidade; iii) a decolonialidade, que é uma energia de descontentamento, de desconfiança, de desprendimento mobilizada por aqueles que reagem ante a violência imperial (Mota Neto, 2015, p. 15).

Em outras palavras, a modernidade, vista a partir de uma perspectiva dialética, traz, em si, os movimentos que podem levar à superação de sua “face oculta”, a colonialidade. Esse movimento de superação é chamado de *decolonialidade*. De acordo com Mota Neto (2015, p. 65), para os pensadores do grupo M/C, a modernidade “[...] não é um fenômeno intraeuropeu, mas uma construção simbólica e histórica que nasce da violência colonizadora e da subalternização dos povos ‘originários’ da América Latina”.

Outra diferenciação importante que deve ser realizada diz respeito ao termo “colonialismo”, que se refere ao sistema político jurídico de dominação que tem como uma de suas características o fato de a metrópole ser em outro espaço geográfico. Com o fim do colonialismo enquanto sistema político, não houve o fim da relação de dominação cultural, epistêmica, política e econômica, que continua com características próprias, atualizando os sistemas de pensamento que estão na base desse processo, como o racismo.

Na perspectiva de Quijano (2005), como precursor dos estudos da colonialidade, a marca do passado colonialista se projetou aos dias contemporâneos como uma estrutura de poder que subjuga e domina identidades (ser) e manifestações culturais (saber). Portanto, projeta-se como uma colonialidade que nasce e se perpetua a partir da dominação colonial até os dias de hoje.

Dessa forma, torna-se necessário compreender que a decolonialidade não é um corpo teórico homogêneo e monolítico, mas caracteriza-se por diversas epistemes geradas no processo de resistência a dominação colonial. Para entender esse longo processo, é preciso estar atento às diversas insurgências ocorridas ao longo da história desde o início da colonização; tais fatos geralmente nos são ocultados e não temos deles a dimensão completa. Escobar (2003, p. 61, tradução nossa) afirma que, para compreender a decolonialidade, deve-se levar em conta “[...] a necessidade de considerar seriamente a força epistemológica das histórias locais e de pensar a teoria a partir da práxis política dos grupos subalternos”.

Em relação ao uso do termo de decolonialidade, o grupo Coletivo M/C só começou a usá-lo em 2004, reconfigurando seu nome como Coletivo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (M/C/D). A primeira publicação em inglês do trabalho desenvolvido por ele desde 1988 foi em um número especial sobre globalização e a opção decolonial, publicado em 2007 na Revista Cultural Studies. Porém, a origem dessa noção é muito mais antiga que esse grupo. De fato, desde os anos 1980 e 1990, Chela Sandoval e Emma Pérez (feministas *queer* chicanas) já estavam se referindo ao decolonial e à decolonialidade (Ballestrin, 2013).

No entanto, vale ressaltar que é muito difícil estabelecer a origem da noção de decolonialidade, pois, em momentos coincidentes, mas em diferentes geografias, vários autores de várias disciplinas têm utilizado as noções de descolonização e decolonialidade. Na verdade, as palavras, por si só, não têm significado. O que uma palavra representa e configura depende do consenso da comunidade acadêmica que a utiliza. Em outras palavras, é o pesquisador que decide o sentido que o termo irá carregar.

Neste sentido, na literatura sobre colonialidade do poder, o termo é usado tanto como descolonialidade e descolonial como decolonialidade e decolonial. Walsh (2009) justifica que a supressão do “s” é uma opção sua para marcar uma distinção com o significado do “des” em castelhano, que poderia dar a entender um simples:

[...] desarmar, desfazer ou inverter o colonial. [...]. Com este jogo linguístico, procuro mostrar que não há estado nulo de colonialidade, mas sim posturas, posições, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, emergir, criar e influenciar (Walsh, 2013, p. 24-25).

É importante chamar a atenção para as considerações de Walsh (2013), ao refletir que a “des”colonização marca o processo de emancipação jurídica formal levada a cabo pelos diversos movimentos de independência. Já a “de”colonialidade diz respeito ao processo de resistências e busca de alternativas para o enfrentamento a dominação cultural, epistêmica, política e econômica que perdura até os dias atuais, ainda que tenha havido a independência jurídico formal.

Walsh (2009) esclarece, ainda, que o prefixo “des” representa em espanhol uma conotação diferente do prefixo “de”. Dessa forma, descolonizar significa eliminar totalmente o colonial, seria um resultado, um fim; por outro lado, decolonizar significa diminuir gradualmente o colonial, atenuar; não é um resultado, mas sim um processo;

não seria um fim, mas um meio para o fim. Nesse sentido Walsh (2009), não assume a decolonialidade como meta ou fim em si mesma, mas como ferramenta política conceitual no processo de enfrentamento às formas de subjugação impostas pela colonialidade.

Em uma das muitas entrevistas realizadas, Mignolo (2010b) se apoia em Quijano e entende a decolonialidade como uma operação epistêmica ideal para que o ser humano possa se desvencilhar do eurocentrismo, entendido como configuração epistemológica e não como lugar geográfico. Nesse ponto de vista, a decolonialidade não é uma entidade ou um momento específico que devemos esperar, mas sim um processo que questiona o poder colonizador e que tem, por finalidade, tornar visível o saber, o ser e o viver do colonizado e do subalterno, e não “[...] um processo que tem que romper o saber e o ser das comunidades que sofrem algum tipo de sofrimento”.

Nesta tese, fazemos uso do termo de(s)colonial, colocando o “s” entre parênteses, no intuito de fazer uma dupla marcação de resistência ao modo colonial e ao de colonialidade ainda presentes em nossa sociedade, marcada pelo racismo. Assim como forjamos alianças com teóricos/as do sul e do norte global, que sustentam um “lugar epistêmico” (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016) de construção de modos de vidas coletivas dignas e pautadas no “bem-viver” (Acosta, 2016; Krenak, 2020), não nos limitando a um posicionamento meramente geográfico.

3 METODOLOGIA: NAS ONDAS DE UM FAZER DE(S)COLONIAL

3.1 UMA PERSPECTIVA QUALITATIVA DA INVESTIGAÇÃO

Este trabalho parte de uma postura interrogativa diante do fenômeno da resiliência, em uma abordagem de(s)colonial. Mais especificamente, realizamos uma investigação de caráter exploratório em uma abordagem qualitativa atravessada por um fazer de(s)colonial (Ocaña; López, 2019).

Neste terreno, que se opõe claramente aos posicionamentos cartesianos e positivistas, a realidade, e, conseqüentemente, o movimento de conhecê-la, não se baseiam em noções como causalidade, neutralidade e mensurabilidade, tampouco se assume uma lógica linear, na qual os fundamentos teóricos são tomados como verdades que categorizam previamente o estudado e predizem o caminho a conhecê-lo, buscando respostas generalizáveis e transferíveis. Diante dessa perspectiva, o sujeito não pode ser visto separado da realidade que ele vivência, cujo fenômeno aparece como algo que é posto de forma objetiva em um mundo externo. De modo que:

[...] o mediador decolonial vive a emocionalidade, usufrui dela, observa a ação do outro, observa/escuta/configura sem julgar, sente e se deixa sentir, deixa sair sua afetividade, envolve-se com o outro, deixa-se levar pela sua dinâmica relacional, pela sua lógica discursiva, pelos seus desejos, medos, sonhos e expectativas (Ocaña; López, 2019, p. 157).

De forma geral, nas abordagens qualitativas, existe uma característica fundamental: o objeto de estudo não está à parte do seu contexto particular, natural, sendo apontado como um elemento da experiência humana a ser observada em sua totalidade. Também é uma característica das pesquisas qualitativas atribuir uma grande importância ao pesquisador, constituindo-o como um instrumento por meio da relação de interação que o mesmo estabelece com a realidade (Esteban, 2010).

No fazer de(s)colonial, esse lugar do pesquisador é ampliado através da busca de um “contemplanar comunal” (Ocaña; López, 2019, p. 157), que é, antes de tudo:

[...] um sentir-é-ouvir-experimentar-observar decolonial, um ouvir-perceber-observar coletivo, no qual o mediador decolonial não é o único que contempla, mas antes se deixa observar observando. É uma contemplação cooperativa, em que cada um dos atores coloniais contempla o outro e se contempla. É uma contemplação emotivo-colaborativa, ou seja, uma co-

contemplação, um colocar-se diante; não apenas observar o outro, mas nos colocar diante dele para que ele também nos observe [...] (Ocaña; López, 2019, p. 157).

Esperamos, portanto, através desta abordagem, nos aproximar de aspectos do fenômeno, que, ao se mostrarem à nossa percepção a partir de uma experiência vivida e cocriativa, provavelmente nos ajudarão a apontar pistas para uma melhor compreensão de nossa pergunta de pesquisa.

Inserir o estudo no campo multidisciplinar da pesquisa qualitativa de cunho de(s)colonial deve-se à maneira ou modalidade pela qual escolhemos buscar perceber e compreender o fenômeno e seus elementos constitutivos, em seus significados, também por pretendemos considerar os contextos nos quais se apresentam e a forma como se apresentam. Assim, os aspectos dos dados aos quais nos debruçarmos, que serão analisados ao longo da pesquisa, estão relacionados às cocriações que emergem da relação entre o pesquisador-mediador e os participantes.

É o mediador com eles e eles com o mediador, juntos, observando-se-escutando-se-sentindo-se mutuamente, a partir de todos os olhares-escutas-sentimentos, em tom decolonial, conversando afetivamente, levando em conta “outros” saberes, como fundamentos situados, conhecimentos válidos, promovendo o diálogo de saberes, entre iguais, configurando a sabedoria decolonial [...] (Ocaña; López, 2019, p. 157).

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo e consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em sua materialidade, incluindo as notas de campo, entrevistas e fotografias. A partir dela, busca-se entender o fenômeno em termo dos significados que as pessoas a ele conferem. A competência da pesquisa qualitativa será o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, ação e cultura se entrecruzam.

De acordo com Mariano (1990), a abordagem qualitativa é um recurso científico, criativo, que exige um investimento muito grande não só ao nível de pensamento crítico, mas também de energia emocional e intelectual. Dessa forma, é necessário um interesse verdadeiro em desvelar o fenômeno, descobrir e cocriar significados, desenvolver compreensão e explorar o fenômeno na maior diversidade possível em parceria com os participantes.

Desta maneira, dentre os vários termos que são usados para apresentar a pesquisa qualitativa, Esteban (2010, p. 130) destaca que a abordagem qualitativa é

aquela que “[...] abrange basicamente aqueles estudos que desenvolvem os objetivos de compreensão dos fenômenos socioeducativos e a transformação da realidade”.

3.2 UM FAZER DE(S)COLONIAL INSPIRADO NA SOCIOPOÉTICA

Situamos a sociopoética do pesquisador Jacques Gauthier dentro das abordagens participativas e com histórico de contribuição ao campo da Educação (Braúna, 2020; Costa, 2019; Santos, 2021; Santos; Cordeiro, 2023). Ela insere-se no campo das pesquisas qualitativas com a finalidade de construção de conhecimentos contra hegemônicos que ajudem na compreensão que os indivíduos ou os grupos atribuem a uma questão social ou humana no intuito de transformá-la.

Para Gauthier (2012. p. 73): “[...] a *Sociopoética* é uma abordagem [...] de pesquisa em ciências que lidam com o ser humano e a sociedade, enfermagem e educação, com possibilidades de aplicação no ensino e na aprendizagem”. Essa abordagem segue cinco orientações básicas:

- 1) A instituição do dispositivo do *grupo-pesquisador*, no qual cada participante está ativo em todas as suas etapas (produção de dados, leituras analíticas e transversais desses dados, socialização...), e pode intervir no devir da pesquisa. [...]
- 2) A valorização das culturas dominadas e de resistência é uma orientação que, diretamente, aponta para outras maneiras de interpretar o mundo, não eurodescendentes e que foram marginalizadas pela colonização e pelo capitalismo [...]
- 3) Os sociopoetas pretendem pensar, conhecer, pesquisar, aprender com o corpo inteiro, ao equilibrarem as potências da razão pelas da emoção, das sensações, da intuição, da gestualidade, da imaginação... Muitos saberes não se expressam com palavras, por terem sido recalcados nos nossos músculos e nervos por opressões diversas ou por pertencerem à ordem do silêncio, do sagrado ou da dança;
- 4) Ao privilegiar formas artísticas de produção dos dados, os sociopoetas colocam em jogo capacidades criadoras que mobilizam o corpo inteiro e revelam fontes não conscientes de conhecimento – fontes que muitos atores e atrizes da pesquisa ignoravam possuir antes do decorrer da pesquisa; [...]
- 5) Enfim, os sociopoetas insistem na responsabilidade ética, política, noética e espiritual do grupo-pesquisador, em todo momento do processo de pesquisa, que não é propriedade dos pesquisadores “profissionais”, que não é somente voltado para o mundo acadêmico, e sim deve interferir com as necessidades e desejos dos grupos que acolhem as pesquisas (Gauthier, 2012, p. 74-75).

Estas cinco orientações nos ajudam a entender a perspectiva/visão político-filosófica da sociopoética e a vislumbrar os princípios éticos e metodológicos relativos a esse tipo de pesquisa. Assim, a sociopoética é uma abordagem que se propõe a

considerar as dimensões (estéticas, éticas e política) na esfera da produção do conhecimento. É um método de pesquisa que tem, como pressuposto básico, a valorização de vários saberes (científico, filosófico, artístico, intuitivo, entre outros), respeitando as diferenças. Além disso, como toda construção humana, essa abordagem toma a produção de conhecimento como interessada e politicamente objetivada (Gauthier, 2015).

O uso da sociopoética em Educação se destaca porque a própria pesquisa pode ser tomada como um método de ensino e aprendizagem e uma maneira de educar-se junto, o que nesta tese estamos chamando de *(trans)formação humana*. Portanto, ela é mobilizada no campo educacional porque, além de compreender os processos que fazem parte do problema que está sendo estudado, se torna, também, uma problematização para estes.

Nesta pesquisa, os elementos da sociopoética serão utilizados dentro de um aspecto de pesquisa exploratória. Segundo Malheiros (2011), esse tipo de pesquisa visa aumentar o conhecimento a respeito de determinado assunto ou tornar o tema ou questão mais explícita.

Na perspectiva de(s)colonial, a sociopoética será utilizada para apontar os significados das experiências vividas pelos participantes, de modo que, ao atribuir-lhes um caráter de(s)colonial, não estaremos à procura de informações, comprovações e ocorrências, ganhando uma configuração aberta e interrogativa ao que se desdobrará na relação com os participantes. Dessa forma, não iremos “coletar os dados” já com uma categorização prévia, na qual enquadraremos as situações pesquisadas. Utilizaremos um campo de noções mais amplas das quais aparecerão nossas interrogações que nos guiarão dentro da experiência, para a construção da compreensão do que surgirá na interação entre o fenômeno percebido, os copesquisadores e nós, que os interrogamos.

Tomamos a sociopoética como caminho para construção dos dados, partindo da ideia de que ela é:

[...] um método democrático de pesquisa que estabelece o contato e a troca de saberes e experiências entre diferentes culturas, que acredita que todos podem produzir conhecimentos através da utilização da arte e do corpo em toda a sua extensão física, espiritual e afetiva (Gauthier, 1999, p. 39).

Nossa intenção é assumir a potência trans-formativa da sociopoética de modo que, enquanto mapeamos as perspectivas significativas do cultivo da resiliência situadas pelas juventudes da organização social Neimfa, buscaremos perceber as interconexões entre os problemas e situações, construindo, assim, uma percepção mais abrangente da realidade. Dessa forma, a sociopoética move-se dialogicamente no espaço entre as juventudes e a periferia, sem reduzir os sujeitos a coisas quando do processo de captação de seus pontos de vista acerca do cultivo da resiliência.

Nesta pesquisa, nos inspiramos nas orientações de Gauthier (2012) quanto aos movimentos estruturantes da investigação sociopoética, lembrando que não são roteiros rígidos e pré-estabelecidos, mas sim um exercício de fazer de(s)colonial que passa inicialmente por: a) um mapeamento do território e contato preliminar com os copesquisadores; b) rodas de conversas ou oficinas sociopoéticas, seguindo para; c) análise classificatória e transversal”; d) roda de conversa de contra-análise”; e, por fim, sugerimos e) uma agenda de descolonização da resiliência a partir da perspectiva transpessoal participativa de(s)colonial. Essas etapas serão minimamente descritas a seguir.

A primeira etapa consiste no mapeamento do território e o contato com os copesquisadores foi a primeira etapa deste fazer de(s)colonial de inspiração sociopoética. Nessa etapa, mapeamos a realidade da organização social Neimfa, no pós-pandemia, na qual as juventudes copesquisadoras participam. Nessa aproximação com a organização social, buscamos através das conversas informais e levantamento documental situar o campo vivido da investigação.

Enquanto realizávamos a reaproximação com o campo, procuramos situar às informações que permitiram uma contextualização da história local e da sua população. O levantamento das informações referentes à localidade foi realizado a partir de acesso aos documentos do Neimfa, conversas informais junto aos copesquisadores, dados de outros pesquisadores e observações de campo. Ao final desse levantamento, elaborei um primeiro relato de contextualização do campo, destacando os aspectos mais significativos.

Esse diálogo inicial com o campo nos ajudou a tornar a investigação sociopoética uma experiência eminentemente (trans)formativa, e não uma mera coleta de dados e informações sobre o campo. Nosso objetivo foi situar um contato humano que prioriza a presença dos envolvidos na organização social e suas repercussões na vida dos jovens.

Nessa etapa de aproximação, fomos contatando os/as jovens interessados/as em participar da pesquisa a partir de indicação de professores do Neimfa e dos próprios participantes, que acabavam dizendo que tinha outro colega interessado. Seguíamos as inspirações de Vinuto (2014) sobre a organização dos participantes a partir da “bola de neve”. Neste momento, íamos explicando do que se tratava a pesquisa e realizando o convite para participar da primeira roda de conversa. Esse momento de aproximação informal permitiu-nos esclarecer dúvidas e criar laços afetivos que garantiram a abertura dos participantes para exporem suas realidades.

Em síntese, esse movimento de aproximação inicial do campo permitiu a cocriação de dados iniciais da pesquisa, cuja finalidade foi compreender o contexto e a história que constituem a realidade investigada, assim como criar uma abertura para apreender a forma com que os sujeitos da pesquisa compreendem sua realidade.

A segunda etapa foi as das rodas de conversas ou oficinas sociopoéticas. Elaboramos três rodas de conversas que ocorreram em momentos distintos em uma sala reservada do Neimfa. Cada oficina era movida por um tema orientador, que buscava conduzir as reflexões junto com os coparticipantes de modo a termos os objetivos contemplados. As três rodas de conversas são brevemente descritas a seguir:

- a) A roda de conversa ou Oficina Sociopoética dos “Lugares Geomíticos” foi a primeira roda realizada na pesquisa. Na sociopoética, cada facilitador pode imaginar os lugares geomíticos que seja mais relevante pra trabalhar o tema-gerador. Assim, quando os copesquisadores estão relaxados, o facilitador deixa fluir neles uma imagem do tema-gerador que ele quer trabalhar como um lugar geomítico. Ex: Terra, depois Ponte etc. Pode-se criar vários tipos de lugares geomíticos. É importante pedir detalhes sobre as imagens mentais criadas, que pode ser desenhos, falas, colagem etc. (Gauthier, 2012). Essa oficina teve como tema-orientador: se as experiências desenvolvidas pelo Neimfa que mais afetaram e promoveram transformações em suas vidas fossem os lugares geomíticos tais como: Terra, Poço, Caminho, Labirinto... como seria? Após um relaxamento acompanhado de uma “jornada de fantasia” (Ferreira; Menezes; Brandão, 2005), os coparticipantes cocriaram informações acerca de cada um dos lugares geomíticos;

- b) A roda de conversa ou Oficina Sociopoética dos Desenhos de Mandala. Nesta segunda oficina sociopoética, o tema-orientador foi: quais as estratégias que vocês próprios utilizam para promoverem transformações significativas nas suas vidas? A partir desse estímulo, os copesquisadores buscaram expressar suas perspectivas através do desenho do mandala (Ferreira; Menezes; Brandão, 2005);
- c) A roda de conversa ou Oficina Sociopoética da Colagem. A terceira roda de conversa foi movida pelo tema-orientador: quais as temáticas que vocês consideram mais significativas/importantes para trabalhar com as juventudes de periferia hoje? A partir desse tema disparador, os coparticipantes foram convidados a realizar uma colagem.

Estas três rodas de conversa foram realizadas no estilo oficinas sociopoéticas e visavam ampliar a compreensão acerca do fenômeno investigado. Como terceira etapa, tem-se a análise classificatória e transversal, que se constitui na análise das situações e escolha das codificações, conforme indicações de Gauthier (2012). Fizemos uma análise das informações e falas dos participantes mapeadas na segunda etapa com o intuito de perceber possíveis relações ou contradições entre as diversas falas apresentadas. Os participantes do grupo de pesquisa coordenado pelo orientador desta tese fizeram parte da equipe que ajudou no processo de elaboração das codificações necessárias à etapa classificatória e transversal, assim como participaram das reflexões acerca da contra-análise.

Na quarta etapa desta investigação sociopoética de cunho de(s)colonial, realizamos uma contra-análise a partir do retorno a um novo contato com os participantes para dialogar sobre as situações e informações mapeadas pela pesquisadora e investigadores do grupo de pesquisa vinculado ao Núcleo de Educação e Espiritualidade. As questões mapeadas foram apresentadas aos jovens coparticipantes da organização social no intuito de indicar a sua pertinência, contradições e alterações necessárias de modo a percebermos se são realmente significativas e traduzem as experiências vividas.

Foi realizada uma roda de conversa para apresentação do material analisado pela pesquisadora e estudados pela equipe do grupo de estudo a partir das três oficinas sociopoéticas desenvolvidas na segunda etapa da pesquisa. Nessa volta ao

campo, buscamos ampliar o diálogo dos coparticipantes com os elementos investigados.

A movimentação dos diálogos na roda de conversa de contra-análise ajudou no processo de escuta e problematização das contradições trazidas pela pesquisadora, de modo que foi um momento crucial no decorrer do fazer de(s)colonial, haja vista que a criação das rodas de conversa foi fundamental para cocriação dos dados pelos envolvidos na investigação. Isso porque a possibilidade de uma escuta sensível das contradições e desafios possibilitou o surgimento dos temas mobilizadores enquanto temas mais significativos da ação educativa em curso com a investigação.

A quinta etapa desta investigação consistiu na sistematização das cocriações mapeadas durante a contra-análise, de modo que o conjunto dos aspectos mapeados nas etapas anteriores foram analisados pela pesquisadora em parceria com o grupo de pesquisa do Núcleo de Educação e Espiritualidade, no intuito de delimitar pistas que colaborem com os processos de (trans)formação humana das juventudes periféricas.

As grandes temáticas que emergiram do campo ajudam a compor reflexões significativas para a compreensão dos processos de cultivo de resiliência para o campo educacional e da Psicologia Transpessoal, podendo ser mobilizados em processos de (trans)formação humana com as juventudes periféricas. Além disso, essas temáticas ofereceram pistas para montarmos uma agenda crítica que favoreça a cocriação de um modo de pensar a resiliência a partir de uma perspectiva participativa de(s)colonial.

3.3 FERRAMENTAS PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS

3.3.1 Rodas de “conversação alternativa” com jovens

As rodas de conversa rompem com as lógicas hierárquicas das entrevistas formais e busca estabelecer um espaço acolhedor no qual as temáticas centrais da investigação possam ser trabalhadas pelo coletivo. A partir de questões disparadoras, buscamos desenvolver o tema orientador em cada uma das rodas de conversa sociopoética ou oficinas sociopoéticas.

Através de uma “conversação alternativa”, buscamos abrir espaço para o diálogo que contemple as estratégias de cultivo de resiliência, movidos pelas

organizações sociais e pelas próprias juventudes periféricas no enfrentamento das adversidades aos quais estão expostos, além de temáticas que consideram significativas no seu processo formativo. Como indicam Ocaña e Lopez (2019, p. 158, grifo dos autores), buscaremos cocriar um modo de “conversação alternativa” no qual:

O diálogo intercultural manifesta-se, evidencia-se e materializa-se através da conversação intercultural, que se torna condição *sine qua non* para a estabilidade e harmonia nas relações humanas. O diálogo intercultural é uma conversa afetiva e reflexiva, sem suposições, sem expectativas, sem a priori, sem condições, permitindo que “o outro” também pergunte e expresse suas emoções, julgamentos e avaliações. É um diálogo respeitoso e solidário, com carinho, entre iguais. O diálogo intercultural não é uma entrevista, em que uma cultura predomina sobre a outra, é uma conversa espontânea e fluida, emergente. Também não é um grupo de debate entre culturas, é uma conversa que se torna um coletivo de aprendizagem emergente. O diálogo intercultural é uma configuração holística de diversos discursos, na qual “outros” conhecimentos, conhecimentos situados válidos que representam a identidade cultural, estão dialeticamente entrelaçados.

Assim, as rodas de conversa surgem como possibilidade de cocriação dos dados em parceria com os copesquisadores.

3.3.2 Diário de Itinerância da pesquisadora

O Diário de Itinerância marcou o fazer de(s)colonial da pesquisadora, ajudando a compor a cocriação da realidade existencial vivida em contato com o campo e esteve presente em todo o percurso da pesquisa. Segundo Barbier (2007, p. 133):

Trata-se de um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a triplica escuta/palavra - clínica, filosófica, poética - da abordagem transversal. Bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida.

O Diário de Itinerância também ajudou no contínuo exercício de autode(s)colonização, já que foi fruto de reflexões vividas nas várias etapas da pesquisa, me permitindo ter acesso às minhas próprias contradições e adesões aos processos de colonialidade aos quais também estou submetida. Seguindo as orientações de Barbier (2007, p. 137-138), ao longo da pesquisa, montei um “diário-rascunho”, em que, segundo ele, a pesquisadora:

[...] escreve tudo o que ele tem vontade de anotar no fervilhar da ação ou na serenidade da contemplação. Nesse momento, ele não procura efeitos de estilo. Empenha-se em registrar o que lhe parece importante na sua vida ligada a de outrem. [...] Trata-se da parte mais íntima do diário de itinerância [...].

Nele, foram registrados rabiscos, dúvidas, medos, sonhos e toda sorte de questões postas aleatoriamente e sem a pretensão de organização das ideias. Os afetamentos foram anotados como forma de situar-me frente ao complexo processo de interação.

Desse emaranhado de sentipensar do diário-rascunho, foi se constituindo elementos de um diário elaborado como uma forma de “[...] dizer alguma coisa a alguém” (Barbier, 2007, p. 38), mesmo que este alguém seja ainda virtual, pois “[...] durante toda esta fase do diário elaborado, eu estou em contato imaginário com um leitor virtual. Eu escrevo para mim e para outrem. Eu sou, por excelência, um ser social” (Barbier, 2007, p. 142). Desse processo, surgem fragmentos que ofereço como “diário comentado” aos meus interlocutores. Como indica Barbier (2007, p. 142): “[...] eu ofereço para leitura, ou exponho o fragmento [...] do diário elaborado para o leitor [...] Eu fico à escuta de suas reações e eu não procuro discutir. Eu tento compreender o que ele quer me dizer com sua crítica ou com as suas ressonâncias”.

Assim, a partir do contato com os coparticipantes e interlocutores que acompanharam a elaboração desta tese:

Organizo a estrutura de meu escrito como eu o entendo e eu posso modificar completamente a cronologia dos fatos. Nunca deixo de inserir, neste momento, comentários científicos mesmo improvisados. Tenho vontade de que meu leitor sinta simultaneamente a ordem e a desordem, o silêncio e o barulho, à noite o dia, o ódio e o amor, a ação e a contemplação, a racionalidade e a irracionalidade, o nascimento e a morte de toda existência. Meu texto deve tocá-lo no mais profundo de seu “ser”, interrogá-lo sobre suas evidências (Barbier, 2007, p. 139).

Foi com este espírito que o Diário de Itinerância me acompanhou, como um instrumento de aliança afetiva comigo e com o outro.

3.4 OS PARTICIPANTES

As rodas de conversa foram realizadas com dez jovens de ambos os sexos, com idades entre 15 e 23 anos, e participantes da organização social Neimfa. Todos

eram moradores da favela do Coque, periferia da RMR. Os coparticipantes tinham, no mínimo, 2 a 3 anos de participação em projetos ou ações oferecidos pela instituição. As oficinas foram previamente agendadas e os encontros foram realizados de acordo com a disponibilidade dos/as participantes. Dadas as dificuldades de compatibilizar os horários dos participantes, na contra-análise conseguimos juntar apenas seis participantes.

3.5 SISTEMA DE ANÁLISE DOS DADOS

3.5.1 Análise classificatória

A análise classificatória é aquela que delineia a estrutura do pensamento do grupo. Ela possibilita descobrir as oposições, as alternativas e as escolhas do grupo-pesquisador.

3.5.2 Análise transversal

É aquela que analisa ligações, ambiguidades e coincidências. Diferentemente do momento classificador, o transversal proporciona passagens, alterações progressivas de um em seu contrário e oferece uma visão global da estrutura de pensamento do grupo-pesquisador, envolvendo tanto o intelecto como a intuição.

3.5.3 Contra-análise

A contra-análise foi aquele momento da pesquisa em que submetemos a apreciação dos copesquisadores e os dados por eles produzidos e analisados pela pesquisadora. A contra-análise tem a capacidade de tranquilizar o facilitador, já que suas “conclusões” — de fato, sua elaboração teórica a partir dos dados coletivamente criados, sem nenhuma projeção, seja pessoal, seja a partir de teorias conhecidas — estão assim comprovadas pelo grupo-pesquisador. Esse momento sempre permite um aprofundamento da pesquisa em direções geralmente inesperadas, sendo um momento muito rico (Gauthier, 2015).

3.6 CUIDADOS ÉTICOS

A construção de dados deu-se, basicamente, de duas fontes: (a) material bibliográfico e documental da organização social Neimfa; e (b) rodas de conversas ou oficinas sociopoéticas com jovens. Quanto às rodas de conversa, foram garantidas as precauções gerais das investigações dessa natureza: foram garantidos o anonimato das informações e depoimentos dos indivíduos. Seguimos as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (CNS, 2012, 2016) em todos os seus aspectos e garantimos, incondicionalmente, a publicação dos resultados e o uso exclusivo para finalidade desta pesquisa. Os participantes foram devidamente informados acerca da natureza e objetivos do projeto e de sua participação voluntária, com o compromisso de não os expor pessoalmente. Dado o caráter complexo da pesquisa, com múltiplas etapas e diversidade de participantes, utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para jovens maiores de 18 anos e responsáveis por menores de 18 anos (Apêndice A) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale) para menores (Apêndice B). Além disso, tivemos a carta de anuência da organização social Neimfa. Em suma, foram tomadas as precauções necessárias para garantir e respeitar os direitos e a liberdade dos participantes da pesquisa.

4 CULTIVO DE RESILIÊNCIA EM JUVENTUDES PERIFÉRICAS: CONTRIBUIÇÕES DESDE A PERSPECTIVA TRANSPESSOAL PARTICIPATIVA DE(S)COLONIAL

4.1 ESTRATÉGIAS DE CULTIVO DE RESILIÊNCIA MOBILIZADAS PELA ORGANIZAÇÃO SOCIAL NEIMFA PARA FAVORECER PROCESSOS DE (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA

No intuito de mapear estratégias de cultivo de resiliência, enquanto experiências formativas desenvolvidas pela organização social Neimfa a fim de compreender os processos de intervenções que favorecem (trans)formações humanas, utilizamos a técnica: *os lugares geomíticos*. Essa técnica foi criada por Jacques Gauthier em torno de 1993, durante sua pesquisa de doutorado, e inspira-se nas culturas indígenas do Pacífico (na Nova Caledônia, Kanak), as quais pensam em termos de lugares míticos. O objetivo da técnica foi relacionar o tema-gerador das estratégias de cultivo de resiliência mobilizadas pelo Neimfa aos lugares geomíticos. Seguindo o fazer de(s)colonial associado aos princípios da sociopoética, buscamos mapear, junto aos participantes, os aspectos do Neimfa que mais afetaram e promoveram transformações em suas vidas a partir da metáfora dos lugares geomíticos.

Figura 2 – Participantes vivenciando a técnica dos lugares geomíticos



Fonte: A autora (2024).

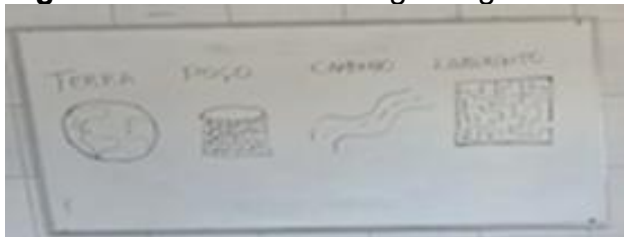
Segundo Gauthier (1999), a sociopoética utiliza esses lugares apenas como reveladores do imaginário individual e coletivo, não tendo a intenção de utilizá-los

como arquétipos. No entanto, é possível que alguém no grupo pesquisador expresse uma visão simbólica dos lugares.

Nesta pesquisa, em função do tempo e para não sobrecarregar os copesquisadores, decidimos trabalhar com apenas quatro lugares geomíticos: a Terra, o Poço, o Caminho e o Labirinto.

O grupo copesquisador apresentou-se muito animado e cooperativo. Fizemos a apresentação do que ia acontecer na oficina, explicando os detalhes da pesquisa e depois falamos sobre o que era um lugar geomítico. Detalhamos os passos que seguiríamos a partir do desenho dos quatro lugares geomíticos que tínhamos desenhado no quadro branco da sala: A Terra, o Poço, o Caminho e o Labirinto. Pedimos para os participantes deitarem, fecharem calmamente os olhos e seguirem o ritmo da respiração. Eles se dispuseram a realizar a respiração calmamente, seguido de uma jornada de fantasia na qual percorreriam na imaginação os quatro lugares su eridos, sendo cada um dos lugares visitado por vez. Agora que você consegue acompanhar o ritmo de sua respiração, você imagina que esta caminhando calmamente e encontra o primeiro lugar geomítico, a Terra. Sinta este lugar e deixe que pensamentos, sensações e sentimentos surjam. Respire calmamente e imagine, faça de conta que: Se as experiências desenvolvidas pelo Neimfa que mais afetaram e promoveram transformações em sua vida fossem a Terra, como seria? (tempo em silêncio para sentirpensar) (Escrevivência da autora, 2024, s. p.).

Figura 3 – Desenho dos lugares geomíticos



Fonte: A autora (2024).

Quando percebia que eles começavam a se movimentar, retomava a jornada. Agora você continua a jornada e encontra o Poço. Se as experiências desenvolvidas pelo Neimfa que mais afetaram e promoveram transformações em sua vida fosse um Poço, como seria? (tempo em silêncio para sentirpensar). Isso, agora Respira e vai adiante até encontrar um Caminho. Se as experiências desenvolvidas pelo Neimfa que mais afetaram e promoveram transformações em sua vida fosse um Caminho, como seria? (tempo em silêncio para sentirpensar). Respira e vai pensando, sentindo. Por fim, você encontra um Labirinto. Perceba o Labirinto. Se as experiências desenvolvidas pelo Neimfa que mais afetaram e promoveram transformações em sua vida fosse um Labirinto, como seria? (tempo em silêncio para sentirpensar). Ao final deste exercício de relaxamento acompanhado de uma jornada de fantasia aos lugares geomíticos, pedimos para cada um individualmente falar sobre como imaginaram cada lugar e como estes estariam relacionados com a temática. (Reescrita do Diário de Itinerância da pesquisadora) (Escrevivência da autora, 2024, s. p.).

Figura 4 – Relaxamento

Fonte: A autora (2024).

Os quatro lugares geomíticos serviram de elementos disparadores para acessarmos as experiências produzidas pelo Neimfa que favoreciam o cultivo de resiliência. As falas dos copesquisadores foram gravadas e transcritas, sendo transformadas em relatos, conforme mostra alguns exemplos a seguir.

No lugar geomítico Terra, temos alguns enxertos:

Muitas coisas, como a terra eu imagino algo grande, uma coisa tão parada. Eu pensava uma coisa grande, mas não monótona. Eu pensava numa coisa muito movimentada, onde tem muitas pessoas diferentes, como a terra é hoje em dia, mas sem tantos problemas, por que além do Neimfa ser grande realmente ser movimentado tem pessoas diferentes ele é acolhedor, eu não tenho medo de falar que o Neimfa realmente é acolhedor. Hoje eu bato no peito e digo que o mundo não é acolhedor. E é isso eu imaginei um lugar grande, acolhedor e com pessoas diferentes (Copesquisador AP, 2024, s. p.).

Eu imaginei um lugar muito grande cheio de árvore com várias pessoas também, um lugar como aqui no Neimfa, muito movimentado. Acho que só (Copesquisador CME, 2024, s. p.).

Eu imaginei um mundo com vida de novo, porque o mundo está se acabando né. A gente está acabando o mundo. Eu digo a gente o ser humano está acabando com o mundo. Então eu vi o mundo com mais cor de novo, mais acolhedor que o Neimfa é assim, acolhedor foi o que eu consegui ver quando imaginei a terra (Copesquisador JP, 2024, s. p.).

Eu vi o mundo com pessoas boas, que o mundo tem muitas coisas boas. E que o Neimfa tem muitas coisas boas. Eu imaginei o Neimfa como uma casa acolhedora como ele é (Copesquisador R, 2024, s. p.).

Eu pensei também como um lugar acolhedor, por que o Neimfa é bastante acolhedor acolhe todo mundo (Copesquisador A, 2024, s. p.).

O Poço aparece da seguinte forma:

Quando falo do poço eu pensei um lugar com muita abundância, com muita coisa, além de água parada, eu vi muita coisa, assim, porque um poço é um lugar com água parada. Quando eu pensei no Neimfa sendo o poço é aquela coisa que Eloisa falou sobre construção, por que eu não via antes eu gostando de cuidar de criança, depois que eu comecei a atuar na escola de magia, então quando a gente fala sobre essa parte assim do poço que é um lugar baixo com água parada que tão pouca gente mexe. Assim, eu vejo um contrário de um poço como um lugar escuro. Eu vejo um poço com muita luz, com muita alegria e com muita coisa sobre construções de quem a gente é (Copesquisador AP, 2024, s. p.).

Eu acho que eu queria emendar a minha fala em Duda quando ela falou que também viu a parte escura do poço. Porque eu acho que nem tudo é maravilhoso, o Neimfa é um lugar maravilhoso que me ajudou a crescer, está me ajudando a crescer, mas é como Duda disse: que também viu a parte escura do poço, independente do Neimfa ser um lugar com muita alegria, com muitas coisas boas, que me ajuda a crescer o Neimfa também tem uma parte escura, às vezes possa ter umas pessoas que nem sempre assim, estão dispostas a ajudar alguém crescer. Eu sei que às vezes a gente pensa muito na gente obviamente em primeiro lugar, mas quando a gente pensa muito na gente, a gente acaba esquecendo que tem outras pessoas que precisam da gente, por que a gente é muito importante na vida de qualquer pessoa. Então eu acho que essa parte do poço que a gente fala que do Neimfa também existe, essa parte está mais na parte que a gente se espelha nas pessoas, como Duda falou nessa parte de estudar, nessa parte de estudar. Nessa parte da construção, quando a gente se espelha, como eu me espelho em Lúcia, como eu me espelho em Alice, como me espelho em tia Andréa que é uma pedagoga e que é uma coisa que eu quero ser e é como eu me espelho nessas pessoas que estão ali nos tijolos (Copesquisador AP, 2024, s. p.).

Como os meninos eu também pensei a construção, os tijolos. A construção da gente enquanto aqui no Neimfa. Eu vi a parte escura também do poço, fundo e escuro sobre a construção e a transformação que fica o poço depois dos tijolinhos essa escada de fato que é o Neimfa. Muitos de nós estamos aqui desde pequeno, há muitos anos e aí a cada ano a cada mês a cada dia, a gente vai mudando a cada encontro no Neimfa é uma coisa nova, é uma nova ideia, a gente às vezes vem e nos encontros surge desperta aquela vontade de, por exemplo, estudar se formar e realizar seus sonhos, enfim essa construção e essa transformação (Copesquisador ME, 2024, s. p.).

A mesma coisa que elas falaram, eu não foquei dentro do poço, eu foquei mais fora, na minha imaginação cada tijolo do poço era de uma cor diferente, era colorido aí eu fiquei me perguntando o porquê, porque geralmente os poços são escuro, macabros, mas se o Neimfa fosse um poço seria assim algo vivo algo colorido por fora e sempre tem seus podres por dentro, sempre vai ter coisa pra esconder, mas meu foco foi em cada tijolo de cor diferente. Cada cor viva que é essa diferença que o Neimfa acolhe todo mundo independente de cor etc...essa diferença (Copesquisador JP, 2024, s. p.).

Pra mim a imagem do poço apareceu como uns pedacinhos de tijolo como um tipo de construção, eu acho que também faz parte de quem a gente é, por que muitos de nós estamos aqui desde que nasceu e acaba que faz parte da gente também. Consegui ver também como se fosse uma escada justamente por ser esse lugar de apoio, como foi pra mim também, um lugar de apoio (Copesquisador E, 2024, s. p.).

Pra mim se o Neimfa fosse um poço. Quando eu entrei aqui no Neimfa eu era pequenininho eu desenvolvi várias crenças que fiz altas amizades aqui. Pra mim o Neimfa é um lugar que eu gosto de frequentar nas sextas, é um lugar

acolhedor em geral, então eu gosto do Neimfa por causa dessa coisa (Copesquisador R, 2024, s. p.).

O Caminho surge e se desdobra nas seguintes falas:

Como ela disse, seria um caminho com muitos relevos. Porque é como a gente falou também no poço que tudo tem sua parte ruim, nem sempre o que a gente quer é o que vai ser só de coisas boas e como ela disse vai ser um caminho com subidas e descidas. Então se o Neimfa fosse um caminho ele seria um caminho para o futuro obviamente, um caminho para os pensamentos, um caminho para mudanças também, seria um caminho com etapas, cada etapa que passa seria uma etapa de mudanças, uma etapa de pensamentos, uma etapa de sentimentos, uma etapa de inspirações, por que é isso por que cada etapa seria com as suas subidas e descidas com seus relevos que é algo que todo caminho tem (Copesquisador AP, 2024, s. p.).

Seria um caminho com muitas possibilidades, com oportunidades, um caminho com muitas transformações, falando sobre a minha geração de jovens a nossa, a gente espera muito as coisas na boquinha, na mão, só que a gente tem que botar o pé e botar a cara e ir, porque cabe a você também ir atrás das coisas. A gente espera muito que a pessoa que a gente se inspira venha e diga olhe isso aqui pra você. Não, pra eles estar ali, pra gente se inspirar neles, eles tiveram que sofrer, foram atrás, lutaram, estudaram, eu falo mais sobre estudar porque é meu ramo e acredito que é de muitos jovens também e aí é isso, a gente espera tudo e a gente não vai, mas tem que ir. Então eu vejo o Neimfa como um caminho de transformação, de possibilidades, mas a gente também tem que chegar junto, tem que fazer acontecer senão as coisas não acontecem também, o Neimfa tem esse caminho de oportunidades, mas a gente tem que fazer acontecer (Copesquisador ME, 2024, s. p.).

Já o Labirinto:

Eu acho que se o Neimfa fosse um labirinto. Ele não teria as portas do labirinto fechadas. E eu acho que não seria só uma saída, seriam várias porque o Neimfa como me acolheu me abriu várias portas pra eu entrar e eu entrei e fui me adequando e foi conhecendo as pessoas que eu gosto. E eu acho que é um labirinto em si, não é porque tem várias dificuldades pra você, pra você errar caminhos, pra você sair. Mas existem várias, mas você não encontrou nenhuma ainda. Então encontre pessoas que possam te ajudar, encontre pessoas que você se socialize, e que você consiga se adequar naquele ambiente, onde você se sinta acolhido, isso sim é o que eu acho que o Neimfa seria um labirinto (Copesquisador K, 2024, s. p.).

Se o Neimfa fosse um labirinto ia ser um lugar onde sempre tem porta pra entrar e pra sair e seria fechado também e tem labirinto que tem armadilhas. Mas o labirinto que eu imagino é um labirinto com saídas, que a hora que você quiser sair, e hora que você quiser entrar e não seria fácil nem pra entrar nem pra sair. Seria um labirinto com passividade só precisa de você pra correr atrás daquilo que você quer daquilo que você quer buscar. E eu acho que esse labirinto seria um caminho pra você seguir sua vida, pra mim um labirinto deveria ser isso, uma oportunidade (Copesquisador Th, 2024, s. p.).

Tipo esse labirinto seria muito fácil de entrar, mas muito difícil pra sair porque dentro dele há muitos caminhos dentro e com certos tipos de etapas. Muitas etapas mesmo, e só quem sabe é quem passa essas etapas, pode achar que

é fácil, mas não é. Por que são difíceis de lidar, com o povo lá dentro até na porta de entrada, possa ser, mas quando sai tem gente que acha muito difícil sair (Copesquisador T, 2024, s. p.).

A questão sobre o labirinto, o Neimfa em si eu não acho que seja um labirinto, eu acho que ele até pode ser um pouco do labirinto, pra quem não sabe decifrar o caminho, por que o Neimfa ele tanto disponibiliza portas de entrada como também disponibiliza portas de oportunidades, por que hoje em dia, o Neimfa da minha época que eu vivi, eu via coisas que eu achava que pra mim, eu ia ser e o Neimfa me trouxe uma visão diferente da vida, o Neimfa me trouxe um amadurecimento a mais, eu não sou mais aquela menina do passado que pensava que meu labirinto nunca ia ter saída e foi exatamente isso que o Neimfa mostrou, ele mostrou essa saída, mostrou várias portas abertas de oportunidades que hoje em dia, praticamente quase ninguém aproveita e desperdiça, não por que eu entrei, mas não consigo sair. Mas, o Neimfa, mostra que você pode sair, e que você pode sair vitorioso. Você pode sair com outra cabeça, com outro pensamento, com evoluções. De tanta queda que você levou no labirinto, isso o Neimfa trouxe como aprendizagem, dizendo: estou aqui, estou te dando força pra tu conseguires entrar e eu estou te disponibilizando portas pra tu sair. Acho que é essa minha visão do labirinto (Copesquisador T, 2024, s. p.).

O labirinto seria a mesma vibe do caminho né? Que tipo o labirinto seria o Neimfa. Então a cada caminho do labirinto a gente passaria por algo diferente, que o Neimfa é assim, sempre tem atividades, festas diferentes e que ajuda a gente a construir o que a gente é hoje e quando a gente chegasse na saída seria como se a gente tivesse preparado. Então, quando falei no labirinto eu consegui ver isso, eu entrando pelo labirinto e vendo várias provas, várias coisas acontecendo dentro do labirinto até, como que eu falei, ao mesmo tempo em que quando você sai você ganhou, primeiro que você finalizou tudo o que você tinha pra fazer no labirinto aqui no Neimfa. Só que às vezes o labirinto é tão bom, que as pessoas voltam, se vocês repararem, muitas pessoas de antigamente sempre voltam pro Neimfa, pra uma festa, pra alguma coisa, tipo roda de cura, mas elas sempre voltam. Então, eu acho que essa coisa do labirinto chamar você de volta, pra você ver como você está. As coisas aqui são muito interessantes, então, tem várias portas como K. disse, não tem só uma porta de saída, tem muitas portas, onde você pode entrar e sair ao mesmo tempo e voltar quando você quiser (Copesquisador JP, 2024, s. p.).

Eu acho que seria um labirinto difícil, mas com saídas. Um labirinto difícil, mas quem saberia entrar e sair seria fácil. Quem sabe lidar com algumas coisas seria fácil. Seria um labirinto estreito, mas com uma saída maravilhosa porque muita gente joga assim sobre o labirinto ser muito chato, meio que sem saída, porque um labirinto tem vários caminhos, mas não tem saída, por isso que a gente tem que continuar tentando e insistindo pra achar uma saída, porque se a gente quer sair daquele lugar estreito, a gente tem que persistir pra encontrar uma saída e seria uma saída maravilhosa como é o Neimfa. O labirinto seria isso, difícil, mas com inspirações obviamente (Copesquisador AP, 2024, s. p.).

Após a organização do material cocriados pelos copesquisadores, iniciamos os processos de análise classificatória dos lugares geomíticos.

4.1.1 Análise classificatória dos lugares geomíticos

No momento da análise classificatória, partimos dos relatos oferecidos durante a primeira oficina, que foram sintetizados no item anterior. Fizemos um levantamento das falas do grupo-pesquisador, destacando as falas contidas em cada lugar, inclusive as que se repetiam. Seguindo as orientações sociopoéticas, não nos preocupamos com a autoria das falas/palavras. A partir dessas falas/palavras destacadas, criamos categorias referentes aos lugares, caracterizando cada um deles. No segundo momento, analisamos as contradições internas entre os lugares. Os dados foram dispostos em quadros demonstrativos, apresentados a seguir:

Quadro 1 – Análise classificatória dos lugares geomíticos sobre as experiências desenvolvidas pela organização que promoveram transformações na vida dos jovens

Terra	Poço	Caminho	Labirinto
<p><i>Experiências boas sobre a Terra</i></p> <p>Uma coisa grande, com muita gente, uma coisa muito movimentada, lugar movimentado, lugar acolhedor, lugar diferente e com pessoas diferentes e acolhedoras, um mundo com vida, com pessoas boas. Uma coisa tão parada.</p>	<p><i>Experiências boas sobre o Poço</i></p> <p>Lugar com muita abundância, com muita luz e muita alegria, muitas coisas sobre construções de quem a gente é, uma coisa nova, é uma nova ideia, encontro que desperta vontade de estudar, se formar e realizar sonhos, lugar de construção uma escada de apoio, um lugar de apoio, algo vivo, colorido.</p> <p><i>Pontos negativos no Poço</i></p>	<p><i>Experiências positivas sobre o Caminho</i></p> <p>Caminhos com subidas e descidas, caminhos para o futuro e para mudanças, também visto como etapas de mudanças, como oportunidades, possibilidades, transformações.</p> <p><i>Dificuldades</i></p> <p>Muitos relevos, tudo tem sua parte ruim.</p>	<p><i>Experiências boas sobre o Labirinto</i></p> <p>Seria algo diferente, com várias atividades, com várias provas, com várias portas de saída, pode sair e voltar quando quiser, Encontrar pessoas que possam te ajudar na sair, uma oportunidades pra seguir a sua vida, fácil de entrar, várias portas de oportunidades, aprendizado.</p> <p><i>Dificuldades</i></p> <p>Portas fechadas,</p>

	Uma parte escura, lugar fundo e escuro, lugar baixo com água parada, tudo tem sua parte ruim. Água parada.		muitas saídas, muitos caminhos. <i>Pontos negativos no Labirinto</i> Lugar estreito, difícil de sair.
--	--	--	---

Fonte: A autora (2025).

Após a análise classificatória, fizemos uma análise das falas dos copesquisadores(as) sobre os lugares geomíticos, identificando alguns pontos de contradições enquanto divergências e convergências e como elas estão ligadas. Os pontos encontrados nos lugares mostram uma divisão que expressa uma dicotomia entre os lugares: experiências boas/ruins; negativos/positivos; dificuldades/facilidades.

4.1.2 Análise transversal dos lugares geomíticos

A partir da análise classificatória, destacamos alguns pontos que se repetem e que estão nos pontos de intersecção dos lugares. Além disso, realizamos diferentes combinações de lugares a partir das ideias apresentadas em diferentes falas e lugares, sintetizadas no Quadro 2:

Quadro 2 – Análise transversal dos lugares geomíticos sobre como as experiências desenvolvidas pelas organizações afetaram a vida dos jovens

POÇO E LABIRINTO
<p><i>Lugar de oportunidades para aprendizagem</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • O poço pode ter uma parte escura, aparece como uma construção colorida, e também existe uma escada que serve de apoio que ajuda as pessoas a se encontrarem para querer estudar e realizar seus sonhos; • No labirinto, apesar de ter portas fechadas, as pessoas se encontram e se ajudam para buscar as várias saídas, que representam as várias oportunidades de aprendizado; • O poço aparece como uma construção colorida, com uma escada de apoio que desperta vontade de estudar e crescer; • Tanto poço, como o labirinto, aparecem como um lugar para buscar novas oportunidades de crescimento.

Dificuldade

A dificuldade encontrada serve para motivar a construção de novas oportunidades de aprendizagens. No labirinto, encontra-se a dificuldades das portas fechadas que precisa das pessoas pra ajudar abri-las.

TERRA E POÇO*Grande, movimentada e acolhedora*

- A terra é algo muito grande, movimentada, colorida e acolhedora porque se refere à instituição como sendo um lugar que acolhe muitas pessoas diferentes;
- O poço é visto como uma construção onde cada tijolo representa as mudanças e transformações de cada um;
- A terra é lugar de muitas coisas boas e também de pessoas boas, que quer ajudar os outros;
- O poço como um lugar construído com tijolos de diferentes cores, essas cores representam o acolhimento.

CAMINHO E LABIRINTO*Transformações, mudanças*

- Um caminho com muitas subidas e descidas, representando etapas de mudanças de pensamento;
- Um caminho com muitas oportunidades de transformações;
- O labirinto teria vários caminhos, mas com muitas saídas, nesses vários caminhos teriam muitas coisas acontecendo que ajudaria a construir cada um que passasse;
- O labirinto teria várias portas de entrada abertas e várias saídas, por isso precisa outras pessoas que ajudem a achar essas saídas;
- O labirinto oferece oportunidade de as pessoas entrarem, mas também de sair com uma visão diferente da vida.

Dificuldades

- As várias portas do labirinto representam as oportunidades de entrar e sair com outras aprendizagens e uma visão diferente da vida;
- As subidas e descidas, os muitos relevos, no caminho, vistos como uma parte ruim, mas também são citados como uma oportunidade para mudanças e transformações.

TERRA, POÇO, CAMINHO E LABIRINTO*Acolhedora*

- A terra é acolhedora quando serve para receber muitas pessoas diferentes e isso acontece quando a instituição ao oferecer apoio, acolhimento e oportunidades de transformações pra muitas pessoas;

- O poço é acolhedor quando acolhe as coisas ruins, mas também é visto como um lugar que oferece uma escada de apoio para as pessoas construírem seus caminhos de transformações;
- O caminho é acolhedor, quando muitas oportunidades de mudanças, isso acontece quando na instituição se sentem motivadas a estudarem para conseguir um futuro melhor;
- O labirinto é acolhedor ao oferecer várias portas de entradas e saídas possibilitando que as pessoas procurem ajuda pra encontrar a saída que quer seguir.

Fonte: A autora (2025).

Após cruzarmos as ideias acima, produzimos um texto corrido para sintetizar a cocriação da análise transversal. Este texto tem por objetivo apresentar as ideias centrais mapeadas junto aos coparticipantes da organização social Neimfa durante o momento da contra-análise, de modo que eles possam indicar a sua pertinência e se são realmente significativas e traduzem as experiências vividas pelos coparticipantes.

Quadro 3 – O Neimfa e os lugares geomíticos

O NEIMFA E OS LUGARES GEOMÍTICOS

O Neimfa como um poço-labirinto, apesar de ter uma parte escura, também é um lugar com muita abundância, com muita alegria onde as pessoas se encontram para aprender coisa sobre quem elas são e ajuda também as pessoas crescerem e ter vontade para querer realizar sonhos. Mesmo que algumas portas do labirinto se encontrem fechadas, ou existam várias provas no caminho, às pessoas buscam se apoiar uma nas outras, ou nas atividades do Neimfa para encontrar saídas. Embora apareçam algumas dificuldades, elas são vistas como incentivo para construção de novas aprendizagens que são oferecidas ao longo do caminho do labirinto. A terra-poço do Neimfa é uma terra colorida. Onde cada tijolo, que forma o poço apresenta uma cor diferente, significando o acolhimento que é oferecido para as muitas pessoas diferentes que passam por esse lugar, também no poço aparece uma escada que representa, a instituição e as pessoas boas que serve de apoio proporcionando oportunidades de mudanças e transformações. O Neimfa como caminho-labirinto pode oferecer muitas entradas e muitas saídas, mesmo que no caminho pra chegar a essas saídas apareçam muitas subidas e descidas e muitos relevos, que são as dificuldades para alguns, mas também representam um incentivo/oportunidade de aprendizagem, para superar esses obstáculos e ter uma

visão diferente em relação a vida. Na terra-poço-caminho-labirinto do Neimfa pode existir acolhimento quando recebe muitas pessoas diferentes e oferece apoio e oportunidades, além de incentivos para que possam construir seus caminhos. Também na terra-poço-caminho-labirinto, o acolhimento se manifesta quando acolhe também coisas ruins, incentivando as mudanças para melhor. O labirinto é acolhedor ao oferecer várias portas de entradas e saídas possibilitando que as pessoas se ajudem pra encontrar a saída que quer seguir (Escrevivência da autora, 2024, s. p.).

Fonte: A autora (2024).

Após estruturação deste texto, partimos para realização da contra-análise, que se desdobrará no item a seguir.

4.1.3 Contra-análise dos lugares geomíticos

O movimento no mundo real da pesquisa nos coloca desafios e novas aprendizagens. Quando da transcrição e análises classificatória e transversal percebemos que os copesquisadores apresentaram mais aspectos do Neimfa que mais afetaram e promoveram transformações em suas vidas a partir dos Lugares Geomíticos do que propriamente as estratégias movidas pelo Neimfa para o cultivo de resiliência. Isto nos inquietou, pois queríamos implicitamente mapear estratégias de cultivo de resiliência e não aspectos do Neimfa. Assim, na oficina de contra-análise levamos o pequeno texto: O Neimfa e os lugares geomíticos. Neste pequeno texto sintetizamos os aspectos do Neimfa que mais afetaram e promoveram transformações nas vidas dos coparticipantes a partir dos Lugares Geomíticos. Distribuí o texto para eles lerem e fizemos uma leitura coletiva. Vejam que arrumei e coloquei as falas de vocês sobre o Neimfa em um pequeno texto. Ele traz as ideias que vocês criaram aqui na primeira oficina. Lemos o texto juntos e depois da leitura começamos a questionar: Vocês concordam com o que foi escrito? Vocês acrescentariam mais alguma coisa? Vocês retirariam algo? Procuramos estimular a fala o máximo possível a cada pergunta de modo a termos uma maior compreensão do fenômeno investigado. Depois que os copesquisadores responderem estas questões, introduzimos mais diretamente a questão das Experiências/atividades desenvolvidas pelo Neimfa que afetou as suas vidas através da pergunta: Quais Experiências/atividades desenvolvidas pelo Neimfa que mais afetaram a vida de vocês? Pedimos que eles explicassem, justificassem suas respostas não ânsia de captar uma resposta esperada. Mas algo já anunciava que estávamos partindo de uma separação entre aspectos do Neimfa por eles destacados e as técnicas. Eles nos ensinavam a importância de não separarmos a organização social de suas ações e intervenções. Não são apenas pensamentos fronteiriços que importam, mas as ações de fronteira que corazonam o cultivo da resiliência (Escrevivência da autora, 2024, s. p.).

O encontro da contra-análise dos lugares geomíticos aconteceu com a leitura do estudo transversal dos lugares geomíticos “como as experiências desenvolvidas

pela organização Neimfa que afetaram a vida dos jovens”, que foi apresentado através de um pequeno texto, Após eles lerem esse texto, questionamos se concordavam, ou desejariam acrescentar ou retirar algo que se contrapunha ao que eles disseram, inclusive podendo discordar da análise realizada pela pesquisadora. Esse também foi um momento em que foi possível fazer novas perguntas para esclarecer e tornar mais explícitas algumas dúvidas da pesquisadora. Baseando-se nas respostas dos participantes, elaboramos os quadros 4, 5 e 6:

Quadro 4 – Concordam com o que está escrito no texto

Copesquisador JP (2024, s. p.):
“Eu acho que eu concordo porque esse texto já descreve o Neimfa em si. Descreve como as diferentes coisas que acontecem no Neimfa. Então eu concordo com tudo que está escrito, e como está escrito eu consigo reconhecer o Neimfa, e mesmo que não tivesse o nome do Neimfa nesse texto, eu saberia reconhecer que local é esse”.
Copesquisador K (2024, s. p.):
“Você pegou as falas de todo mundo, juntou e fez uma coisa grande, tipo é o que todos falaram e é isso, a meu ver”.
Copesquisador AP (2024, s. p., grifo nosso):
“Concordo, por que foram os fatos que aconteceram na sala, <i>eu concordo sim por que é a opinião de várias pessoas juntas sobre os fatos</i> ”.

Fonte: A autora (2024).

Quadro 5 – Acrescentaria mais alguma coisa

Copesquisador K (2024, s. p., grifo nosso):
“ <i>Não, porque está ótimo. Se fosse ler esse texto, metade do Neimfa choraria</i> ”.
Copesquisador JP (2024, s. p., grifos nossos):
“ <i>Não. Porque já tem todas as falas das pessoas do dia e completou esse texto, tem as partes ruins e as partes boas, e não precisa mais acrescentar nada, porque no texto está juntando as falas de todo mundo, descreveu o Neimfa</i> ”.
Copesquisador AP (2024, s. p., grifos nossos):
“ <i>Eu não sei se acrescentaria agora muita coisa porque não faz muito tempo depois do festim e daí eu não acrescentaria mais porque eu não cheguei a viver mais coisas depois disso. Porque eu acho que pra gente viver coisas aqui dentro do Neimfa pra poder definir o que o Neimfa pode ser, a gente precisa de tempo. Não vou viver um dia aqui dentro do Neimfa e definir o que o Neimfa é e mudar as coisas aqui dentro do Neimfa. Então eu acho que não acrescentaria nada</i> ”.
Os outros, não acrescentariam nada.

Fonte: A autora (2024).

Quadro 6 – Retiraria algo

Copesquisador JP (2024, s. p.):

“Não. Porque eu acho que quando a gente pensa em grupo, uma coisa é falar e tem que continuar, pra mim não precisa ter mudança, por que se foi o grupo que pensou se foi uma coisa grupal então eu acho que não precisa mudar e nem mexer não. É isso”.

Os outros não retirariam nada.

Fonte: A autora (2024).

No momento seguinte, no intuito de termos uma ideia mais precisa sobre quais as experiências/atividades desenvolvidas na instituição Neimfa que afetaram a vida dos copesquisadores, fizemos a pergunta: “quais as experiências/atividades desenvolvidas pelo Neimfa que mais marcaram/afetaram sua vida?” Baseando-se nas falas dos copesquisadores, elencamos as seguintes experiências/atividades, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 7 – Experiências/atividades desenvolvidas pelo Neimfa que mais marcaram/afetaram a vida dos jovens

1 - Copesquisador K (2025, s. p., grifos nossos):

“Coque vídeo, porque ele ensinou várias coisas. Posso dizer que salvou minha vida na real. Fui eu e alguns manos, que eu posso dizer que são irmãos que me chamaram pra participar do Coque Vídeo. Então, lá eu aprendi como mexer com som e como usar uma câmera, enfim, aprendi várias coisas com eles (formadores) e eles marcaram minha vida”.

2 - Copesquisador JP (2025, s. p., grifos nossos):

“Eu acho que foram os guerreiros, porque foi onde eu consegui fazer mais amizades, eu consegui expressar mais meu ser, também por que eu conheci pessoas novas, pessoas totalmente diferentes e mudou meu olhar que eu tinha, então eu aprendi muita coisa. A outra foi o Coque Vídeo, como K. comentou, porque no Coque Vídeo, eu descobri outras coisas que pode fazer para melhorar meu futuro. As coisas que o Coque Vídeo me ensinou eu acho que vai servi pra vida toda. E a outra que aconteceu agora foi a Escola de Magia, na escola de magia eu estou tendo a oportunidade de monitorar (eles) os alunos, mesmo eu sendo monitor é como se fosse professor, por que mesmo que eu esteja ensinando a eles eu também estou aprendendo”.

3 - Copesquisador Th (2025, s. p., grifos nossos):

“A atividade que mais me marcou, foi a educação infantil, porque ali eu era feliz. Porque brincava muito, não ligava com o que acontecia no mundo, o que mais me marcou foi isso. E também os encontros aos domingos no Neimfa também me marcaram muito, porque quando eu estou no Neimfa, eu me sinto feliz. Agora, mais recente, a atividade que mais mim afetou foi o Coque Vídeo, porque eu acho que tem uma oportunidade de vida pra mim. Pode me levar pra algum lugar, os

ensinamentos que eles (formadores) dão, podem me levar pra alguma coisa. *E o Taekwondo é a mesma coisa é uma lição de vida, só que o Taekwondo é mais puxado, é isso*”.

4 - Copesquisador Kh (2025, s. p., grifos nossos):

“O Taekwondo, porque ele me ensinou muitas coisas, me ensinou a dá e a receber e me ensinou várias coisas e me ensinou que quando eu ensino aos outros ao mesmo tempo eu também aprendo”.

5 - Copesquisador G (2025, s. p., grifos nossos):

“Atualmente a Escola de Magia, porque é a que eu faço parte, porque além de eu conseguir lidar com algumas ações das pessoas, eu também aprendi a ajudar algumas pessoas que não conseguem se expressar direito, eu também mudei a minha concepção de pensar sobre algumas pessoas e ações, que eu acredito também que seja uma parte importante da minha vida. Eu aprendo a me conectar comigo e com as pessoas também”.

6 - Copesquisador AP (2025, s. p., grifos nossos):

“Eu acho que foi a educação infantil, que foi quando a gente tinha uns quatro cinco anos. Outra também foi o Curso dos Guerreiros, eles me marcaram muito assim, pelo ciclo de amizades que eu criei, não só com os alunos, mas também com os professores, não cheguei a pegar o tempo dos monitores, que era Júlia e Mercinho, porque eu entrei no terceiro ano, mas também querendo ou não eu fiz amizades com eles, mas me marcou muito. Também tem o Coque Vídeo que me marcou muito, porque foi depois do Coque Vídeo que eu descobri que eu gostava mais de arte, foi aí que descobri o amor da minha vida que é o teatro, foi no Coque vídeo”.

Fonte: A autora (2025).

Os coparticipantes 1, 2, 3 e 6 apontam a experiência de participação no Coque Vídeo como a experiência/atividade no Neimfa que mais os afetaram. Os participantes 2 e 6 destacam o Curso dos Educadores Guerreiros como mais fundamentais em suas formações. Enquanto os 3 e 4 apontam o Taekwondo, o 2 e o 5 situam a Escola de Magia e o 3 e 6 situam a Educação Infantil como experiências que mais os afetaram. Diante destas atividades destacadas, buscamos apresentá-las brevemente. As nomeamos como *ações mobilizadoras de cultivo de resiliência*. A seguir, descrevemos brevemente essas ações.

4.1.3.1 Coque Vídeo

O Coque Vídeo é um curso de formação e experimentação em audiovisual que é oferecido para os jovens do Coque desde 2019. Os encontros acontecem no Neimfa. O curso oferece estímulo de criação narrativa dos jovens e oficinas de atuação/performance e os encontros são cheios de jogos teatrais e movimentações

com o corpo, através de dança de preparação corporal. As ações desenvolvidas pelo Coque Vídeo são uma maneira de articulação entre os sujeitos periféricos, ampliando as fronteiras do Coque e pensando novas relações entre periferias-periferias.

4.1.3.2 O Curso de Formação de Educadores Guerreiros

O Curso de formação de Educadores Guerreiros, em meio a um cenário catastrófico de desencantamento do mundo, busca criar novos contextos e condições para abrir uma fenda por meio da formação guerreira para os mundos sagrados e a magia da vida, redescobrimdo, com isso, o caos ordenado de uma existência *mandálica* (um mundo cheio de outros mundos, coexistindo com vários outros seres). A intenção com essa proposta é sonhar ou outro tipo de gente: o povo guerreiro que pauta sua vida pelo princípio da magia e pela ética apaixonada da coragem. Portanto, trata-se de uma formação que nos mostra um outro modo possível de viver e fazer experiência de mundo através da qual as bases para uma cultura de paz não pode deixar de levar em consideração as diferentes formas de vidas e os diferentes seres existentes no mundo. Essa formação guerreira defende, portanto, que uma cultura de paz não pode se consolidar enquanto os direitos forem pensados apenas e exclusivamente para e pelos humanos. Afinal, há mais vidas e mais seres existentes do que nossos olhos antropocentrados e heteronormativos conseguem ver.

4.1.3.3 Educação Infantil

O Centro Infantil Jardim de Lótus foi criado em 2011 e tinha como proposta criar um espaço para “criar mundos”, um espaço no qual o “encanto pelo canto e pela contação de histórias” se tornaria sinônimo de vida sentida (Neimfa, 2012). O núcleo formativo da proposta foi materializado através de um trabalho educativo diário junto às crianças mediante uma ação pedagógica que focaliza:

[...] a formação do gosto de ouvir, ler, contar e escrever histórias, mediante práticas estéticas (artes plásticas – teatro – música), práticas de cuidado (consigo mesmo – com o outro – com o mundo), práticas de contação (ouvir – ler – escrever) e práticas lúdicas (corpo – brinquedos – palavras), todas voltadas ao cultivo da imaginação criadora (Neimfa, 2012).

Situado para além da lógica formal de ensino, o trabalho educativo do Centro Infantil Jardim de Lótus não tem como intencionalidade a decodificação de palavras, nem os processos de letramento ou alfabetização. Ao contrário, busca-se, por meio de leituras e histórias, cultivar a capacidade de imaginação e criação próprias do mundo infantil.

4.1.3.4 O Curso Escola de Magia

O desejo com o Curso Escola de Magia é criar e oferecer condições auspiciosas para que as crianças possam ter acesso ao mundo e suas relações desde o ponto de vista da magia, a fim de que elas possam desenvolver travessuras encantadas para proteger as vidas e estabelecer uma política de cooperação entre os diversos seres. De forma específica, o objetivo é formar um coletivo de jovens brux@s magnetizadoras de mundos e comprometid@s com as vidas em suas diferentes formas, oferecendo condições para que elas não parem de brincar, não deixem de fantasiar e continuem a encantar.

4.1.3.5 Taekwondo

Os ensinamentos que são transmitidos no *Taekwondo* são carregados de sentidos pela busca do movimento com exatidão, do padrão de técnica singular, em que um praticante de *Taekwondo* sempre tenta alcançar a melhor forma para tornar o movimento perfeito. Esse pensamento é perpassado nessa cultura pela lógica de atingir o originário, a perfeição seja nos golpes, nas bases, nos socos, nos chutes, nas defesas e em todos os movimentos provenientes dessa arte.

A vivência no *Taekwondo*, a partir de seus gestos, da técnica e seus princípios filosóficos, estão colocados como campo de possibilidades para refletirmos o fenômeno educativo, considerando a experiência do próprio corpo como fator primordial para esse acontecimento.

4.1.4 Sistematização das cocriações mapeadas do cultivo de resiliência mobilizadas pelo Neimfa

4.1.4.1 Características centrais para o cultivo da resiliência

Percebemos que a instituição Neimfa aparece para os copesquisadores como:

1) um lugar de oportunidades para aprendizagem, ajudando-os a ampliarem suas visões de mundo; 2) um lugar muito grande e movimentado, onde tem muitas pessoas diferentes; 3) um lugar cheio de possibilidades de transformações e mudanças; e 4) um lugar que acolhe.

A instituição é vista como uma tutora de resiliência que acolhe e incentiva as pessoas a buscarem apoio para o enfrentamento das adversidades. Assim, a instituição se coloca como tutora de resiliência quando há fragilidade dos laços familiares ou quando há ruptura destes laços, sem pretender minimizar a importância destas relações primárias na formação dos participantes.

4.1.4.1.1 Lugar de oportunidades para aprendizagem

Os copesquisadores consideram que a organização Neimfa é um lugar que oferece muitas oportunidades de aprendizagem e que os ajudam a ampliar suas visões de mundo. Nesse sentido, Rutter (1987) destaca que a abertura de oportunidades proporcionadas pelas instituições muitas vezes constituem pontos de mudanças na vida dos indivíduos. Essas oportunidades poderão ser percebidas na participação em atividades ou programas que promovam o desenvolvimento de competências sociais e o investimento em atividades pró-sociais. Essas oportunidades poderão, ainda, aumentar as expectativas em relação ao futuro e, simultaneamente, o esforço e a persistência para alcançar os objetivos.

Nos anos 80, os pesquisadores Norman Garmezy, nos Estados Unidos, e Michael Rutter, no Reino Unido, enfatizaram a necessidade de as crianças, adolescentes e jovens vivenciarem uma relação próxima com adultos atenciosos, terem autoestima e experimentarem o controle em algum lugar da vida. Eles também lembram que os jovens precisam de oportunidades para usarem seus talentos e terem acesso aos apoios que precisam para prosperar, tais como educação, moradia e cuidados com a saúde. Nesse sentido, os jovens precisam que as instituições, suas famílias e suas comunidades disponibilizem essas oportunidades, oferecendo os recursos necessários para novas aprendizagens (Ungar, 2018).

Na perspectiva de Ungar (2010), os indivíduos se envolvem em processos que demonstram resiliência quando aproveitam as oportunidades que têm e fazem melhor

quando exercem influência sobre quais são essas oportunidades e como elas são fornecidas, de modo que as instituições que desejam empreender processos de aprendizagens com os participantes precisam integrá-los na rede de construção das decisões.

Para Carrano (2009), proporcionar espaços educativos e promover processos de aprendizagem para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros deveria ser meta prioritária das instituições educativas. Ademais, também é importante estimular aprendizagens que possibilitem o aumento das capacidades de selecionar conteúdos significativos frente ao “mundo de informações” e referências contraditórias que povoam os cotidianos dos sujeitos.

Para Sakotani (2016), a escola e a família são importantes aliados no enfrentamento de situações difíceis. Ambas são fundamentais para a constituição de uma personalidade resiliente, mas, dependendo das condutas que adotem, podem contribuir para resultados contrários, de modo que espaços de aprendizagem que incluam processos de promoção de resiliência podem contribuir para apoiar e potencializar tanto a família quanto a escola.

Espaços como o Neimfa são fundamentais nos processos (trans)formativos das juventudes periféricas, uma vez que, neles, os sujeitos encontram caminhos de apoio mútuo, reconfigurando experiências traumáticas e exercitando a criação de modos de vidas criativos e solidários, capazes de fazê-los superar ou enfrentar as adversidades. Dessa forma, percebemos que o ambiente formativo proporcionado com esse tipo de experiência contribui de forma significativa na vida das/os jovens, provocando um impacto grande no crescimento pessoal e coletivo.

4.1.4.1.2 Grande/movimentada

A instituição é vista pelos coparticipantes como um lugar que está sempre recebendo bastante pessoas. A grande maioria busca atividades formativas que os coloca numa rede de relacionalidade cada vez mais ampla. A fala dos coparticipantes remete à necessidade de ampliação dos horizontes parentais e comunitários locais. Assim, as instituições que promovem ações de resiliência buscam abrir novos espaços para que a juventude reconheça sua história, incluindo-a dentro de uma história mais ampla.

O reconhecimento da instituição como um ampliador dos seus territórios parece-nos fundamental no processo de cultivo de resiliência, de modo que as atividades propostas permitem um alargamento do horizonte familiar e da cultura local, que, em muitos casos, estão operando dentro de uma lógica restritiva. Assim, acessar uma diversidade de pessoas e pôr em movimento suas redes de aprendizagem pode auxiliar no cultivo de resiliência para os jovens de periferia.

4.1.4.1.3 Transformações, mudanças

Podemos perceber que as/os jovens que participaram ou participam de atividades formadoras em instituições, tais como o Neimfa, que valorizam suas habilidades de resistência (um processo ecológico), tendem a se tornar jovens que resistem à delinquência de modo mais satisfatório como resultado do reconhecimento que suas ações trazem. Contudo, Ungar (2012) aponta que estudos qualitativos mostraram que negar a participação dos sujeitos, em um discurso que apoie suas estratégias ativas de enfrentamento, tornará mais provável que elas participem de atividades delinquentes para satisfazer sua necessidade de se sentirem empoderadas.

Em outras palavras, as estruturas de oportunidade que envolvem um indivíduo moldarão sua capacidade de experimentar resiliência ao enfrentar adversidades. O local da mudança, no entanto, está dentro da ecologia social e física que molda o comportamento do indivíduo. Além disso:

[...] oportunidades e significado são ambos aspectos da resiliência que dependem de sua influência na capacidade de os indivíduos sob estresse navegarem para os recursos de que precisam e negociarem com os outros o que eles definem como significativo e de suporte (Ungar, 2012, p. 23, tradução nossa).

Ainda segundo Ungar (2012), diante das dificuldades, a força para reagir surge inesperadamente frente à necessidade de manutenção da vida. Esse é um processo em que a sobreposição de experiências aparece promovendo transformações e alterações de pensamentos e atitudes, mostrando o quanto o instinto ajuda no aparecimento da resiliência e o quão as experiências de vida podem ser formadoras.

Para Feijó (2008), os projetos sociais oferecidos aos jovens pelas organizações buscam aumentar a autonomia e o protagonismo dos jovens, acreditando que, dessa

maneira, é possível mudar a participação deles na sociedade, podendo, ao mesmo tempo, transformá-la e autotransformarem-se. No entanto, os projetos direcionam suas atividades, buscando tanto ampliar os conhecimentos técnicos e culturais dos jovens quanto oferecer atividades do interesse desses jovens. Em outras palavras, alguns desses projetos têm, como objetivo, desenvolver uma visão crítica e política desses jovens, a fim de que eles possam se fortalecer e transformar o meio no qual eles vivem.

Atallah (2016) e Ferreira *et al.* (2022) ressaltam que a resiliência da terceira onda se manifesta nas transformações individuais, familiares, comunitárias, urbanas, nacionais e globais, visando provocar mudanças de impacto social para que os indivíduos tenham mais acesso a opções de direitos e recursos necessários e significativos, favorecendo um bem-viver para essas pessoas e comunidades. Segundo Van Breda (2019), a resiliência, utilizada de maneira inteligente e crítica, pode ajudar a ampliar o conhecimento de como as pessoas que dispõem de poucos recursos podem trabalhar para crescerem e se desenvolverem, bem como as estruturas sociais de desigualdades e oportunidades, podendo ser motivada para desenvolver uma sociedade mais justa e democrática.

4.1.4.1.4 Acolhedora (tutora de resiliência)

A partir das falas dos copesquisadores, percebemos que, para eles, a instituição é vista como acolhedora, um lugar no qual eles podem ser acolhidos. De acordo com Ungar (2018), um lugar que desperta um sentimento de pertencer, um lugar que sempre acolhe nos momentos difíceis. Esse sentimento também pode ser encontrado através da nossa família alargada, grupo de pares, clã, tribo ou país. Não importa como consigamos esse senso de conexão com os outros e com o lugar; um sentimento de pertencimento tem o potencial de trazer consigo um propósito de vida.

Nas organizações sociais, os fatores de proteção afetam uma capacidade ou domínio específico e o resultado pode ser um catalisador ou um canal de amortecimento adicional, restaurando ou promovendo o crescimento na medida em que os jovens ativam ou exploram interativamente outros pontos fortes e recursos. Por exemplo, cultivar uma cultura de colaboração que fortaleça o sentimento de pertencer e a participação dos estudantes na tomada de decisões também pode fortalecer a autoestima, a autoeficácia e a confiança relacional dos alunos (Pessoa *et al.*, 2017).

Paludo e Koller (2005) indicam que os espaços formativos, enquanto fonte de apoio social, podem ajudar a resignificar experiências de adversidades quando disponibilizam ambientes acolhedores e seguros, favorecendo o desenvolvimento de autoestima e competência social tanto dos/as alunas/os quanto dos professores.

As instituições que fornecem programas em que o suporte é contínuo são mais eficazes, especialmente quando o suporte que oferecem é duradouro e complexo o suficiente para atenderem às muitas necessidades dos participantes. Os jovens que sofreram traumas e pedem ajuda esperam que os adultos com os quais eles se aproximaram permaneçam como parte de suas vidas (Ungar, 2018).

Nesse sentido, Ungar (2024) diz que, se quisermos garantir a excelência acadêmica de participantes de ações de resiliência, é uma boa ideia construir, em torno destas, um grande ciclo de grandes amigos e professores atenciosos e um ambiente escolar acolhedor e seguro. Apesar de alguns desses recursos resolverem alguns desafios, nem todos os participantes requerem todos esses recursos. Contudo, tratando-se da resiliência dos sistemas humanos, normalmente é bom inundar um problema com muitos recursos diferentes, na expectativa de que um desses recursos faça o trabalho de enfrentamento das adversidades. Precisamos de uma redundância de sistemas para garantir resiliência.

Quando os jovens encontram alguém ou um lugar que reconhece suas capacidades de aprendizagem e com quem podem contar, isso poderá gerar sentimentos de segurança, fazendo com que eles se sintam capazes, passando a acreditar que podem aprender porque têm quem pode ajudá-los. Isso cria uma autoestima sólida e vínculos interpessoais positivos. Assim, é inegável, como aponta Cyrulnik (2005), que esses espaços formativos de cultivo de resiliência podem ser alternativas de cuidado para crianças e jovens que, devido aos maus tratos, fugiram para dentro de si mesmos.

Assim, indicamos que a escola, em nossa cultura, é um local de referência significativa para crianças e jovens, local de aprendizado e construção de relações que servem de base para a vida. Na perspectiva de Cyrulnik (2004), nesse espaço, o professor pode tornar-se, assim, uma peça-chave no processo de cultivo da resiliência, tecendo os vínculos que revitalizarão a emoção e que fundam o social, sendo fonte de apoio para a superação das adversidades, aprendendo a ser professor/aluno no convívio diário, pertencendo à escola por opção e podendo e

querendo construir-se a partir de vivências íntimas e eficazes, gerando novas formas de ser e de viver.

Portanto, o processo formativo baseado no cultivo da resiliência oferece, aos participantes, figuras de apoio ou tutores de resiliência que os ajudarão a desenvolver suas habilidades de forma integral.

4.2 ESTRATÉGIAS DE CULTIVO DE RESILIÊNCIA MOBILIZADAS PELAS PRÓPRIAS JUVENTUDES PERIFÉRICAS NOS SEUS PROCESSOS DE (TRANS)FORMAÇÃO

Para alcançar o objetivo proposto de compreender as estratégias de cultivo de resiliência mobilizadas pelas próprias juventudes periféricas, participantes da organização social Neimfa que favoreceram a sua própria construção enquanto sujeitos socialmente comprometidos, utilizamos o recurso artístico dos desenhos e relatos numa segunda oficina sociopoética.

Nesta oficina adaptamos a técnica do mandala (Ferreira; Menezes; Brandão, 2005). Inicialmente distribuimos para os/as jovens copesquisadores/as materiais para o desenho do mandala (folhas A4, lápis grafite, borracha, hidrocor, lápis cera, lápis de pintura de madeira, piloto permanente). Depois pedimos para eles respirarem calmamente enquanto iam dispondo os materiais para confecção do mandala a sua frente. “Olhando alguns momentos para este material, procurando fazer contato, sentindo-os com as pontas dos dedos, comece calmamente focando o centro do círculo e escolhendo a cor, ou cores, que melhor expresse os seus sentimentos, pensamentos e emoções neste momento, procure criar livremente uma figura” que fale/expresse sobre quais estratégias você próprio utiliza para promover transformações significativas em sua vida. “O que vier expresse livremente no papel. Entre em contato com esta figura inicial, procurando senti-la. No seu ritmo procure continuar o desenho do mandala a partir da figura inicial. Você pode parar na linha do círculo ou ir além dela, o importante é realizar o desenho do centro para as extremidades. Este desenho não requer habilidades artísticas ou qualquer capacidade para desenhar, apenas expresse livremente no papel, utilizando cores, tudo o que sente, pensa ou imagina com ou sem formas específicas” que diga quais coisas/estratégias você próprio utiliza para promover transformações significativas em sua vida. “Se você sentir necessidade de fazer mais de um mandala, faça-o. ... Por fim, sinta-se livre para seguir ou não estas instruções” Quando terminar você avisa. Após a conclusão dos mandalas/desenhos os copeesquisadores falaram livremente sobre seus desenhos (Escrivência da autora, 2025, s. p.).

Figura 5 – Oficina: técnica de desenhos dos mandalas



Fonte: A autora (2025).

A análise dessa técnica foi feita a partir dos desenhos dos mandalas produzidos e das falas dos copesquisadores acerca deles. Cada um dos participantes foi convidado a observar atentamente o desenho produzido e falar livremente sobre ele. Após ouvirmos as falas que foram gravadas e associarmos ao desenho produzido, listamos algumas estratégias que são mais mobilizadas pelos coparticipantes no processo de cultivo de resiliência:

Quadro 8 – Estratégias de cultivo de resiliência cultivados pelas juventudes

Estratégias que os jovens copesquisadores utilizam para promover transformações significativas em suas próprias vidas
1. “Atividade física que seria uma forma de cuidado. Os estudos e o trabalho que são atividades que eu vejo como possibilidade de construção e transformação da minha vida e que me traz muita felicidade” (Copesquisador Th, 2024, s. p.).
2. “Os amigos e a família seriam os sois que eu desenhei representando a importância deles na minha vida, por que são eles que me dão apoio” (Copesquisador JP, 2024, s. p.).
3. “Utilizo a auto-observação porque ajuda a melhorar minha vida. Por que eu posso me ajudar e também ajudar outras pessoas” (Copesquisador AP, 2024, s. p.).
4. “Procuo fazer coisas que eu gosto por que me melhora, tipo dar aula no curso da Escola de magia, isso faz com que eu deixe a tristeza de lado” (Copesquisador G, 2024, s. p.).
5. “Participar de curso como o Revelar-si, Coque Vídeo me faz esquecer da minha vida apocalíptica e também frequentar os encontros aos domingos no Neimfa me faz sentir melhor. Outras estratégias que utilizo são o vôlei, escutar

música e escrever, que é uma mania que tenho sempre que estou com muita raiva é escrever” (Copesquisador TN, 2024, s. p.).
--

6. “Uma estratégia que eu uso para me ajudar é pensar que se as coisas estão ruins, não podem ficar pior, então eu continuo com a minha vida” (Copesquisador K, 2024, s. p.).

7. “Os esportes (futebol, Taekwondo, vôlei) são também importantes na transformação da vida dos jovens” (Copesquisador Kh, 2024, s. p.).
--

Fonte: A autora (2024).

Após os mapeamentos desses dados, nos encaminhamos para realização da sua contra-análise.

4.2.1 Contra-análise dos desenhos do mandala e relatos dos coparticipantes

Na segunda parte da Oficina de Contra-análise procuramos apresentar as principais Estratégias/coisas que os próprios coparticipantes utilizam/fazem para promover transformações importantes em suas vidas. Fizemos a distribuição das estratégias impressas e procuramos lê-las conjuntamente. Logo após a leitura perguntamos: Vocês concordam com estas estratégias? Fale sobre elas. Vocês acrescentariam mais alguma coisa? Vocês retirariam algo? Quais as cinco mais importantes para vocês? Colocar por ordem de importância? Diga por que escolheu cada uma destas atividades: 1) Atividades físicas - esportes (futebol, taekwondo, vôlei); 2) Estudar; 3) Trabalhar; 4) Apoio dos amigos e da família; 5) Auto-observação; 6) Fazer coisas que eu gosto por que me melhora, tipo dar aula no curso; 7) Participar de cursos; 8) Frequentar os encontros aos domingos no Neimfa; 9) Escutar música; 10) Escrever sobre si e suas emoções; 11) Pensar que se as coisas estão ruins, não podem ficar pior, então eu continuo com a minha vida; 12) Fazer coisas aleatórias (Escrevivência da autora, 2024, s. p.).

Em relação às estratégias, fizemos a análise dos desenhos e falas dos copesquisadores e elencamos 12 estratégias que mais apareceram:

1. Atividades físicas: esportes (futebol, taekwondo, vôlei, dança);
2. Estudar;
3. Trabalhar;
4. Apoio dos amigos e da família;
5. Auto-observação;
6. Fazer coisas que eu gosto porque me melhora, tipo dar aula no curso;
7. Participar de cursos;
8. Frequentar os encontros aos domingos no Neimfa;
9. Escutar música;
10. Escrever sobre si e suas emoções;

11. Pensar que se as coisas estão ruins, não podem ficar pior, então eu continuo com a minha vida;
12. Fazer coisas aleatórias.

Distribuímos papel com as estratégias para que os participantes lessem e falassem se concordavam ou não, assim como se retirariam ou acrescentariam mais alguma estratégia.

Quadro 9 – Concordância, discordância e retirada de estratégias

<p>Não concordam com a estratégia</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Auto observação, porque se auto observar demais pode a pessoa ficar pior do que já tá” (Copesquisador AP, 2024, s. p.); 2. “Pensar que se as coisas estão ruins, não podem ficar pior, então eu continuo com a minha vida, porque é basicamente pagar de doido com o que tá acontecendo. É você fingir que não está acontecendo nada” (Copesquisador JP, 2024, s. p.); 3. “Fazer coisas aleatórias, porque ao invés de fazer coisas aleatórias, a pessoa deveria correr atrás do que quer, tipo, estudar, correr atrás de um curso, de um trabalho” (Copesquisador Th, 2024, s. p.).
<p>Retirariam</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Auto observação” (Copesquisador AP, 2024, s. p.); 2. “Pensar que se as coisas estão ruins, não pode ficar pior, então eu continuo com a minha vida” (Copesquisador JP, 2024, s. p.); 3. “Fazer coisas aleatórias” (Copesquisador Th, 2024, s. p.).
<p>Acrescentariam</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Estudar mais as pessoas, observar mais as pessoas ao invés de me observar” (Copesquisador AP, 2024, s. p.); 2. “Dançar, sair mais pra dançar” (Copesquisador JP, 2024, s. p.); 3. “Não fuja dos problemas, tente resolvê-los” (Copesquisador JP, 2024, s. p.); 4. “Deveria correr atrás das mudanças: fazer cursos, correr atrás de trabalho, estudar e não ficar perdendo tempo com coisas aleatórias” (Copesquisador Th, 2024, s. p.).

Fonte: A autora (2025).

Pedimos a cada um dos copesquisadores, durante a roda de conversa da contra-análise, que colocassem em ordem de importância as estratégias que eles usavam para promoverem mudanças/transformações em suas vidas. O Apoio da família aparece como a primeira escolha de todos os seis participantes. Todos convergem ao acreditar que “[...] o apoio da família é importante porque ajuda a gente

a ter mais força para conseguir as coisas que quer. Serve de base para ter forças para conseguir fazer coisas, podendo chegar mais longe no futuro”.

Os participantes 1, 3, 4, 5 e 6 convergem sobre a importância da atividade física (Taekwondo, vôlei, futebol dançar) como uma “[...] maneira de manter a mente mais aberta, ajuda a manter o foco nas coisas, extravasar as energias. Também ajuda na disciplina, serve como autodefesa e pode até mudar sua concepção de vida”. Somente o participante 2 divergiu sobre a questão da atividade física.

Os copesquisadores 1, 2, 3, 4 e 5 convergem em colocar a atividade de estudar como “[...] a base de tudo na vida, para se chegar a algum lugar”. Enquanto escutar música surge na quarta posição a partir da convergência das escolhas dos participantes 1, 2, 4 e 6. Eles indicam que escutar música ajuda “[...] a limpar a mente, acalmar”. Escrever sobre si e suas emoções foi a estratégia mobilizada pelos participantes 1, 2, 4 e 6. Eles indicam que “escrever sobre si e suas emoções ajuda”.

4.2.2 Sistematização das cocriações mapeadas de cultivo da resiliência mobilizadas pelos próprios coparticipantes

Neste item, destacamos as principais estratégias de cultivo da resiliência que os participantes mobilizam no enfrentamento das adversidades.

4.2.2.1 Apoio da família e dos amigos

Percebemos que todos os coparticipantes consideram a família como uma importante estratégia de apoio para que eles consigam ter um futuro melhor. Reconhecer a família como um suporte para o seu processo de desenvolvimento e formação humana, como menciona alguns participantes se apoia no que Assis *et al.* (2005, p. 27) apontam sobre o papel da família no processo formativo do sujeito:

A família tem como função básica apoiar e proteger filhas e filhos. Para que isso aconteça de forma constante, a família precisa ter equilíbrio emocional. Isso não quer dizer que ela é isenta de problemas, mas sim que ela tem potencial para encontrar alternativas para solucionar os conflitos sem deixar grandes marcas das experiências difíceis vividas. Ela pode ajudar o jovem a desenvolver seu potencial de resiliência quando oferece: Respeito no dia a dia da família e nas relações entre seus membros; Educação, dando exemplo, ensinando as normas sociais e não sendo violenta; Supervisão, acompanhando cotidianamente o adolescente.

Seja como for, a qualidade dos vínculos familiares é um dado crucial a ser pesquisado em resiliência, pois esta emerge como resultado de uma interação, ou seja, é um fenômeno que ocorre a partir de uma relação de um sujeito com seu entorno. O apoio familiar é visto por eles como um sentimento de pertença.

A importância do apoio da família e amigos também é apontada por Werner e Smith (2001) como um dos fatores fundamentais para ultrapassagem das adversidades. O apoio social traduz-se no conjunto de relações interpessoais do indivíduo que lhe fornecem um apoio emocional, apoio instrumental e apoio informativo. O apoio emocional envolve uma ligação afetiva positiva, fonte de amizade, amor e confiança.

Simões, Matos e Batista-Foguet (2008) apontam que a família também constitui um dos contextos mais importantes ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Como tal, é natural que os fatores e processos com ela relacionados se reflitam nos modos de vida dos jovens, favorecendo ou dificultando processos de crescimento. Fatores relacionados com a estrutura física, social e psicológica das famílias e dos seus elementos, podem ser determinantes para o encontro de dificuldades e, consequentemente, de desajustamento em vários níveis.

De acordo com Walsh (2012), um processo formativo que utiliza a abordagem de resiliência envolve mais do que administrar situações de estresse. Porém, a possibilidade de desenvolver novas visões e estratégias para emergir mais fortalecido pode estabelecer uma relação mais positiva com a família. Para a autora:

[...] a resiliência familiar envolve o potencial de transformação e crescimento pessoal e relacional que pode ser forjado a partir da adversidade. Ao utilizar os principais processos de resiliência, as famílias que estão em dificuldades podem emergir mais fortes e com mais recursos para enfrentar os desafios futuros (F. Walsh, 2012, p. 176, tradução nossa).

Dessa forma, percebemos que um processo formativo que conta com suporte afetivo no seu entorno, incentiva os mecanismos de resiliência, contribuindo para desenvolver relacionamentos significativos, potencializando medidas preventivas e de enfrentamento de adversidades.

Para Sakotani (2016), a família, tanto quanto a escola, são importantes aliados no enfrentamento de situações difíceis. Ambas são fundamentais para a constituição de uma personalidade resiliente, mas, dependendo das condutas que adotem, podem contribuir para resultados contrários ampliando processos de sofrimento.

A relação como os amigos e o apoio que eles dão também é visto pelos copesquisadores como um importante aliado nos momentos de dificuldades. Nesse sentido, Assis, Pesce e Avanci (2005) vão dizer que os jovens com características mais resilientes expressam entusiasmo e alegria ao falar dos amigos da escola, da comunidade e da igreja e quase todos dizem se sentir bem e feliz na companhia dos amigos, que os aceitam do jeito que são. Ademais, os amigos ajudam na troca de confidências, sendo também um apoio nos momentos de necessidades e adversidades.

A construção de amizades por parte dos jovens, segundo Sequeira (2009), colabora para sua competência social, pois contribui para que eles possam adquirir habilidades que possibilita a socialização e o desenvolvimento cognitivo e emocional. Isso também favorece a capacidade de lidarem de forma positiva com as transformações do ambiente. Para ele, as relações sociais facilitam o processo de promoção de resiliência (Sequeira, 2009). Dessa forma, percebemos que um processo formativo que conta com suporte afetivo no seu entorno incentiva os mecanismos de resiliência, contribuindo para desenvolver relacionamentos significativos e potencializando medidas preventivas e de enfrentamento de adversidades.

4.2.2.2 Atividades físicas - esportes (futebol, taekwondo, vôlei, dança)

Percebemos, nas falas dos jovens, que as atividades físicas são uma estratégia bastante citada por eles para lidarem com os problemas e enfrentarem as adversidades do cotidiano. As atividades mais destacadas pelos coparticipantes para o cultivo da resiliência foram: futebol, artes marciais (*taekwondo*), vôlei, dança etc. Para Cyrułnik (2004), os esportes e as artes de forma geral são estratégias de cicatrização do sofrimento e consideradas um precioso fator de cultivo de resiliência.

As atividades artísticas e esportivas podem ser formas eficazes de transformar um sofrimento vivido em um episódio social menos pesado. São mecanismos utilizados para mudar a própria ideia que a pessoa tem sobre um determinado problema. Na opinião de Feitosa (2021), o esporte é um excelente instrumento de integração social que pode impactar positivamente na vida de seus praticantes, proporcionando às crianças, adolescentes e jovens que vivem em situação de

vulnerabilidade social, novas oportunidades na sociedade, além de ser uma ferramenta que difunde regras de convivência e ética através das atividades corporais.

A vida dos jovens de periferia, segundo Cicarelli (2021), é caracterizada por uma constante batalha, sem um espaço considerável para atividades de lazer e divertimento, onde a ascensão social aparece como uma espécie de esperança longínqua, atravessada por perigos relacionados ao crime, às drogas, à violência policial e ao racismo presentes na sociedade.

Nesse sentido, o papel do esporte deveria ser uma importante discussão em políticas públicas para as juventudes, já que essa política apresenta uma concepção de cultura e participação como fatores fundamentais no enfrentamento das desigualdades sociais. Segundo Nogueira (2011), o grande desafio tem sido tratar a educação física como prática pedagógica capaz de trabalhar o esporte de forma crítica, reflexiva e inserida nos projetos pedagógicos das instituições escolares. Para o autor, é necessário:

[...] construir propostas pedagógicas capazes tanto de problematizar o lugar social do esporte, como de fortalecer seu papel como vetor para a construção de uma sociedade justa e igualitária. [...] Não se trata, portanto, de uma discussão centrada na busca incessante pelo rendimento ininterrupto, mas sim da possibilidade da prática educativa se tornar um vetor político e cultural de experiências positivas focadas na participação, no reconhecimento de potencialidades, no desenvolvimento de capacidades, na afirmação das diferenças e no fortalecimento de identidades (Nogueira, 2011, p. 112).

Dessa forma, o trabalho com as atividades esportivas pode ser uma das principais estratégias de intervenção de cultivo de resiliência. Sobretudo pelo uso de argumentos educativos, acredita-se que as atividades esportivas, além de desenvolverem as potencialidades das crianças e jovens, podem também minimizar os efeitos negativos das crianças e jovens que se encontram nas ruas, além de serem, também, uma maneira de evitar que os jovens se envolvam em situações adversas, como a exposição às drogas.

4.2.2.3 *Estudar*

O estudo aparece nas falas dos jovens copesquisadores como uma estratégia relacionada ao futuro como uma possibilidade de ascensão social não só dele, mas algumas vezes também como uma expectativa de melhoria das condições da família,

principalmente de realizar um sonho que os pais não conseguiram. Porém, é possível perceber, nas falas dos jovens, que a educação bancária oferecida nas suas escolas dificulta a realização de sonhos. Porém, mesmo cientes das dificuldades que a escola apresenta, os jovens ainda sinalizam o estudo como uma base para que tenham um futuro melhor.

No campo de cultivo de resiliência, Ferreira (2007) aponta que a escrita pode ser uma estratégia que vai contribuir para os jovens expressarem suas emoções, principalmente as que estejam impedindo-os de manifestarem seus potenciais e crescimento interior. Nesse sentido, Andrade (2024) desenvolveu sua tese com “[...] objetivo desta pesquisa foi implementar e analisar os efeitos de um Dispositivo Pedagógico Técnico Híbrido (DPTH) na construção de processos de resiliência bem como no desenvolvimento de competências em escrita em estudantes de uma escola pública municipal da periferia do Nordeste do Brasil”, indicando os avanços nos estudos a partir de estratégias de cultivo de resiliência.

4.2.2.4 *Escutar música*

A música é destacada pelos copesquisadores como uma grande estratégia de cultivo de resiliência. Eles consideram a música como uma importante estratégia para ser utilizada no manejo do estresse, da raiva ou quando estão vivenciando outras emoções que os perturba. Esses jovens expressam, por meio da música e da dança, os seus modos de vida, assim como denunciam as violências vividas nos espaços da periferia local e global.

Para Takeiti e Vincentim (2019), essas manifestações estéticas são de ordem política, singular, mas também igualmente coletivas, dando mais visibilidade aos espaços sociais existentes na periferia. Elas contribuem, assim, para a criação de espaços públicos nas periferias e favelas tomadas pelo tráfico e subordinadas às violências e a todos os tipos de vulnerabilidades.

Na opinião de Côrtes Júnior (2022), apesar de a música não poder modificar a sociedade, ela pode torná-la mais humana, podendo gerar pensamentos e tornar as pessoas mais conscientes de que elas são parte inseparável do planeta no qual elas vivem. Para o autor, a música é um tipo especial de ação social que pode provocar reflexão, podendo gerar, também, comportamentos sociais. A música ainda pode ser um instrumento importante à transformação, podendo assumir papéis fundamentais

na construção imaginária das realidades sociais. Assim, mais que apenas um “passa-tempo”, a música desponta como uma estratégia fundamental no processo de cultivo de resiliência, já que dialoga diretamente com o modo de vida dos jovens.

4.2.2.5 Participação em cursos e ida aos encontros aos domingos no Neimfa

Participar de cursos e frequentar os encontros de formação humana no Neimfa aos domingos é uma estratégia que os coparticipantes utilizam para promoverem mudanças em suas vidas. Na contemporaneidade, são inúmeros os grupos e espaços sociais em que os jovens podem participar, seja de forma passageira ou mesmo de longa duração. No entanto, há certos grupos que se tornam uma referência para as suas vidas, pois apresentam determinadas características com as quais os jovens se identificam.

Para os jovens, saber que suas vidas importam para os outros e sentir um senso de conexão; por isso, é uma força poderosa para prosperar quando suas vidas estão cheias de desafios e seu bem-estar está ameaçado. Desse modo, como indica Ungar (2018), encontrar lugares que ajudam os participantes a experimentarem esse sentimento de pertencer é bastante impactante, positivamente falando, assim como sustentar a participação deles nos espaços.

Na opinião de Carrano (2009), proporcionar espaços formativos e promover processos de aprendizagem por meio dos quais os sujeitos possam reconhecer a si mesmos e aos outros deveria ser meta prioritária das instituições escolares. Além disso, também é importante estimular aprendizagens que possibilitem o aumento das capacidades de selecionar conteúdos significativos frente ao grande número de informações e referências contraditórias que povoam cotidianos.

Assim, Ungar (2018) aponta que é necessário um compromisso compartilhado para mobilizar os apoios informais que os jovens já possuem, criando novos programas destinados a preencher lacunas em que é necessário mais apoio. É melhor ajudar os jovens a fazerem por si mesmos em vez de fazer coisas por eles, contanto que tenham os recursos de que necessitam para resolver seus problemas e esses problemas sejam pequenos o bastante para serem consertados. Caso não sejam, a responsabilidade de ajudar os jovens a superarem desafios deve ser compartilhada.

4.3 TEMÁTICAS MAIS SIGNIFICATIVAS PARA TRABALHAR COM AS JUVENTUDES DE PERIFERIA ATUALMENTE

No intuito de indicar temas mobilizadores capazes de favorecer ações formativas junto às juventudes periféricas, realizamos uma oficina de colagem. Nessa oficina, primeiro dividimos os copesquisadores em dois grupos, para facilitar o trabalho. A seguir, disponibilizamos os materiais para a colagem (folha de papel 40 kg, colas, tesouras, revistas, barbante entre outros materiais expressivos). Explicamos aos grupos que eles deveriam apresentar, através da colagem, quais temáticas eles consideraram importantes para serem trabalhadas/discutidas com os jovens de periferia nos dias atuais.

Figura 6 – Oficina de colagem: temáticas (grupo 1)



Fonte: A autora (2025).

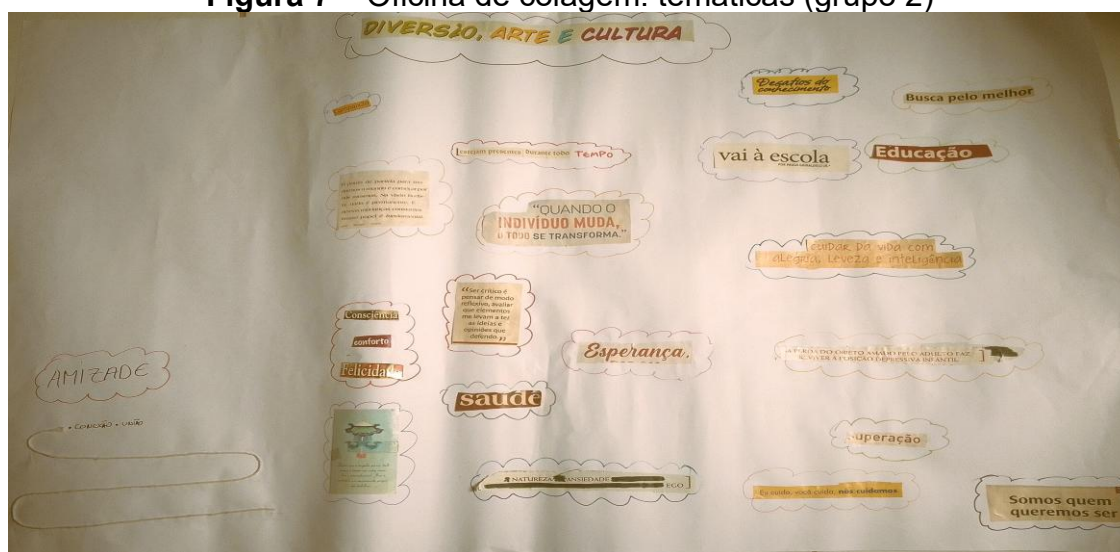
A terceira oficina sociopoética foi uma colagem partindo do tema orientador: Quais as temáticas/assuntos/coisas que vocês consideram importantes/significativas para trabalhar com as juventudes de periferia hoje? Solicitamos ao grupo copesquisador que se dividisse em dois, de modo a facilitar o processo de colagem e ampliar a discussão entre eles. Eles se organizaram rapidamente e produziram colagens que dividimos em seis grandes temáticas significativas (Escrivência da autora, 2025, s. p.).

O grupo 1 realizou um trabalho que apresenta um conjunto de três temáticas cocriadas a partir das suas colagens e falas: quebrar ciclos; aprender sobre as diferenças; amor, felicidade e redução das amarguras.

- *Quebrar ciclos*: aprender a quebrar costumes ou caminhos vivenciados pelas gerações passadas ou caminhos que pode ser representado por pessoas que não são legais conosco. Algumas vezes, precisamos quebrar algumas regras estabelecidas pela sociedade para construirmos novos caminhos;
- *Aprender sobre as diferenças*: aprender sobre a diferença, apreender como devemos respeitar as pessoas, independente de quem elas são, por isso é importante aprender a ampliar nossos horizontes para poder acolher a diferente;
- *Amor, felicidade, garantia de direitos e redução das amarguras*: aprender a amar seria importante para que as pessoas sejam menos amarguradas e mais felizes. Ter direito a felicidade, às vezes os jovens acham que por ser de periferia não tem direito de ser feliz, então ele precisa saber que ele tem esse direito.

Também cocriamos, com o grupo 2, um bloco de três temáticas que congregam suas colagens e falas: Acesso aos direitos de educação integral e enfrentamento das adversidades; Educação integral: sexual, drogas, vícios, amizade; e Diversão, arte e cultura.

Figura 7 – Oficina de colagem: temáticas (grupo 2)



Fonte: A autora (2025).

- *Acesso aos direitos de educação integral e enfrentamento das adversidades*: incentivar os jovens a irem pra escola, para enfrentar e superar os desafios do conhecimento e poder buscar um futuro melhor;
- *Educação integral*: sexual, drogas, vícios, amizade: educação sexual, para que os jovens aproveitem mais a infância e deixe pra namorar mais tarde. Temos: (i) a questão das drogas/vícios seria também um importante tema pra ser trabalhado com os jovens; e (ii) a amizade, a importância de reconhecer que os amigos são pessoas que a gente pode contar nas situações difíceis, então a conexão e a união serve para ajudar a cuidar do outro;
- *Diversão, arte e cultura*: esse assunto seria uma forma de envolver os jovens, para eles procurarem se distraírem e encontrarem caminhos melhores pra suas vidas.

Após o trabalho de organização das temáticas, buscamos realizar a sua contra-análise.

4.3.1 Contra-análise das temáticas mais significativas para trabalhar com as juventudes de periferia atualmente

Aqui temos as seis Temáticas que vocês consideraram mais significativas/importantes para trabalhar com as juventudes de periferia hoje. Trouxemos as colagens de vocês para que vocês possam ver se: Vocês concordam com estas temáticas? Fale sobre elas. Justifique. Revendo as colagens vocês acrescentariam mais alguma temática? Justifique. Vocês retirariam alguma temática? Justifique. Quais as 5 mais importantes para vocês? Colocar por ordem de importância? Diga por que escolheu cada uma. a) Quebrar Ciclos de repetições negativas (familiares e regras limitantes da sociedade); b) Aprender sobre as diferenças e como respeitá-las e acolhê-las; c) Amor, felicidade como direito e redução das amarguras; d) Acesso ao direito à educação integral e enfrentamento das adversidades; e) Educação integral: sexual, drogas, vícios, amizade e f) Diversão, Arte e cultura (Escrevivência da autora, 2024, s. p.).

Com relação às “temáticas significativas para trabalhar com as juventudes de periferia hoje”, utilizamos a mesma estratégia. Primeiro, distribuímos as temáticas que elencamos a partir da análise da colagem feita por ele e fizemos uma leitura em conjunto. Após a leitura, pedimos para eles falarem se concordava ou discordava e se acrescentaria ou retiraria alguma. Em seguida, depois da fala de cada um, pedimos

para eles colocarem, elencarem por ordem de importância quais as cinco temáticas que eles consideravam mais significativa para trabalhar com as juventudes de periferia atualmente.

- 1) Diversão, arte e cultura
- 2) Amor, felicidade como direito e redução das amarguras
- 3) Educação integral: sexual, drogas, vícios, amizade
- 4) Aprender sobre as diferenças e como respeitá-las e acolhê-las
- 5) Quebrar ciclos de repetições negativas (familiares e regras limitantes da sociedade)
- 6) Acesso ao direito à educação integral e enfrentamento das adversidades

Quadro 10 – Acréscimos e retirada de temáticas

Acréscentariam	Retirariam
<p>“Eu acho que eu acrescentaria ter (a noção do ridículo), por que às vezes a gente acredita muito no que a gente vê na internet, mas a gente deve ter noção da sociedade onde a gente vive, por que a gente mora em uma favela, uma das favelas mais discriminadas que existe no Recife e muita gente não tem noção de uma política que é inculcada na nossa cabeça, a gente acaba errando muita coisa sem a gente querer. Então, eu colocaria aqui políticas públicas. Políticas públicas são muito importantes, porque quando a gente não sabe o que apoiar como apoiar, a gente vai aprender muitas coisas.</p> <p>Não acrescentaria, por que tá bom assim” (Copesquisador AP, 2024, s. p.).</p>	<p>“Não retiraria nenhuma”. “E também não retiraria” (Copesquisador AP, 2024, s. p.).</p>
<p>“Não acrescentaria, mas eu reforçaria <i>Aprender sobre as diferenças e como respeitá-las e acolhê-las</i>, por que a gente tem que cair na real que a gente vive num mundo com diferentes pessoas, diferentes culturas, diferentes coisas e muitas pessoas parece que não se adaptam a isso, eu sei que é difícil, mas a gente não é só dizer, não é só apontar armas, não é só deixa</p>	<p>“Eu não retiraria nenhuma, por que eu acho que as seis que estão aqui são meio que base, pra trabalhar com as juventudes” (Copesquisador JP, 2024, s. p.).</p>

pra lá, então a gente tem que aprender conviver, então a gente tem que aprender sobre as diferenças e respeitar” (Copesquisador JP, 2024, s. p., grifo nosso).	
“Não acrescentaria, porque tudo que está aqui já faz parte o respeito as diferenças é muito importante a pessoa ter respeito ao outro, mesmo tendo as diferença um do outro. Também não retiraria nenhuma por que essas estão boas” (Copesquisador Th, 2024, s. p.).	“Também não retiraria nenhuma por que essas estão boas” (Copesquisador Th, 2024, s. p.).
“Não acrescentaria mais nenhuma, deixaria essas mesmas” (Copesquisador Kh, 2024, s. p.).	“Também não tiraria porque está perfeito, tá maravilhoso” (Copesquisador Kh, 2024, s. p.).
“Concordo, por que são temas que são importantes e deveriam ser abordados, por que são importantes pra sociedade e pra mim” (Copesquisador G, 2024, s. p.).	“E eu não retiraria nenhum por que está ótimo” (Copesquisador G, 2024, s. p.).

Fonte: A autora (2025).

Quadro 11 – Temáticas significativas para trabalhar com as juventudes de periferias por ordem de importância

<p>Copesquisador K (2024)</p> <p><i>Primeira:</i> Diversão, arte e cultura <i>Segunda:</i> Amor, felicidade como direito e redução das amarguras <i>Terceira:</i> Educação Integral: sexual, drogas, vícios, amizade <i>Quarta:</i> Aprender sobre as diferenças e como respeitá-las e acolhê-las</p>	<p>“Por que eu apoio e respeito elas” (Copesquisador K, 2024, s. p.).</p>
<p>Copesquisador JP (2024)</p> <p><i>Primeiro:</i> Diversão, arte e cultura <i>Segundo:</i> Aprender sobre as diferenças e como respeitá-las e acolhê-las <i>Terceiro:</i> Acesso ao direito à educação integral e enfrentamento das adversidades <i>Quarto:</i> Educação integral: sexual, drogas, vícios, amizades <i>Quinto:</i> Quebrar ciclos de repetições negativas (familiares e regras limitantes da sociedade)</p>	<p>“Porque diversão é algo importante em nossa vida”.</p> <p>“Porque a gente vive num mundo com diferentes pessoas, diferentes culturas, então a gente tem que aprender conviver, então a gente tem que aprender sobre as diferenças e respeitar”.</p> <p>“Porque hoje em dia está muito difícil as pessoas terem acesso a educação”.</p> <p>“Porque esses pontos, drogas, vícios não são abordados nas escolas, se a escola abordasse esses temas ajudariam”.</p>

	<p>“Quando eu escuto a palavra quebrar ciclos pra mim é meio que você sair de sua bolha, conhecer coisas novas, viver coisas novas” (Copesquisador JP, 2024, s. p.).</p>
<p>Copesquisador Th (2024)</p> <p><i>Primeiro:</i> Aprender sobre as diferenças e como respeitá-las e acolhê-las <i>Segundo:</i> Amor, felicidade como direito e redução das amarguras <i>Terceiro:</i> Diversão, arte e cultura</p>	<p>“Porque é muito importante ter respeito, se a pessoa quer respeito, tem que dar respeito”.</p> <p>“Porque eu gosto do amor e já é uma coisa que a gente já nasce tendo, começa pela mãe, depois conhece outras pessoas e começa a ter relações. Felicidade é a base da vida porque se você não tem felicidade no mundo você não está no mundo completamente”.</p> <p>“Por que é importante a gente saber diferenciar as coisas” (Copesquisador Th, 2024, s. p.).</p>
<p>Copesquisador Kh (2024)</p> <p><i>Primeiro:</i> Quebrar ciclos de repetições negativas (familiares e regras limitantes da sociedade) <i>Segundo:</i> Amor, felicidade como direito e redução das amarguras <i>Terceiro:</i> Diversão, arte e cultura <i>Quarto:</i> Educação Integral: sexual, drogas, vícios, amizade</p>	<p>“Por que é uma coisa que a pessoa tem que ser respeitado e respeitar e não julgar”.</p> <p>“Por que o amor é essencial, e a felicidade e a base”.</p> <p>“Porque é uma coisa boa que a gente se distrai, você sempre pode descontar uma raiva num desenho”.</p> <p>“Porque é bom pra evitar coisas erradas” (Copesquisador Kh, 2024, s. p.).</p>
<p>Copesquisador G (2024)</p> <p><i>Primeiro:</i> Educação Integral: sexual, drogas, vícios, amizade <i>Segundo:</i> Aprender sobre as diferenças e como respeitá-las e acolhê-las <i>Terceiro:</i> Diversão, arte e cultura <i>Quarto:</i> Acesso ao direito a Educação integral e enfrentamento das adversidades <i>Quinto:</i> Amor, felicidade como direito e redução das amarguras</p>	<p>“Porque as pessoas acreditam que saber sobre sexo, drogas vícios, e amizade, são erradas, sexo não tem muita importância de fala, eu acho que isso deveria ter mais espaço de fala, que pudesse discutir sobre isso”.</p> <p>“Porque tem muitas pessoas que não se adequaram a isso”.</p> <p>“Porque a gente possa manter a perspectiva de que a gente precisa ter diversão e saber culturalar isso”.</p>

	<p>“Porque ter acesso é um direito pra ter educação na sociedade e pra si mesmo também”.</p> <p>“Porque fazer o que a gente gosta de fazer no nosso dia -a -dia ajuda a remover as amarguras que a gente sente dentro da gente” (Copesquisador G, 2024, s. p.).</p>
<p>Copesquisador AP (2024)</p> <p><i>Primeiro:</i> Políticas públicas</p> <p><i>Segundo:</i> Quebrar ciclos de repetições negativas (familiares e regras limitantes da sociedade)</p> <p><i>Terceiro:</i> Amor, felicidade como direito e redução de amarguras</p> <p><i>Quarto:</i> Educação integral: sexual, drogas, vícios, amizade</p>	<p>“Para algumas pessoas aprenderem a noção do ridículo do que falam, do pensam, do que imaginam do que compartilham”.</p> <p>“Porque eu acho que quando a gente aprende a ser uma pessoa mais feliz e mais amável esquece mais os nossos problemas”.</p> <p>“Porque eu acho que é uma coisa muito importante, pra crescer na vida” (Copesquisador AP, 2024, s. p.).</p>
<p>Convergências</p>	<p>AP, JP e Kh convergem sobre a temática Quebrar ciclos de repetições negativas (familiares e regras limitantes da sociedade)</p> <p>AP, JP, Kh, G e K convergem na temática Educação integral: sexual, drogas, vícios, amizade</p> <p>AP, Th, Kh, K e G convergem na temática Amor, felicidade como direito e redução de amarguras</p> <p>JP, Th, Kh, K e G convergem na temática Diversão, arte e cultura</p> <p>JP, Th, K e G convergem na temática Aprender sobre as diferenças e como respeitá-las e acolhê-las</p> <p>JP e G convergem na temática Acesso ao direito a Educação integral e enfrentamento das adversidades</p>

Fonte: A autora (2025).

4.3.2 Sistematização das cocriações das Temáticas mais significativas/importantes para trabalhar com as juventudes de periferia atualmente

Sistematizamos seis grandes blocos de temáticas, as quais serão brevemente apresentadas nas próximas subseções:

1. Diversão, arte e cultura;
2. Amor, felicidade como direito e redução das amarguras;
3. Educação integral: sexual, drogas, vícios, amizade;
4. Aprender sobre as diferenças e como respeitá-las e acolhê-las;
5. Quebrar ciclos de repetições negativas (familiares e regras limitantes da sociedade);
6. Acesso ao direito à educação integral e enfrentamento das adversidades.

4.3.2.1 *Diversão, arte e cultura*

Diversão, arte e cultura foram a primeira temática que os copesquisadores destacaram como fundamentais quando do trabalho com as juventudes periféricas, sugerindo que esses fatores ecológicos são tão influentes quanto os aspectos psicológicos do desenvolvimento positivo quando os participantes estão em situação de estresse. Assim, Diversão, arte e cultura parece ser uma temática de cultivo de resiliência que pode oferecer uma abertura de novos modos de expressão, ao mesmo tempo que ajuda na constituição do ser jovem periférico para além do risco e vulnerabilidade.

Assis, Pesce e Avanci (2005) indicam que pesquisas na área de resiliência vêm mostrando que trabalhar com arte ou praticar esporte são experiências muito importantes para fortalecer o cultivo da resiliência, juntamente com a capacidade de encarar com humor as adversidades da vida. Dessa forma, a criação artística e a disciplina do esporte ajudam a organizar a mente, a expressar e elaborar o sofrimento e a recriar a vida a cada dia.

A cultura é um componente crítico na compreensão dos processos de resiliência, pois, assim como a evolução biológica equipou os indivíduos humanos com muitos sistemas adaptativos, a evolução cultural produziu uma série de sistemas

de proteção que permitem a criação de estratégias de enfrentamento e transformação das adversidades. Nesse sentido, Wright, Masten e Narayan (2013) destacam que os fatores de proteção da resiliência costumam estar enraizados na cultura.

A cultura molda os valores que são refletidos em como e para quem os recursos promotores da saúde, como educação e serviços de saúde mental, são fornecidos. Ungar (2015) aponta que, de muitas maneiras, nossas ecologias sociais, ou seja, todos os aspectos do contexto e da cultura em que vivemos, refletem nossa própria cultura e a diversidade das culturas com as quais nossas vidas se cruzam, de modo que mobilizar recursos culturais nos programa de cultivo de resiliência são fundamentais para o seu sucesso.

Asseveram Libório e Ungar (2010, p. 483) que, dentro de qualquer programa, cujo cultivo da resiliência seja um dos focos, é preciso lembrar que:

As intervenções deveriam ser desenhadas de forma contextualizada e se dirigirem às sete tensões simultaneamente, valorizando a aderência cultural, enfrentando os preconceitos e demais injustiças sociais vivenciadas, que favoreçam a expressão de poder e controle pessoal (autodeterminação), oferecendo oportunidades de estabelecimento de relacionamentos significativos e construção de identidades fortalecidas.

Ungar (2018) nos alerta que não podemos separar os recursos que as pessoas precisam para lidar com experiências traumáticas do seu contexto cultural. Não há intervenções neutras e destituídas de atravessamentos socioculturais, de modo que é importante que esses recursos sejam cultural e contextualmente relevantes para essa pessoa. Assim, o senso de identidade como membro de uma comunidade, família e de uma cultura são fundamentais para o cultivo da resiliência nas pessoas.

A cultura, como geralmente é entendida, envolve uma totalidade de traços que são peculiares a um povo, na medida em que os diferencia de outros povos ou sociedades. Esses traços incluem a linguagem, o vestir, a música, o trabalho, as artes, a religião, a dança etc. Assim, ações de cultivo de resiliência precisam valorizar esses traços e tomá-los meios de cultivo da resiliência.

Cultura informa práticas diárias e os rituais que usamos para passar por uma crise. Ela pode ser construída a partir de histórias de nossos ancestrais ou inventada por meio de novas formas de interação social. O hip-hop, por exemplo, criou uma subcultura com a qual muitos jovens se conectam. A cultura pode abranger a religião ou o contrário: práticas religiosas podem ser incorporadas à cultura. De qualquer

maneira, Ungar (2018) indica que muitos programas excelentes que criam resiliência usam a cultura de um participante e de uma família como uma ferramenta para fornecer mais recursos durante períodos desafiadores em suas vidas. A cultura prescreve o que fazer e quando. Ela protege os participantes e mantém seus problemas em perspectiva, ao mesmo tempo em que oferece maneiras de se manter perto dos outros.

Para evitar preconceitos em como a resiliência é entendida e intervenções destinadas a cultivá-la, os investigadores e intervenientes terão de ser mais participativos e culturalmente incorporados para capturar as nuances da cultura e contexto no qual pretendem atuar. Ungar (2008) aponta que as construções de resiliência com juventudes que apresentaram melhores resultados foram as que os proponentes identificaram quais aspectos específicos da resiliência eram reconhecidos pelo grupo como mais significativos para alcançar os resultados esperados e definidos.

Gamalho (2023) aponta que há uma coprodução entre espaços e juventudes e que as relações e práticas fomentadas na ordem próxima no contexto periférico constituem-se como acervos de saberes. É nas relações socioespaciais que grupos de afinidades, como no esporte ou arte, se constituem. O *funk* é um exemplo dessa questão. Por um lado, essa cultura é combatida e remetida a desvios, por outro lado, constitui enunciação das formas de ser jovem no contexto periférico.

Esses jovens não estão apenas preocupados em participar de formações profissionais que não vão resolver o problema da inserção no mercado de trabalho. O que eles estão querendo é viver a juventude, tendo o direito de expressar sua subjetividade através das diferentes linguagens. Eles querem compreender e refletir sobre seus medos e desejos através da arte e da cultura.

4.3.2.2 Amor, felicidade como direito e redução das amarguras

Silva e Nascimento (2019) destacam que as pessoas precisam de amor, principalmente no contexto das dores e dos impactos do racismo na vida das pessoas que herdaram histórias coloniais. Os autores também ressaltam que, para as pessoas negras e periféricas, essa necessidade é predominante. Eles entendem o amor como uma experiência que possibilita outros modos de viver menos martirizantes, que pode construir e nutrir laços afetivos entre as pessoas.

Para hooks (2021), o amor tem um poder transformador, que é o fundamento de toda mudança social significativa. Sendo assim, sem o amor, nossas vidas não possuem significado algum. Para amar verdadeiramente é preciso pensar o amor como ações que constroem sentimentos. Portanto:

[...] devemos, aprender a misturar vários ingredientes: carinho, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança, assim como honestidade e comunicação aberta. Dessa maneira, ao pensarmos o amor como ação nos vemos, obrigados a assumir a responsabilidade e o comprometimento com esse aprendizado (hooks, 2021, p. 12).

A felicidade, para Cyrulnik (2004), é uma opção pela qual o ser humano sempre trabalhou, desde o tempo dos antigos gregos. Na Revolução Francesa, afirmou-se pela primeira vez que é responsabilidade da sociedade organizar a felicidade dos indivíduos que vivem nela e isso tem dado lugar a utopias das mais funestas na história humana, uma vez que essas utopias da felicidade têm feito centenas de milhões de pessoas infelizes. Mesmo não sabendo muito bem o que é a felicidade, acredita-se que, se não a buscarmos, estaremos desesperados e isso seria a infelicidade. Sendo assim, não podemos nos submeter às dificuldades da vida, mas podemos transformar o sofrimento em obra de arte e isso é menos infeliz. Não é o sofrimento que nos torna mais ou menos felizes, mas a vitória sobre o sofrimento.

4.3.2.3 Educação integral: sexual, drogas, vícios, amizade

A educação e as práticas educativas no contexto escolar são, corriqueiramente, apontadas como mecanismos que podem romper com o envolvimento de adolescentes em atos infracionais. Pesquisadores como Pessoa e Coimbra (2016), Ferreira (2007) e Silva (2019) apontam que o grande desafio que se coloca é viabilizar o acesso à educação de qualidade para essa população, bem como garantir a sua permanência nesse espaço institucional, que precisa ampliar seu modo de pensar as juventudes periféricas, de modo a incluí-los mais intensamente.

Em ressonância com essa ideia, Libório e Ungar (2010) ressaltam que, ao elaborarem-se políticas públicas ou projetos de intervenção para juventudes periféricas, deve-se atentar-se à estruturação dos serviços, sistemas de atendimento, de modo que estes possam atender às necessidades e desejos que as crianças e adolescentes obtêm nas condições consideradas adversas pelos profissionais, pois

não é bem sucedida uma intervenção que desconsidere o lugar ocupado pela situação de risco, como situação de rua, trabalho infantil e gangues na vida do sujeito.

As mudanças no comportamento das juventudes nunca são sustentáveis, a menos que os programas defendam com e em nome dos jovens, o cuidado justo e significativo em suas casas, na escola e em suas comunidades. Os grandes programas que criam resiliência abordam as razões pelas quais os jovens se sentem nas condições de adversidade que os põem em risco e em vulnerabilidade, de modo que, quanto mais promovam a justiça social, mais chances terão de sucesso em suas intervenções. Sendo assim, aponta-se que as intervenções devem valorizar a aderência cultural, enfrentar os preconceitos e demais injustiças sociais, oferecer oportunidade de se estabelecer relacionamentos significativos e construir identidades fortalecidas (Libório; Ungar, 2010).

No tocante à temática da sexualidade, Paula (2013) nos indica que, ao trabalharmos sobre a sexualidade, devemos levar em consideração uma dimensão própria e importante do ser humano, a qual merece ser objeto de conhecimento e compreensão. Quando reconhecemos a sexualidade como forma legítima de prazer, de comunicação interpessoal e de procriação, poderemos então percebê-la e aceitá-la como um direito de todo o ser humano e também como um elemento de crescimento do indivíduo e da coletividade. Dessa forma, ao respeitarmos os diferentes valores das pessoas e dos componentes da sociedade, estaremos inseridos no diálogo, sem manipularmos a verdade a nosso favor.

A sexualidade manifesta-se no corpo por pensamentos, afetos, fantasias, desejos e sonhos, sendo constituída na interação com o outro e com o mundo e atravessada por modelos culturais e simbólicos. Trabalhar esse tema exige um pluriperspectivismo acerca das pessoas e dos seus diferentes mundos.

O tema transversal “sexualidade” se encontra inserido nos parâmetros curriculares nacionais (PCNs), não obstante são poucas as ideias de como potencializar na prática tal política pública em sala de aula. Assim, de acordo com Fonseca, Bertoloto e Anjos (2023), cabe à escola um movimento para além da institucionalização de tais discussões, ou seja: promover o diálogo e a transversalização dos temas que já se fazem presentes nos corpos e nas práticas discursivas dos alunos; os temas e aberturas desses já estão vivos em meio aos corpos sofridos, mazeados, mas também poéticos, os quais expressam as próprias temáticas relevantes na escola contemporânea.

A partir desse reconhecimento e acolhimento, pode-se impulsionar um trabalho integrado com toda a comunidade escolar. Fonseca, Bertoloto e Anjos (2023) indicam que, a exemplo da sexualidade e as infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), esses são temas tão relevantes que não precisam mais ficar enquadrado somente às aulas de Biologia, mas aparecem nos aspectos socioculturais e relacionais também nas aulas de Arte, Humanas, História e Exatas como possibilidade de alcançar um labor de rompimento de toda forma de abuso, opressão, estigmas, discriminação e preconceitos. Dessa maneira, torna-se prioridade uma atmosfera de ensino engajada com a luta para a dissolução de toda forma de opressão, discriminação e preconceitos, os quais intensificam as vulnerabilidades sociais, paralisam a criatividade e o potencial de autonomia e enfrentamentos, atributos tão indispensáveis na vida de um ser humano.

Portanto, para Santos (2019), a educação poderia contribuir muito com o processo de desnaturalização das relações de gênero, já que a escola é um espaço de construção (e desconstrução) de conhecimentos e de reflexão sobre regras, normas e padrões culturais. É espaço/tempo também de pensar, respeitar e comprometer-se com as diferentes identidades de gênero e identidades sexuais, trazendo à tona o preconceito e a vulnerabilização de alguns grupos sociais.

Em relação às drogas, a educação também poderia dar uma grande contribuição. Almeida (2023) nos mostra que existe uma ausência de capacitação para os professores, em particular na sua formação inicial. Infelizmente, essa omissão em abordar a temática se deve muito ao viés proibicionista e repressivo instituído no Brasil, em que não tem se dado a devida importância para uma política educativa sobre drogas. Além disso, podemos observar essa mesma omissão em relação à socioeducação, que também é invisível na formação dos professores.

O grande problema das drogas é a questão, como destaca hooks (2021), de que a maioria dos viciados somente se preocupa em como vai conseguir e usar a sua droga de qualquer tipo, seja, o álcool, cocaína, heroína, sexo ou compras. Assim, a droga torna-se algo sagrado para o viciado. Como consequência, quanto mais o viciado busca satisfazer seus vícios, as relações de proximidade e intimidades vão sendo destruídas. Consequentemente, na vida dos pobres e necessitados, os danos causados pelo vício são bem maiores, já que eles não dispõem dos meios para tratar esse problema.

Ainda segundo Almeida (2023), no espaço escolar, a conversa com os estudantes deveria ter como foco o tema específico das drogas, sem vincular a outros problemas envolvidos no contexto da escola, como o rendimento escolar, por exemplo. A escuta deve ser prioridade nesse momento, a fim de se obter o máximo de informações, sendo importante que ocorra de modo individual a depender do caso, como em situações consideradas de emergência.

Na opinião de Silva (2020), deve-se promover a problematização dessas temáticas das drogas através de metodologias que envolvam os sujeitos de forma ativa, como por meio de oficinas, jogos e rodas de conversas, buscando construir um conhecimento compartilhado, e não apenas a transmissão de informações. Dessa forma, procura-se promover a problematização dessa temática com ações educativas que envolvem os jovens, mas não somente isso: deve-se também aplicar uma concepção educativa contrária e crítica ao modelo repressivo hegemônico, visando à emancipação e ao processo de formação educativa e política dos jovens.

Em relação à amizade, Lima (2005) frisa que devemos considerar as relações de amizade como um importante meio de enfrentamento à violência, e, ao mesmo tempo, pensarmos estratégias por meio das quais os jovens possam se mobilizar na tarefa de construção de novas formas de existências e sociabilidade nos territórios em busca de transformações intersubjetivas que possibilite tal enfrentamento.

Ainda segundo Lima (2005), as relações de amizade podem atuar como potencializadoras de transformações que atingem as subjetividades nos diversos âmbitos nas formas de pensar, julgar e sentir, reproduzindo modelos de olhares e maneiras de ser e existir. Essas forças podem modelar e estabelecer modos de vida que fortalecem as bases de apoio entre os jovens.

Nesse sentido, Schwertner (2010) destaca que os jovens fazem muitas amizades e que a maioria dessas relações de amizade é construída na escola, mostrando, assim, que a escola é um ambiente com potencial de contexto para os encontros entre os jovens. Portanto, há um papel essencial da escola nesse processo. Ampliando para outros contextos de interação dos jovens, a comunidade também aparece como o lugar que concentra as relações de amizades entre os jovens, junto às relações dentro da família, além de os lugares de encontro que mais aparecem para os meninos, como a rua.

4.3.2.4 Aprender sobre as diferenças e como respeitá-las e acolhê-las

A quarta temática destacada pelos copesquisadores diz respeito a acolher e respeitar a diversidade, que significa valorizar e aceitar as diferenças entre as pessoas sejam elas de gênero, raça, origem étnica, religião, orientação sexual, entre outras. Isso pode significar promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos, bem como combater o preconceito e a discriminação.

Essa temática esta em sintonia com as pesquisas de Ungar (2018), quando este aponta que um programa de promoção de resiliência também criará apoio social, ajudará os participantes a criarem identidades empoderadas, abraçar forças culturais, garantir a segurança, além de possibilitar aos jovens experiências de justiça social e ajudá-los a cultivar um sentimento de pertença. Esses são os pontos fundamentais para o cultivo da resiliência. Sendo assim, programas bem elaborados trabalham com as comunidades para identificar e melhorar esses aspectos da vida dos participantes.

Programas culturalmente competentes de resiliência significam que os facilitadores do programa se esforçam para entender e celebrar as diferenças. Para Ungar (2018), a programação não precisa ser fornecida apenas por pessoas de dentro da cultura, contanto que pessoas de fora da cultura trabalhem em parceria com consultores locais para tornar os programas adequados para os participantes e seus cuidadores de uma maneira que faça sentido para eles.

Todos os participantes de ações de cultivo de resiliência, não importando sua habilidade, raça, etnia ou circunstância da vida, merecem se ver como empoderados e respeitados e ter suas identidades refletidas de volta a eles por outras pessoas em suas famílias, escolas e comunidades. Para isso, programas que promovem a resiliência devem criar oportunidades para os participantes se conhecerem de novas e melhores maneiras, oferecendo um espaço seguro para expressar seus pontos fortes e demonstrá-los aos outros (Ungar, 2018).

Os grandes programas que cultivam resiliência abordam as razões pelas quais os jovens se sentem isolados ou inseguros, como racismo, sexismo, homofobia ou preconceito contra eles, devido a deficiências físicas ou intelectuais. Quanto mais um programa promover a justiça social, mais duradouras serão as repercussões nas vidas dos participantes.

Apesar de estarmos inseridos em um mundo globalizado e conectado, com possibilidades de sociabilidades entre mundos e culturas diferentes, bem como com a emergência de diferentes produções de identidades e produção das diferenças

enquanto elementos socioculturais, a ideia de padronizar jeitos, gostos, culturas insiste em impor uma única forma de ser e estar no mundo. Como nos mostra Silva (2000, p. 2), a “[...] identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas [...]. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais”. Silva (2009) afirma que as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação.

Nesse sentido, Santos (2019) considera que a escola constitui um dos principais agentes na (des)construção de preconceitos e tabus, erguendo fronteiras ou potencializando rupturas no projeto socializador das juventudes, já que, na escola, estão presentes jovens advindos/as das mais diversas experiências sociais e culturais, com trajetórias singulares que sinalizam para diferentes marcadores sociais, sejam estes de gênero, de raça, de classe social, entre outros. Esses marcadores sugerem à escola potencializar, através do acolhimento, do respeito e do diálogo com as diferenças, processos educativos que proporcionem tessituras de saberes e aprendizagens que questionam as diferentes desigualdades e as práticas discriminatórias, ao invés de reforçá-las.

4.3.2.5 Quebrar ciclos de repetições negativas (familiares e regras limitantes da sociedade)

Alguns participantes escolheram a temática quebrar ciclos de repetições negativas, se referindo às crenças familiares, como também sobre as regras limitantes impostas pela sociedade. Os jovens geralmente gostam de inventar formas diferentes de ser e de viver na periferia e buscam romper com as diferentes maneiras de construir suas identidades, rompendo com a referência dominante dos discursos que os rotulam de jovem favelado, vitimado e perigoso. Esses jovens são produtores de saberes e resistem à exclusão e aos modelos dominantes sociais constituídos em torno da juventude (Silva, 2019; Takeiti; Vicentim, 2019).

Segundo Carrano (2009), ao elegerem uma identidade, os sujeitos se colocam em conflito com outros que discordam. Para solucionar esses conflitos, os recursos disponíveis são a capacidade de ouvir posições divergentes e argumentar. Sendo assim:

A capacidade de escuta e argumentação são dois recursos fundamentais que, quando deixam de existir, podem provocar situações de violência. Muitos dos conflitos entre os jovens e as instituições são provocados pelas dificuldades de tradução dos sinais que não conseguimos decifrar. Há, portanto, uma crise de sentidos entre jovens, instituições e sujeitos adultos, habitantes que são de diferentes territórios espaciais e simbólicos da cidade. As instituições parecem não perceber que não se pode educar ou negociar na ausência de uma linguagem em comum (Carrano, 2009, p. 16).

Todos nós temos o direito de tomar decisões sobre as coisas que mais importam para nós e precisamos ser capazes de resistir quando outros tentam tomar decisões por nós que não são do nosso interesse. Enquanto fazemos melhor com alguma estrutura e consequências (eles nos fazem sentir psicologicamente seguros e nos dão previsibilidade e rotina), também precisamos experimentar o fortalecimento pessoal e social. Ungar (2018) indica que projetistas de programas eficazes de resiliência, em todo o mundo, projetam seus programas de forma a ajudar os jovens a aumentar seu senso pessoal de poder, dando-lhes oportunidades reais de tomarem decisões por si mesmos ao enfrentarem as adversidades.

A quebra de ciclos repetitivos de padrões negativos exige mudanças. Contudo, como indica Ungar (2024), a mudança é difícil em qualquer momento da vida, mesmo quando é provável que seja para melhor. Quando as mudanças prometem um resultado incerto ou uma perda provável ou quando não surgem por escolha pessoal, mas por orientação de outros, pode encontrar uma maior resistência para ser executada. Assim, no trabalho com as juventudes periféricas, precisamos incluí-los na mudança, pois faz parte da dinâmica deles resistirem às manobras de imposição. Eles resistem quando suas vidas estão à mercê de forças externas, sejam elas de cunho mercadológico, político ou determinadas por especialistas.

A escola constitui um ambiente cheio de restrições, mas é também um local de possibilidades de mudanças, ou seja, pode ser um espaço tanto que reproduz e mantém as injustiças sociais, quanto um lugar de reflexão e construção de um saber a favor de toda a humanidade. Conforme indica, Santos (2019), é importante também considerar que a escola não se dissocia do projeto de sociedade vigente atualmente, projeto este que visa o mercado e a moral conservadora em detrimento da existência humana. Portanto, romper com lógicas segregadoras é um desafio constante, já que envolve jogos de poder e interesses diversos que buscam, através dessa instituição,

ditar normas e regras convenientes com um projeto de sociedade patriarcal, homogêneo e heteronormativo.

A quebra de padrões negativos repetitivos implica ações multissistêmicas em termos intrapessoais e interpessoais. A percepção negativa de si, imposta pelos julgamentos da sociedade, dificulta que os jovens tenham uma imagem mais favorável de si, levando-os ao medo. Esse medo de ser descoberto como alguém que tem alguma falha pessoal é uma das maiores barreiras para desenvolver consciência crítica, ainda mais sobre a dominação racista e sexista. Ademais, sem uma consciência crítica, ficamos presos a padrões de repetições limitantes.

Nesse sentido, Santos (2019) acredita que a Educação pode contribuir com o processo de desnaturalização das relações de gênero, já que a escola é um espaço de construção (e desconstrução) de conhecimentos e de reflexão sobre regras, normas e padrões culturais. É um espaço também de pensar, respeitar e comprometer-se com as diferentes identidades de gênero e identidades sexuais, trazendo à tona o preconceito e a vulnerabilização de alguns grupos sociais.

Os jovens se encontram em constante risco, excluídos da sociedade ou em processos de exclusão social, e se constituem (ou deveriam se constituir) como o público-alvo das políticas públicas. São jovens que são impedidos ou têm dificuldade em ter acesso aos direitos de cidadania e às oportunidades sociais, de modo que vivenciam situações que podem ser consideradas de exclusão social ou de risco (Cecarelli, 2021).

Assim, a quebra dos ciclos de opressão indicados pelos jovens copesquisadores surge como uma das temáticas centrais a ser desenvolvidas por instituições ou programas que visam o cultivo da resiliência.

4.3.2.6 Acesso ao direito à educação integral e enfrentamento das adversidades

Bons programas ajudam aos participantes a crescerem em suas redes sociais e a evitar o isolamento, a apatia e a frustração. Quanto maior o número e quanto mais diversificados forem os tipos de relacionamentos que um programa incentiva, maior a probabilidade de que os jovens e suas famílias tenham os recursos necessários para suportar o próximo desastre que surgir em seu caminho. Esses novos relacionamentos, no entanto, são mais propensos a prosperar quando eles têm uma razão para existir (Ungar, 2018).

A escola é um local de crescimento não só acadêmico, mas também pessoal. Segundo Sakotani (2016), o sujeito tem a possibilidade de enfrentar a si mesmo no que concerne à timidez, à busca por relações grupais, às dificuldades em determinadas disciplinas e à superação diante das reprovações, do *bullying* e das frustrações relativas ao alcance de desejos de consumo mediante o poder aquisitivo de alguns colegas. No entanto, é importante considerar que, na contemporaneidade, as juventudes se constituem a partir da configuração de diferentes espaços formativos. De acordo com Carrano (2009, p. 1-2):

Sem desconsiderar os pesos específicos das estruturas e condicionamentos sociais, um dos princípios organizadores dos processos produtores das identidades contemporâneas diz respeito ao fato dos sujeitos selecionarem as diferenças com as quais querem ser reconhecidos socialmente. Isso faz com que a identidade seja muito mais uma escolha do que uma imposição. Uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais. O peso da tradição encontra-se diluído e os caminhos a seguir são mais incertos. Os jovens fazem seus trânsitos para a vida adulta no contexto de sociedades produtoras de riscos – muitos deles experimentados de forma inédita, tal como o da ameaça ambiental e do tráfico de drogas–, mas também experimentam processos societários com maiores campos de possibilidades para a realização de apostas frente ao futuro.

Isso é importante, sobretudo, para aqueles que estão comprometidos com a educação como modo de apoiar o processo democrático genuíno e a justiça social, que podem e devem capacitar os estudantes a pensarem de forma crítica, pois, como indica hooks (2021), isso permite que eles resistam às injustiças, se unam em solidariedade e realizem a promessa da democracia.

Cecarelli (2021) indica que a população jovem exerce um papel estratégico no desenvolvimento do país, devendo, desse modo, ser priorizada pelas políticas públicas que contemplem os aspectos físicos, social, político e econômico, de modo que esses jovens possam, de fato, ser integrados e participar ativamente como autores dessas políticas.

Segundo Castro (2004), como direito primordial a ser garantido aos jovens, é necessário escutá-los em diversidade, além de garantirmos uma educação eminentemente integral e uma escola que defenda seus direitos. Isso porque, sem acesso a condições educacionais mais amplas, permaneceremos limitando-os em suas múltiplas potencialidades.

4.4 ESBOÇOS PRELIMINARES DE UMA PERSPECTIVA DE RESILIÊNCIA PARTICIPATIVA DE(S)COLONIAL PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA TRANSPESSOAL: AGENDAS (TRANS)FORMATIVAS PESSOAIS E COLETIVAS DE CULTIVO DA RESILIÊNCIA NO ENFRENTAMENTO DAS ADVERSIDADES SOCIOPOLÍTICAS DE NOSSO TEMPO

A perspectiva participativa transpessoal surge com a virada participativa operada por Jorge Ferrer (2002, 2017) a partir dos trabalhos de John Heron (1992, 1996, 1998). No movimento transpessoal, ela brota como uma crítica aos discursos perienialistas decorrentes da “grande cadeia do ser”. Esses discursos tinham, no filósofo Ken Wilber, um grande apoiador, e, majoritariamente, defendem que os aspectos intrapessoais são o ponto nodal para o entendimento dos fenômenos humanos.

Na composição da virada participativa, Ferrer (2002, 2017) introduz as contribuições da noção de enactividade de Varela, Thompson e Rosch (2003) e dos teóricos que apontam a importância dos aspectos socioculturais no campo dos estudos transpessoais. No Brasil, o movimento participativo transpessoal teve o acréscimo das reflexões de(s)coloniais e da virada ontológica (Ferreira *et al.*, 2022, 2023; Ferreira *et al.*, 2024). A partir desses estudos, Ferreira *et al.* (2024) propõem o conceito de resiliência participativa de(s)colonial, que procuraremos apresentar logo a seguir.

A resiliência participativa de(s)colonial emerge essencialmente da participação cocriativa humana e desdobra-se da interdependência dos âmbitos intrasubjetivos, intersubjetivos e transpessoais. Além disso, ela honra a diversidade e coemerge em relacionamentos de pares, grupais ou comunitários, além de incluir o agenciamento do extra-humanos.

Ferreira, Silva e Cunha (2021) mobilizam a (trans)formação humana como projeto de(s)colonizador das ontoepistemologias coloniais, valorizando a potência formativa do extra-humano. Freitas (2019) também incita o extra-humano para sentir-pensar-agir os processos de formação que de(s)colonizem o antropocentrismo no campo educacional.

Compreender, vivenciar e experienciar processos de cultivo de resiliência envolve a participação criativa da mente, do corpo, do coração e da essência mais

vital dos sujeitos multidimensionais no ambiente em que estão no intuito de transformar-se individual e socialmente na intenção de conectar capacidades que possam contribuir para um exercício libertário de entendimentos egocêntricos da realidade (Ferrer, 2002, 2008, 2017; Ferreira *et al.*, 2024). Essa visão participativa de(s)colonial da resiliência envolve as dimensões intrapessoal, interpessoal e transpessoal com os seus respectivos princípios de equiprimacia, equipotencialidade e equipluralidade, que são de grande valia para compreender o enredamento pluriépistemológico da resiliência.

A resiliência participativa de(s)colonial visa, antes de tudo, celebrar uma perspectiva coparticipativa da resiliência. Segundo essa perspectiva, os princípios e modos de avaliar ajudam a evitar equívocos no cultivo da resiliência, como o desenvolvimento assimétrico, a dissociação das dimensões, o orgulho elitista, o cognocentrismo, a doutrinação e o narcisismo. Essas dimensões foram adaptadas para a resiliência a partir das reflexões de Ferrer (2017).

O âmbito da cocriação intrapessoal mostra o princípio da equiprimacia, o qual se entende pela busca do desenvolvimento simétrico das múltiplas dimensões integrantes do ser humano sem dar a nenhum atributo valorativo de superioridade ou evolução. Como nas intervenções de cultivo de resiliência, o bem-estar do corpo é tão importante quanto o da mente e vice-versa e o desenvolvimento nesses âmbitos deve contemplar a multidimensionalidade do ser, tomando quaisquer fenômenos de resiliência como participativos e devendo-se perceber não apenas a cognição, mas também o corpo, o coração e a alma. Trata-se de um acesso à realidade que inclui o conhecimento emocional, somático, intuitivo e visionário, assim como qualquer outra forma disponível (Ferrer, 2002) para complexificar o estudo da resiliência.

A cocriação intrapessoal afirma a importância de se enraizar o espírito dentro do campo de estudos da resiliência, ou seja, a dimensão imanente da existência (Ferrer, 2017), e tornar os processos de promoção de resiliência integral, participativos e essencialmente incorporados e corporificados. Dessa maneira, ocupam-se da corporalidade, emoções, pulsões, pensamentos, redes de crenças e desejos, energia vital, coração, mente, consciência etc. que nos afetam e que são geralmente considerados como internos e subjetivos.

A cocriação interpessoal da resiliência participativa de(s)colonial emerge das relações cooperativas entre os seres humanos, crescendo como pares no espírito de solidariedade, respeito mútuo e confronto construtivo. Nesse âmbito, o princípio da

equipotencialidade, segundo o qual somos todos, em algum nível, educadores/as e estudantes na medida em que aprendemos e ensinamos, cuidamos, e somos cuidados, tendo aspectos integrados e não integrados, regula o processo de promoção de resiliência e evita a tendência egóica de classificar e rotular os seres humanos em sua totalidade ou de acordo com um único critério de desenvolvimento, como a intelectualidade, a força física etc.

É importante considerar que os seres humanos carregam as suas particularidades mais ou menos desenvolvidas em diferentes aspectos e, assim, não podem ser alçados a um lugar de superioridade em função de um determinado aspecto ao qual o meio social estima ser importante. Seguindo o princípio da equipotencialidade de Ferrer (2017), todos somos professores e estudantes em algum nível e podemos nos colocar em pontos diferentes, dependendo de determinados critérios ou perspectivas.

Os principais desafios para a cocriação interpessoal na resiliência decolonial são resistir a visões de resiliência rigidamente hierárquicas e acatar fórmulas prontas que tendem a formatar os sujeitos dentro de padrões preestabelecidos, sem considerar as diferenças individuais na coletividade e aceitar que o desenvolvimento é processual. Isso porque os processos de cultivo da resiliência não devem servir para fins de subjugação ou domínio dos outros, não devem pressupor que todas as práticas atendam a todos indistintamente com os mesmos resultados e, conseqüentemente, não devem propor regulação das adversidades somente ao ter contato com algumas experiências exitosas, sem esclarecer a necessidade de cultivá-las ao longo da vida. A resiliência não é um fenômeno perene; é sempre processual e participativo.

Nos estudos da resiliência, isso significa colocar a experiência no crivo da avaliação eco-sociopolítica, atestando a preocupação e a inclusão da formação humana em diferentes esferas coletivas. Esses parâmetros utilizados por Ferrer (2015, 2017) podem ser aplicados para acompanhar como a resiliência esta se movendo para promover o “[...] equilíbrio ecológico, justiça social e econômica, liberdade religiosa e política, igualdade de classe e gênero e outros direitos humanos fundamentais” (Ferrer, 2015, p. 6), pois o bem-estar do sujeito não está dissociado desses aspectos. As práticas educativas pautadas em lógicas racistas, sexistas, LGBTfóbicas, ecocidas etc. que drenam as potencias de vidas e não permitem a construção de um espaço de promoção de resiliência estão a serviço dos processos

de desumanização e das forças primitivas de nossas sombras psicológicas individuais e coletivas.

O princípio da equipotencialidade supõe que educadores/as e estudantes aprendam uns com os outros a partir das experiências individuais e coletivas, sem qualquer privilégio de detenção absoluta do conhecimento, valorizando e promovendo o engajamento, a comunhão coletiva com o meio. A cocriação transpessoal na resiliência refere-se à interação dinâmica entre seres humanos “incorporados” (Varela; Thompson; Rosch, 2003) e a transcendência no surgimento de *insights*, práticas de cuidado, estados ampliados de consciência e percepção de vários mundos. Essa dimensão é fundamentada no princípio da equipluralidade, segundo o qual pode potencialmente haver múltiplas enações na resiliência que sejam, no entanto, igualmente integrativas e emancipatórias. Esse princípio cuida de equiparar a variedade de experiências de resiliência, em especial aquelas que tratam da espiritualidade humana, como potenciais caminhos para a emancipação e ampliação de fronteiras de si, sem desprezar as diferentes formas de aquisição do conhecimento e cuidado de si.

Os principais desafios da cocriação transpessoal na resiliência são a doutrinação, o narcisismo e a adesão a objetivismos ingênuos ou visões universalistas. Os antídotos incluem o desenvolvimento de autoridade existencial interior e a afirmação do direito de inquirir, a coragem herética e enativa e perspectivas de promoção de resiliência criativas que devem ajudar na resistência aos modos egocentrados de ser e conceber o outro e o mundo. Assim, a resiliência participativa de(s)colonial reage às narrativas universalizantes da razão ocidental. De acordo com Rufino (2019, p. 44), “[...] regimes esses que são obcecados pela representação e classificação das experiências sob a lógica de uma circunscrição binária”.

Como se sabe, um dos dispositivos criado pela modernidade é o binarismo, que construiu o outro mediante padrões pré-estabelecidos. As diferenças eram reprimidas por não serem aceitas: “ou era isso, ou era aquilo” (sujeito/objeto, mente/corpo, masculino/feminino, ativo/passivo, teoria/prática, humano/animal, primitivo/civilizado, instinto/racionalidade, vulnerável/invulnerável, resiliente/não resiliente etc).

Acreditamos que, ao se guiar pela visão participativa, a resiliência participativa de(s)colonial tenderá a considerar os outros pontos de vista implicados na mesma rede, sem valorizar somente as consequências de perspectivas interiores e individuais, o que poderia resultar em projetos repressivos, opressores ou

potencialmente controladores de estados de ego. Essas propostas são distantes do que defendemos para um processo de promoção de resiliência, pois terminam por subjugar, escravizar ou desvalorizar o outro e o coletivo.

O parâmetro de avaliação das práticas de cultivo de resiliência, ancoradas em uma lógica participativa de(s)colonial, passa pela capacidade de enfrentamento dos modos egocentrados de ser. Um processo de cultivo de resiliência participativa de(s)colonial deve favorecer a superação gradativa do egocentrismo e do narcisismo em suas formas sutis e grosseiras, criando mecanismos de ampliação de fronteiras, sempre que nos movermos para processos de restrições de si, trazendo outras possibilidades de pensar a resiliência e mobilizando outras maneiras e outras lógicas, além dos cânones e numa única lógica europeia e estadunidense.

Essa postura nos encoraja a questionar e refinar as visões de mundo contidas nas propostas formativas no campo da resiliência e que definirão a natureza da crença da resiliência emergente, pois essas visões carregam implicitamente ou explicitamente interesses políticos, ideológicos, culturais, econômicos, sociais, religiosos e redes de crenças e desejos que, quando não integrados, tornam-se aspectos de sombra. Ademais, é importante compreender que, em um sentido mais amplo, a resiliência ou o contexto no qual se desdobra os processos de cuidado é o próprio ser integral do/a educador/a na sua coemergência com o sujeito do educando/a.

Nos estudos da resiliência, Atallah (2021) chama a atenção para buscarmos as raízes das adversidades de diversas comunidades, por exemplo, negras e indígenas no nível mundial, acompanhando-as na resistência ao colonialismo por parte dos colonizados. Segundo ele:

Quando acompanhamos as comunidades desta forma, recebemos a oportunidade de ouvir nas profundezas do sofrimento humano, dividindo a noção de adversidade amplamente aberta, encontrando formas ainda sem nome de adaptar, ou melhor, de transformar sistemas (Atallah, 2021, p. 566, tradução nossa).

Dessa forma, nos estudos da resiliência da terceira onda, é fundamental perceber como os processos de resiliência são marcados por injustiças e pelas consequências de uma história de colonialismo e colonialidade do poder, do ser e do saber, da opressão e do privilégio, operações que são analisadas por Grosfoguel (2012, 2013), Quijano (2005) e Maldonado-Torres (2007, 2019).

Uma pesquisa centrada na margem, como as fundamentadas na resiliência participativa de(s)colonial, segundo Atallah *et al.* (2018, p. 577, tradução nossa), “[...] é sobre a mudança das perspectivas dos grupos majoritários para a incorporação das perspectivas das comunidades marginalizadas, por meio da construção de parcerias genuínas, para a transformação de sistemas”.

Libório e Ungar (2010, p. 483) sugerem que a resiliência deve ser entendida como:

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

Esse conceito amplia a percepção de uma resiliência individual pautada numa visão ocidental para um entendimento mais relacional do bem-viver (Acosta, 2016; Krenak, 2020, 2022), e não do bem-estar, pois, enquanto essa é uma perspectiva mais egocêntrica, aquela valoriza as cocriações mais participativas, criando vínculos nas relações coletivas/comunitárias.

Contribuir para que os participantes naveguem e negociem usando as diferentes maneiras de comunicarem o que precisam para o bem-viver, porque uma vida com circunstâncias diferentes exige estratégias diferentes de resiliência. É a “[...] ginga como equilíbrio para a sobrevivência” (Simas; Rufino; Haddock-Lobo, 2020, p. 82).

Para construirmos uma perspectiva de resiliência participativa de(s)colonial dentro da terceira onda, nos ancoramos na análise de teóricos/as do campo de(s)colonial e num diálogo com as teorias de resiliência que resistem aos modos de colonialidade, de modo que levantamos alguns pontos de uma agenda de problematizações no campo dos estudos da resiliência.

O primeiro ponto diz respeito à crítica às perspectivas de um pensamento hegemônico seja, em termos globais através da dominação Norte-Sul (Mignolo, 2011; Sousa Santos, 2010) ou no campo das relações institucionais, socioculturais, coletivas ou de governo, entre outras, que regem a vida social.

A perspectiva “[...] decolonial luta por fomentar a divulgação de outra interpretação que põe em evidência uma visão silenciada dos acontecimentos” e, ao mesmo tempo, revela “[...] os limites de uma ideologia imperial que se apresenta como a verdadeira e única interpretação” (Mignolo, 2007, p. 485), que reatualiza a lógica da “recolonialidade” com suas visões hierárquicas, interpretações e ações dicotômicas e separatistas. Ela aponta o contexto de multiplicidade, de reposicionamento das ecologias dos saberes e de relacionalidade das concepções de humanos e extra-humanos, que podem oferecer novas perspectivas conceituais marcadamente plurais para os estudos da resiliência. Dentro dessa lógica, a perspectiva participativa de(s)colonial realça o cultivo da alteridade, que engloba de forma interdependente as relações intrapessoais, interpessoais e transpessoais; o respeito e a afirmação da diferença; o diálogo e a cooperação prática; e a ética em torno da busca da justiça em relação a grupos invisibilizados e subjugados pelas mais diferentes formas de dominação.

São muitos os desafios que emergem da crítica ao pensamento único no campo dos estudos da resiliência. Um deles é que precisamos identificar, com maior profundidade, como a lógica de “recolonialidade”, a qual está presente nas experiências tidas como resilientes, determinam em certo sentido, os focos das teorias e pesquisas desenvolvidas. Entre diferentes possibilidades de superação desses limites, apontamos a noção da “virada participativa” (Ferrer, 2017). Ela possui bastante importância, uma vez que inibe perspectivas hierárquicas, interpretações e ações dicotômicas e separatistas. A introdução dos estudos de(s)coloniais no movimento participativo amplia a crítica e o desmascaramento do pensamento único, pois introduz um contexto de multiplicidades e de reposicionamento de saberes e de relacionalidade das concepções de resiliência, de humanos e extra-humanos, situando novas perspectivas conceituais marcadamente pluricêntricas para os estudos da resiliência.

Os estudos sobre resiliência enfrentam inúmeros desafios quando se coloca em questão o pensamento único que ainda orienta parte significativa dessas abordagens. Entre tais desafios, destaca-se a necessidade de compreender com maior precisão de que modo a lógica da “recolonialidade” atravessa práticas e vivências consideradas resilientes, influenciando — e muitas vezes restringindo — os rumos teóricos e investigativos do campo. Diante desse cenário, uma das alternativas possíveis é a adoção da “virada participativa” proposta por Ferrer (2017), cuja potência

reside em desestabilizar hierarquias e evitar leituras dicotômicas ou fragmentadoras. A incorporação das perspectivas de(s)coloniais a esse horizonte participativo reforça a crítica ao pensamento único, ao introduzir um terreno plural, relacional e multicentrado capaz de reposicionar saberes e redefinir as relações entre humanos e extra-humanos. Com isso, abre-se espaço para formulações conceituais mais amplas e pluricêntricas no campo da resiliência.

Nessa abordagem, a resiliência manifesta-se como um engajamento efetivo nas dimensões sociais e políticas da existência, implicando ações de defesa da justiça social e econômica, dos direitos humanos, da proteção territorial e da dignidade de todos os sujeitos e coletividades marginalizadas. Trata-se de uma perspectiva que se mantém aberta à autocrítica, reconhecendo seus próprios limites e tensões, ao mesmo tempo em que contribui para a construção de uma agenda alinhada à “ética da Mãe Terra pós-coronavírus”, proposta por Boff (2020). Tal agenda abrange princípios como o cuidado fundamental, o sentido de pertencimento, a solidariedade, a responsabilidade comum, a hospitalidade, a convivência inclusiva, o respeito incondicional, a equidade social, a igualdade radical, o compromisso permanente com a paz e o cultivo do significado espiritual da vida. A isso se articulam, ainda, espaços de consciência social, de coexistência, de alteridade, de humanização, de multiplicidade, de cordialidade e de integração com o cosmos.

O segundo ponto diz respeito à tarefa de(s)colonial de revisão das formas de “centrocentrismo” (Sousa Santos, 2010) ser fundamental nos estudos da resiliência. Trata-se de problematizar as visões centralistas, verticalistas e elitistas articuladas como formas de racismos, imperialismos, machismos, xenofobia e trans/homofobia que favorecem modos egocentrados de operar e estabelecem um centro hegemônico regulador de todos os modos de vida.

Segundo Grosfoguel (2008, p. 122-123):

O que chegou às Américas nos finais do século XVI não foi apenas um sistema econômico de capital do trabalho, destinado à produção de mercadorias para serem vendidas com lucro no mercado mundial. Essa foi uma parte fundamental, ainda que não a única, de um ‘pacote’ mais complexo e enredado. [...] às Américas chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu com as suas várias hierarquias globais enredadas no espaço e no tempo.

Assim, as visões patriarcais, racistas, heteronormativas e sexistas, por exemplo, tomadas como naturalizadas, são intensamente problematizadas.

Desidentificar-se dessas perspectivas restritivas implica a necessidade de ampliação da “desobediência epistêmica” (Mignolo, 2008) dos cânones tomados como naturalizados, o que conduz à necessidade de reconhecermos a nossa própria vulnerabilidade, estando abertos para posicionamentos críticos os quais venha ou estejam baseados nas experiências dos segmentos e povos que se confrontaram diretamente com o racismo em suas diferentes formas.

O exercício da “desobediência epistêmica” sem o qual “[...] não será possível o desencadeamento epistêmico e, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases” (Mignolo, 2008, p. 288). A visão centrada e reduzida do racionalismo moderno ocidental redundou na desvalorização dos universos simbólicos das culturas que, no campo popular, especialmente não comportam essa rigidez e reducionismo. Essa visão redundou, também, em eurocentrismos e ocidentalismos diversos. Na visão da resiliência, o resultado de escolhas individuais e de certo recorte institucionalizado, além de uma organização sistematizada e formal, gera a desvalorização de formas orgânicas e holísticas constituintes de diversas expressões de modos de vida periférica.

A resiliência participativa de(s)colonial destaca a importância dos fatores culturais e contextuais na promoção da resiliência, pois, ao invés de dar ênfase em aspectos exclusivamente intrasubjetivos, conforme defende a psicologia individual, positiva, entende a resiliência das pessoas a partir de seus ambientes e contextos, ou seja, não são somente as capacidades individuais que estão presentes em ambientes, mas que esses poderiam ajudar nos processos da resiliência. Assim, por exemplo, o senso de identidade, como membro de uma comunidade, família e de uma cultura, é fundamental para a promoção da construção da resiliência nas pessoas.

Transformações socioculturais importantes precisam acontecer quando pensamos a promoção de resiliência numa perspectiva crítica participativa de(s)colonial. Não podemos unicamente permanecer na ideia de estimular características internas individuais para resistir à adversidade, esquecendo-nos de travar a batalha contra a colonialidade do poder, do saber e do ser que dificultam e impedem processos de navegação e negociação. Por exemplo, Filizola (2024), em sua tese, defende uma perspectiva de resiliência axé, participativa e de(s)colonial

como forma de desestabilizar dispositivos pré-formatados e lógicas pré-prontas da resiliência, como se esta fosse uma caixa de fórmulas prontas e mágicas.

Ele evidenciou, no trabalho, processos de promoção da resiliência a partir de culturas não ocidentais, ou seja, a cultura iorubá, que está presente nas práticas (vivências) espirituais do Ilê Axé Orixalá Talabi (terreiro de candomblé de tradição Nagô), integra os processos de promoção da resiliência axé na (trans)formação humana em suas crianças no enfrentamento das diversas formas de racismo, em especial do racismo religioso na escola.

Segundo Filizola (2024, p. 314):

A palavra axé assumiu o papel de potência epistêmica de(s)colonizadora e transformadora de toda produção teórica e analítica desta pesquisa, ao deslocar a perspectiva da resiliência do campo do bem-estar para o campo do bem viver. Neste trabalho, destaquei essa energia vital que os iorubás denominam de axé, pois é ela que nos impulsiona e nos mantém vivos.

A resiliência axé é participativa, pois ela acontece a partir de processos colaborativos da (trans)formação humana que se desdobram da interdependência da perspectiva da multidimensionalidade e integralidade das dimensões intrapessoais, ou seja, de atributos humanos, como autoestima, perseverança entre outros valores e virtudes presentes no código ético-moral iorubá, como também da dimensão interpessoal, isto é, de processos de cooperação dos seres humanos e extra-humanos interagindo na vida das crianças do terreiro e da dimensão transpessoal. Importante seria se pudéssemos mapear e analisar, de forma honesta, nossas próprias formas de microagressões internas: aquelas comunicações, tendências, vieses sutis — ainda que não intencionais e/ou inconscientes — que transmitem mensagens negativas dirigidas a grupos minoritários ou indivíduos desses grupos, quando do estudo da resiliência.

Comprometer-se com processos de desconstrução dos centrismos implica incluir as questões sociais nos debates acerca da resiliência, de modo a também aprendermos a não reproduzir “microagressões” que valorizam um foco único e privilegiado e acabam criando hierarquizações, as quais reatualizam o racismo multidimensional, pois, como indica Souza (2019, p. 19), “[...] o grande problema dessas hierarquias que se tornam invisíveis e pré-reflexivas é sua enorme eficácia para colonizar a mente e o coração também de quem é inferiorizado e oprimido”.

O terceiro ponto diz respeito à revisão da noção de sujeito moderno desprovida da cocriação do humano com a comunidade, a história, a natureza e o cosmos. A tarefa de(s)colonial de se revisar as noções reducionistas de indivíduo refém da lógica ocidental colonial é uma tarefa intensificada na agenda dos estudos da resiliência. Essa perspectiva desafia as análises científicas em campos variados. Walsh (2007, p. 3, tradução nossa), por exemplo, mostra que uma dimensão de colonialidade é a:

[...] cosmogônica ou mãe natureza que tem a ver com a força vital-mágica-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que focaliza a distinção binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não-modernas, 'primitivas' e 'pagãs' as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos acima e abaixo com a terra e com os ancestrais como seres vivos. Assim, [a lógica colonial] visa minar visões de mundo, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizacional das comunidades indígenas e da diáspora africana.

Simas e Rufino (2020, p. 7) propõem que se realce a noção de encantamento, pois ela traz:

[...] o princípio da integração entre todas as formas que habitam a biosfera, a integração entre o visível e o invisível (materialidade e espiritualidade) e a conexão e relação responsiva/responsável entre diferentes espaços-tempos (ancestralidade). Dessa maneira, o encantado e a prática do encantamento nada mais são que uma inscrição que comunga desses princípios.

Defendemos a resiliência participativa de(s)colonial como um processo de encantamento e força de transgressão porque essas são ações que refletem a influência da cultura na promoção da resiliência. Individualmente ou em grupo, a pessoa pode optar por resistir a normas culturais dominantes, utilizando recursos do próprio contexto cultural e de vida em suas estratégias de enfrentamento.

Além disso, o processo de encantamento se dá quando, “[...] é aquele que se colocou disponível para mudar, alterar o corpo, transformar a experiência, atravessar e enxergar de outras formas a vida como caminho de negação da mortandade” (Simas; Rufino; Haddock-Lobo, 2020, p. 32). A promoção da resiliência participativa de(s)colonial é um processo de resistência que exige uma retomada do reexistir como ação transformadora do mundo.

Ampliar a noção de pessoa embutida no conceito de resiliência, de modo a incluir o aspecto relacional e não substancial, ajuda na compreensão de que a minha felicidade pessoal implica em uma busca do bem-viver coletivo, retomando uma

ecoexistencialidade que aponta a interdependência e cooperação vital entre sujeito e mundo e a inclusão mais ativa da corporeidade e da natureza enquanto Gaia (Boff, 1999, 2020; Lovelock, 1995, 2006).

O quarto ponto refere-se ao fato de que o projeto de problematização das identidades fixas, promovido pelos estudos de(s)coloniais, propõe analisá-las como processos híbridos, algumas vezes fluidas e permanentemente criadas e recriadas nos mais diferentes processos de fronteirização das experiências da vida e nos entrelugares das culturas. Dentro do quadro das perspectivas de(s)coloniais, Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 135) afirma que elas:

[...] não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidade é, pois, identificações em curso.

A agenda de de(s)colonização do campo da resiliência ocupa-se em visibilizar modos de vidas não hegemônicos e que estejam preocupados com as situações de opressão e de violência que marcam a vida de parcelas consideráveis da população, especialmente mulheres, indígenas, negros e grupos LGBTQIA+ e periféricos de toda ordem. Em virtude disso, são requeridos estudos de resiliência que problematizem o patriarcalismo, o sexismo e a heteronormatividade e que também cuidem do corpo, da sexualidade e da natureza, promovendo um comprometimento cosmopolítico pelo bem-viver. Essa perspectiva possui lugar de destaque nos estudos da resiliência com povos indígenas, africanos e orientais não lineares, uma vez que eles possuem experiências que habitam ou se revelam no meio da comunidade e baseiam-se em uma interrelacionalidade, solidariedade, interculturalidade e maior respeito aos humanos, aos extra-humanos e à natureza.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este trabalho, percebemos que o cenário nacional, em relação à educação das juventudes periféricas, continua sendo um campo de lutas e resistências frente às discriminações, violências e exclusões que se avolumam. Esse cenário ficou ainda mais caótico com as adversidades provocadas pela má administração da pandemia de covid-19, que, além de impactar diretamente a vida escolar das juventudes periféricas, ampliou drasticamente as desigualdades sociais e aumentou ainda mais as formas de exclusão.

A precarização promovida pela pandemia foi agravada pelo desmonte sistemático das políticas educacionais e teve uma repercussão drástica nas escolas públicas, que ainda não conseguiram se reorganizar. Assim, mesmo após a eleição do governo Lula, as políticas de implantação do “novo Ensino Médio” continuam, mesmo que atenuadas, a pressionar o campo educacional, no intuito de cumprir as agendas neoliberais de promover uma desarticulação da educação como direito social.

As discussões sobre as juventudes periféricas ainda continuam ocupando um lugar central no que diz respeito aos discursos dominantes, que as associa ao risco e vulnerabilidade, ajudando a manter à exposição às situações de opressão e sustentando as fontes de violência que as governam. No entanto, através dos registros da literatura e experiências empíricas, podemos perceber que essas juventudes, mesmo diante de intensas adversidades, conseguem apresentar resiliência, pondo-se como cidadãos participativos, críticos e resistentes às formas de dominação e opressão da sociedade que as discriminam.

Percebemos que a discussão sobre o tema juventudes é sempre complexo, dinâmico e desafiador, de modo que, ao longo desta tese, buscamos pluralizar o termo “juventude” com o propósito de indicar a multiplicidade e diversidade de modos de ser juvenis possíveis a partir de uma leitura participativa e de(s)colonial. Almejamos promover problematizações aos modos hegemônicos de conceber as juventudes periféricas, descolonizando o olhar sobre esses sujeitos e ressaltando seus modos de enfrentamentos das adversidades.

Mostramos, neste trabalho, que o construto resiliência não é algo estanque e universal; ele é, antes de tudo, circunscrito e de caráter processual. Nesse sentido, assumimos perspectivas participativas e de(s)coloniais que tomam a resiliência como

potência presente nos processos de subjetivação e que não se colocam como um produto capaz de ser manipulado, promovido ou empreendido dentro da lógica do capitalismo. Assim, propomos que o cultivo de resiliência, junto às juventudes periféricas, se configura como uma forma de resistência aos discursos dominantes e contribui para transformações sociais de situações injustas de ensino, construídas pelas forças da colonialidade.

Ao longo do trabalho, alinhamo-nos às perspectivas teóricas que pensam a resiliência como uma ferramenta teórica e um caminho metodológico capaz de proporcionar meios outros de vidas, que sejam mais solidários, amorosos e dignos. Nesse sentido, os processos de cultivo de resiliência participativa de(s)colonial, mobilizados pelos projetos e ações desenvolvidos pela organização social Neimfa, nos mostram que esses projetos e ações oferecem recursos que ajudam os/as jovens a desenvolverem estratégias para enfrentar as adversidades, assim como as juventudes periféricas criam suas próprias estratégias de se constituírem para além dos rótulos criminalizadores.

Os resultados indicam que ações focadas no cultivo da resiliência criam condições favoráveis para os processos de (trans)formação humana, de modo que as experiências/atividades formativas de cultivo de resiliência desenvolvidas pela organização social Neimfa oferecem um lugar que pode ajudar as juventudes periféricas a ampliarem suas visões de mundo, favorecendo processos de mudanças e transformações.

A técnica dos lugares geomíticos, desenvolvida por Jacques Gauthier, foi utilizada para mapear as estratégias de cultivo de resiliência enquanto experiências formativas, desenvolvidas pela organização social Neimfa a fim de compreender os processos de intervenções que favorecem (trans)formações humanas. A partir dos relatos oferecidos durante a primeira oficina, realizamos uma análise classificatória de quatro lugares geomíticos (a Terra, o Poço, o Caminho e o Labirinto), cocriando categorias e realizando uma análise das suas contradições internas.

Partindo da análise classificatória, destacamos alguns pontos que se repetiam e que estavam nos pontos de intersecção dos lugares geomíticos, de modo que produzimos um texto com as ideias centrais mapeadas, junto aos coparticipantes da organização social Neimfa, e o apresentamos no momento da contra-análise. Assim, no momento da contra-análise, realizamos a leitura do estudo transversal dos lugares geomíticos.

No momento seguinte, no intuito de termos uma ideia mais precisa sobre quais as experiências/atividades desenvolvidas na instituição Neimfa que afetaram a vida dos copesquisadores, fizemos a pergunta: “quais as experiências/atividades desenvolvidas pelo Neimfa que mais marcaram/afetaram sua vida?” Baseando-se nas falas dos copesquisadores, elencamos as seguintes experiências/atividades: Coque Vídeo, o Curso dos Educadores Guerreiros, as aulas de Taekwondo, a Escola de Magia e a Educação Infantil. Essas ações mobilizadoras de cultivo de resiliência foram brevemente descritas.

Quando realizamos a sistematização das cocriações mapeadas do cultivo de resiliência mobilizadas pelo Neimfa, elencamos um conjunto de características centrais que parecem favorecer processos de resiliência: 1) um lugar de oportunidades para aprendizagem, ajudando-os a ampliarem suas visões de mundo; 2) um lugar muito grande e movimentado, onde tem muitas pessoas diferentes; 3) um lugar cheio de possibilidades de transformações e mudanças; e 4) um lugar que acolhe.

Assim, uma instituição educacional deveria se colocar como tutora de resiliência, de modo a acolher e incentivar os participantes a buscarem apoio para o enfrentamento das adversidades, e não ser apenas uma mera reprodutora de conhecimentos. Para alcançar o objetivo proposto de compreender as estratégias de cultivo de resiliência mobilizadas pelas próprias juventudes periféricas, participantes da organização social Neimfa que favoreceram a sua própria construção enquanto sujeitos socialmente comprometidos, utilizamos o recurso artístico dos desenhos e relatos numa segunda oficina sociopoética.

A análise dessa oficina foi feita a partir dos desenhos dos mandalas e das falas dos copesquisadores. Os coparticipantes foram convidados a observar atentamente os desenhos produzidos e falar livremente sobre ele. Após ouvirmos as falas que foram gravadas e associarmos elas ao desenho produzido, listamos algumas estratégias que foram mobilizadas pelos coparticipantes no processo de cultivo de resiliência e depois as levamos para uma avaliação junto aos participantes no momento da contra-análise.

Pedimos aos copesquisadores, durante a roda de conversa da contra-análise, que colocassem, em ordem de importância, as estratégias que eles usavam para promoverem mudanças/transformações em suas vidas. O apoio da família apareceu como a primeira escolha, seguido da atividade física (Taekwondo, vôlei, futebol

dançar), de estudar, escutar música, escrever sobre si e suas emoções e participar de cursos/frequentarem os encontros aos domingos no Neimfa. Essas estratégias foram devidamente descritas.

Buscando mapear as temáticas mobilizadores capazes de favorecer ações formativas junto às juventudes periféricas, realizamos uma oficina de colagem que foi dividida em dois subgrupos: o grupo 1 levantou um conjunto de três temáticas cocriadas a partir das suas colagens e falas: a) Quebrar ciclos; b) Aprender sobre as diferenças; e c) Amor, felicidade e redução das amarguras. O grupo 2 também produziu um bloco de três temáticas: a) Acesso aos direitos de educação integral e enfrentamento das adversidades; b) Educação integral: sexual, drogas, vícios, amizade; e c) Diversão, arte e cultura. Essas temáticas mais significativas/importantes para trabalhar com as juventudes de periferia hoje foram apresentadas aos coparticipantes em um momento de contra-análise e posteriormente discutidas pela autora.

Diversão, arte e cultura foi a primeira temática que os copesquisadores destacaram como fundamentais no que se refere ao trabalho com as juventudes periféricas. Eles sugeriram que esses fatores ecológicos são tão influentes quanto os aspectos psicológicos do desenvolvimento positivo, quando os participantes estão em situação de estresse e adversidades.

O Amor e a felicidade como direito e a criação de estratégias para redução das amarguras aparecem nos dados como uma compreensão de que os processos formativos deveriam atentar para metas que extrapolem a mera adaptação dos sujeitos ao mercado de trabalho. A educação e as práticas educativas no contexto escolar são, corriqueiramente, apontadas como mecanismos que podem romper com o envolvimento de adolescentes em atos infracionais. Contudo, os participantes almejam uma educação integral que aborde questões que atravessam suas vidas, tais como sexo, drogas, vícios e amizade. Há uma superação de temáticas meramente conteudistas e distantes de suas vidas.

Os copesquisadores sinalizam a importância de temáticas que tratem de acolher e respeitar a diversidade, o que implica aprender a valorizar e aceitar as diferenças entre as pessoas, sejam elas de gênero, raça, origem étnica, religião, orientação sexual, entre outras. Um trabalho que implica a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos, bem como combater o preconceito e a discriminação.

A temática quebrar ciclos de repetições negativas se referindo às crenças familiares, como também sobre as regras limitantes impostas pela sociedade, aparece como um dos pontos a serem trabalhados. Além disso, ficou explícito que bons programas ajudam aos participantes a crescerem em suas redes sociais e a evitar o isolamento, a apatia e enfrentar a frustração.

Os dados empíricos apoiam a tese de que há, tanto nos projetos da organização social Neimfa como nas juventudes periféricas, inovadoras e potentes estratégias de cultivo de resiliência que podem contribuir tanto para a emergência de juventudes periféricas socialmente comprometidas, quanto (e sobretudo) possibilitar a criação de experiências (trans)formativas transpessoais de(s)coloniais.

Além disso, buscamos, ao longo da tese, construir o esboço de uma resiliência participativa de(s)colonial, assim como situar uma breve agenda de problematizações para o campo do estudo da resiliência, de modo que indicamos que a resiliência participativa de(s)colonial emerge essencialmente da participação cocriativa humana e desdobra-se da interdependência dos âmbitos intrasubjetivos, intersubjetivos e transpessoais. Ela é eminentemente relacional e coemerge em relacionamentos de pares, grupais ou comunitários, além de incluir o agenciamento do extra-humanos.

A potência formativa do extra-humano é incluída nessa perspectiva multisistêmica da resiliência e mobiliza a (trans)formação humana dentro do horizonte de(s)colonizador das ontoepistemologias que resistem à colonialidade e aos processos de formação ancorados no antropocentrismo e seu especicismo. Uma perspectiva participativa e de(s)colonial da resiliência envolve as dimensões intrapessoal, interpessoal e transpessoal, com os seus respectivos princípios de equiprimacia, equipotencialidade e equipluralidade, que são de grande valia para compreender o enredamento pluriépistemológico da resiliência.

A cocriação intrapessoal afirma a importância de se enraizar o espírito dentro do campo de estudos da resiliência, ou seja, a dimensão imanente da existência (Ferrer, 2017), e tornar os processos de promoção de resiliência integral participativos e, essencialmente, incorporados e corporificados. Dessa maneira, ocupam-se da corporalidade, emoções, pulsões, pensamentos, redes de crenças e desejos, energia vital, coração, mente, consciência etc., que nos afetam e são geralmente considerados como internos e subjetivos.

A cocriação interpessoal da resiliência participativa de(s)colonial emerge das relações cooperativas entre os seres humanos, crescendo como pares no espírito de

solidariedade, respeito mútuo e confronto construtivo. Nesse âmbito, o princípio da equipotencialidade, segundo o qual somos todos, em algum nível, educadores/as e estudantes na medida em que aprendemos e ensinamos, cuidamos, e somos cuidados, tendo aspectos integrados e não integrados, regula o processo de promoção de resiliência e evita a tendência egoica de classificar e rotular os seres humanos em sua totalidade ou de acordo com um único critério de desenvolvimento, como a intelectualidade, a força física etc.

O princípio da equipotencialidade supõe que educadores/as e estudantes aprendam uns com os outros a partir das experiências individuais e coletivas sem qualquer privilégio de detenção absoluta do conhecimento, valorizando e promovendo o engajamento, a comunhão coletiva com o meio.

A cocriação transpessoal na resiliência refere-se à interação dinâmica entre seres humanos “incorporados” (Varela; Thompson; Rosch, 2003) e à transcendência no surgimento de *insights*, práticas de cuidado, estados ampliados de consciência e percepção de vários mundos. Essa dimensão é fundamentada no princípio da equipluralidade, segundo o qual pode, potencialmente, haver múltiplas enações na resiliência que sejam, no entanto, igualmente integrativas e emancipatórias. Esse princípio objetiva equiparar a variedade de experiências de resiliência, em especial aquelas que tratam da espiritualidade humana, como potenciais caminhos para a emancipação e ampliação de fronteiras de si, sem desprezar as diferentes formas de aquisição do conhecimento e cuidado de si.

Para construirmos uma perspectiva de resiliência participativa de(s)colonial dentro da terceira onda, nos ancoramos na análise de teóricos/as do campo de(s)colonial e em um diálogo com as teorias de resiliência que resistem aos modos de colonialidade. Assim, apontamos alguns pontos de uma agenda de problematizações para o campo dos estudos da resiliência.

O primeiro ponto diz respeito à crítica às perspectivas de um pensamento hegemônico, seja em termos globais, através da dominação Norte-Sul (Mignolo, 2011; Sousa Santos, 2010), seja no campo das relações institucionais, socioculturais, coletivas ou de governo etc. que regem a vida social.

São muitos os desafios que emergem da crítica ao pensamento único no campo dos estudos da resiliência. Um deles é que precisamos identificar, com maior profundidade, como a lógica de “recolonialidade”, a qual está presente nas experiências tidas como resilientes, determinam, em certo sentido, os focos das

teorias e pesquisas desenvolvidas. Entre diferentes possibilidades de superação desses limites, apontamos a noção da “virada participativa” (Ferrer, 2017), que possui certa importância porque inibe perspectivas hierárquicas, interpretações e ações dicotômicas e separatistas. A introdução dos estudos de(s)coloniais no movimento participativo amplia a crítica e o desmascaramento do pensamento único, pois introduz um contexto de multiplicidades e de reposicionamento de saberes e de relacionalidade das concepções de resiliência, de humanos e extra-humanos, situando novas perspectivas conceituais marcadamente pluricêntricas para os estudos da resiliência.

Nessa perspectiva, a resiliência se expressa em um comprometimento direto na vida social e política, como os processos de defesa da justiça social e econômica, dos direitos humanos e da terra, da cidadania e da dignidade de toda sorte de periféricos. Ela se abre à autocritica, expondo suas limitações e ambiguidades, enquanto cocria condições para implementação de uma agenda da “ética da Mãe Terra pós-coronavírus”, que, segundo Boff (2020), deveria incluir o cuidado essencial, o sentimento de pertença, a solidariedade, a responsabilidade coletiva, a hospitalidade, a convivência de todos com todos, o respeito incondicional, a justiça social e a igualdade fundamental, a busca incansável da paz e o cultivo do sentido espiritual da vida, além de espaços de consciência social, coexistencialidade, alteridade, humanização, multiplicidade, cordialidade e integração cósmica.

O segundo ponto concerne ao fato de que a tarefa de(s)colonial de revisão das formas de “centrocentrismo” (Sousa Santos, 2010) é fundamental nos estudos da resiliência. Trata-se de problematizar as visões centralistas, verticalistas e elitistas, articuladas como formas de racismos, imperialismos, machismos, xenofobia e trans/homofobia que favorecem modos egocentrados de operar e estabelecem um centro hegemônico regulador de todos os modos de vida.

A resiliência participativa de(s)colonial destaca a importância dos fatores culturais e contextuais na promoção da resiliência, pois, ao invés de dar ênfase em aspectos exclusivamente intrasubjetivos, conforme defende a psicologia individual, positiva, entende a resiliência das pessoas a partir de seus ambientes e contextos, ou seja, não são somente as capacidades individuais que estão presentes em ambientes, mas que esses poderiam ajudar nos processos da resiliência. Assim, o senso de identidade como membro de uma comunidade, família e de uma cultura, por exemplo, é fundamental para a promoção da construção da resiliência nas pessoas.

Já o terceiro ponto diz respeito à revisão da noção de sujeito moderno desprovida da cocriação do humano com a comunidade, a história, a natureza e o cosmos. Defendemos a resiliência participativa de(s)colonial como processo de encantamento e força de transgressão porque são ações que refletem a influência da cultura na promoção da resiliência. Individualmente ou em grupo, a pessoa pode optar por resistir a normais culturais dominantes, utilizando recursos do próprio contexto cultural e de vida em suas estratégias de enfrentamento.

Ampliar a noção de pessoa embutida no conceito de resiliência, de modo a incluir o aspecto relacional e não substancial, ajuda na compreensão de que a minha felicidade pessoal implica em uma busca do bem-viver coletivo, retomando uma ecoexistencialidade que aponta a interdependência e cooperação vital entre sujeito e mundo e a inclusão mais ativa da corporeidade e da natureza enquanto Gaia (Boff, 1999, 2020; Lovelock, 1995, 2006).

O quarto ponto refere-se à ideia de que o projeto de problematização das identidades fixas, promovido pelos estudos de(s)coloniais, propõe analisá-las como processos híbridos, algumas vezes fluidas e permanentemente criadas e recriadas nos mais diferentes processos de fronteirização das experiências da vida e nos entre-lugares das culturas. Em virtude disso, são necessários estudos de resiliência que problematizem o patriarcalismo, o sexismo e a heteronormatividade e que cuidem do corpo, da sexualidade e da natureza, promovendo um comprometimento cosmopolítico pelo bem-viver. Essa perspectiva possui lugar de destaque nos estudos da resiliência com povos indígenas, africanos e orientais não lineares, uma vez que eles possuem experiências que habitam ou se revelam no meio da comunidade e se baseiam em uma interrelacionalidade, solidariedade, interculturalidade e maior respeito aos humanos, aos extra-humanos e à natureza.

Com base no exposto, esperamos que este trabalho possa contribuir para que haja mais discussões na área dos estudos da resiliência e sua relação com a Educação e a Psicologia num viés de(s)colonial. Em especial, buscamos problematizar as adesões aos discursos colonizadores que colocam as juventudes periféricas em um lugar do risco e da vulnerabilidade, assim como os que tomam a resiliência a partir de perspectivas meramente adaptativas às normas neoliberais.

Indicamos, ainda, a necessidade de que instituições educativas (formais e não formais) que trabalham com jovens de periferia possam ampliar as estratégias de inclusão e permanência, bem como desenvolver ações formativas que possam facilitar

o cultivo da resiliência, de modo a promover processos de crescimento integral e de (trans)formação humana. O reconhecimento de que a resiliência pode ser cultivada tanto pela mobilização de estratégias institucionais como através do mapeamento e cultivo das potencialidades ocultas das juventudes periféricas parece-nos fundamental no processo de enfrentamento das adversidades.

Este trabalho contribui com as discussões que buscam incluir a resiliência em uma terceira onda, mais participativa e de(s)colonial. Ele busca desalojar as certezas de uma resiliência universal, tomada enquanto produto, a ser promovido no intuito de captura da identidade nos modos de produção capitalista, além de ampliar os debates das relações entre resiliência, Educação e Psicologia numa perspectiva decolonizadora.

Além disso, esta tese busca abrir espaços para a participação efetiva das juventudes no processo de planejamento de ações educativas verdadeiramente significativas, sendo este um desafio para as escolas, que, por sua vez, poderiam começar a instituir, de forma efetiva, uma educação para a vida. Essa ação pode proporcionar uma educação para além dos limites da sala de aula, dos programas burocratizados e da formação de professores sensíveis aos modos de vida periféricos, oferecendo, assim, uma proposta de construção coletiva do conhecimento que possa contemplar e desenvolver as potencialidades das juventudes periféricas.

O recorte teórico dado à resiliência numa perspectiva de(s)colonial traz contribuições diretas aos estudos da resiliência com juventudes periféricas, tendo em vista a escassez de estudos que contemplem esse foco. Além disso, a inclusão da perspectiva transpessoal como eixo de leitura buscou complexificar os estudos a partir da introdução do eixo transpessoal, que implica a inclusão da espiritualidade e o diálogo com os extra-humanos.

Por fim, pesquisas com uma maior diversidade de juventudes periféricas poderiam contribuir com a ampliação dos resultados desta investigação. A voz aqui escolhida foi das juventudes de periferias urbanas; contudo, uma maior diversidade de vozes poderia contribuir para termos uma face mais plural e, portanto, uma agenda mais ampla de sugestões.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], v. 5, n. 6, p. 73-90, 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781997000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 20 out. 2025.
- ABRAMO, H. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-73.
- ACOSTA, A. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Elefante, 2016.
- ALMEIDA, T. F. de. *A questão das drogas no contexto dos jovens e adolescentes em situação de privação de liberdade em Lagoa Seca/PB: uma análise a partir da educação popular*. 2023. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29025?locale=pt_BR. Acesso em: 20 out. 2025.
- AMBROSIO, L. *Raça, gênero e sexualidade: uma perspectiva da terapia ocupacional para as corporeidades dos jovens periféricos*. 2020. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Universidade São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/511e0a45-a6a8-444a-a751-81248f2067fb>. Acesso em: 20 out. 2025.
- ANDRADE, P. V. C. C. *Desenvolvimento de competências em escrita e processos de resiliência de estudantes dos anos finais do ensino fundamental de uma escola da periferia urbana no Nordeste do Brasil: um estudo exploratório do impacto de um Dispositivo Pedagógico Técnico Híbrido*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/59920/1/TESE%20Paula%20Virg%C3%A9ria%20Chaves%20Cabral%20Andrade.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.
- ARAÚJO, A. C. A resiliência. In: SPINELLI, R. (org.). *Introdução à Psicossomática*. São Paulo: Atheneu, 2006. p. 181-204.
- ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. et al. (org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- ASSIS, S. G. et al. *Encarando os desafios da vida: uma conversa com adolescentes*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.
- ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR (ABMES). *Portaria nº 345, de 19 de março de 2020*. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF: ABMES, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-345-2020-03-19.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

ATALLAH, D. G. Toward a Decolonial Turn in Resilience Thinking in Disasters: Example of the Mapuche from Southern Chile on the Frontlines and Faultlines. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, [S. l.], v. 19, p. 92-100, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2016.08.027>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212420916303867>. Acesso em: 20 out. 2025.

ATALLAH, D. G. Decolonial Enactments of Human Resilience: Stories of Palestinian Families from Beyond the Wall. In: UNGAR, M. (ed.). *Multisystemic Resilience: Adaptation and Transformation in Contexts of Change*. New York: Oxford University Press, 2021. p. 565-583.

ATALLAH, D. G.; BACIGALUPE, G.; REPETTO, P. Centering at the Margins: Critical Community Resilience Praxis. *Journal of Humanistic Psychology*, [S. l.], v. 61, n. 6, p. 875-905, 2021. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0022167818825305>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2021-89588-003>. Acesso em: 20 out. 2025.

ATALLAH, D. G. *et al.* Decolonizing Qualitative Research through Transformative Community Engagement: Critical Investigation of Resilience with Palestinian Refugees in the West Bank. *Qualitative Research in Psychology*, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 489-519, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/14780887.2017.1416805>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14780887.2017.1416805>. Acesso em: 20 out. 2025.

BALLESTRIN, L. América latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jvhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

BARBIER, R. *A pesquisa ação*. Brasília: Liber Livro, 2007.

BÉNÉ, C. *et al.* Squaring the Circle: Reconciling the Need for Rigor with the Reality on the Ground in Resilience Impact Assessment. *World Development*, Dhaka, v. 97, p. 212-231, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.04.011>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305750X17301286>. Acesso em: 20 out. 2025.

BENEVIDES, B. G. *Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022*. Brasília, DF: Distrito Drag, 2023.

BENZIES, K.; MYCHASIUK, R. Fostering Family Resiliency: A Review of the Key Protective Factors. *Child & Family Social Work*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 103-114, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00586.x>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2206.2008.00586.x>. Acesso em: 20 out. 2025.

BERNARDINO-COSTA, J. B.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 63-76, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/LJkJzRzQ5YgbmhcnkKzVq3x/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOFF, L. *Covid-19: a Mãe Terra contra-ataca a humanidade: advertências da pandemia*. Petrópolis: Vozes, 2020.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRACAMONTE, F. M. L.; AGUIRRE, F. L. Componentes del proceso de resiliencia comunitaria: conocimientos culturales, capacidades sociales y estrategias organizativas. *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, v. 9, n. 3, p. 1-13, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3331/333153776004.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRANDÃO, J. M. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 263-271, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000200014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/X8smHqGPJnV9jWTCYTmTmrX/>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRANDÃO, J. M.; NASCIMENTO, E. do. Resiliência psicológica: da primeira fase às abordagens baseadas em trajetória. *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-31, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35699/1676-1669.2019.6875>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6875>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 1 nov. 2025.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 1 nov. 2025.

BRASIL. *Estatuto da juventude*: atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRAÚNA, J. R. F. *Foregrounds e objetivos de aprendizagem na educação matemática*: narrativas de estudantes em uma escola de tempo integral no município de Mossoró/RN. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/6775/1/JorgeRFB DISSERT.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

BROWN, R. Building Children and Young People's Resilience: Lessons from Psychology. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, [S. l.], v. 14, p. 115-124, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijdrr.2015.06.007>. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S2212420915300224>. Acesso em: 20 out. 2025.

CAMARGO, L. dos S. *Concepções de adolescentes sobre a escola*: do risco à proteção. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/1f874103-5c92-499c-922b-9b6035a0ba3a/download>. Acesso em: 20 out. 2025.

CARRANO, P. Identidades juvenis e escola. *In*: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD) (org.). *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília, DF: Secad, 2005. p. 153-164. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/vol3const.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

CARRANO, P. Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. *In*: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2009, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: [s. n.], 2009. p. 1-18. Disponível em: http://www.observatoriojovem.uff.br/sites/default/files/documentos/Comunica_Carrano_luso_brasileiro_sociologia_educacao.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

CARRANO, P. Um “novo” ensino médio é imposto aos jovens no Brasil. *Blog do Paulo Carrano*, [S. l.], 20 mar. 2017. Disponível em: <https://paulocarrano.blog/2017/03/20/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil/>. Acesso em: 20 out. 2025.

CASTRO, B. M. de.; LIBÓRIO, R. M. C. *Risco e resiliência entre adolescentes e jovens de escolas públicas de Belo Horizonte*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2010.

CASTRO, M. G. Políticas Públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. *In*: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 275-303.

CECARELLI, M. C. P. *Juventude excluída e políticas públicas: um olhar a partir de estudantes de ensino médio*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/504f1e05-a2bd-4e86-9354-5ee574c55f88>. Acesso em: 20 out. 2025.

CEFAI, C. *et al.* *RESCUR: Currículo Europeu para a Resiliência*. Lisboa: Edições FMH, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Anabela-Santos-2/publication/304113089_RESCUR_Curriculo_Europeu_para_a_Resiliencia_-_Guia_para_os_professores/links/5766be5208aedbc345f5f20a/RESCUR-Curriculo-Europeu-para-a-Resiliencia-Guia-para-os-professores.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

CERQUEIRA, D.; BUENO, S. (org.). *Atlas da violência 2024*. Brasília, DF: FBSP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031>. Acesso em: 20 out. 2025.

CLAUSS-EHLERS, C. S. Sociocultural factors, Resilience, and Coping: Support for a Culturally Sensitive Measure of Resilience. *Journal of Applied Developmental Psychology*, [S. l.], v. 29, n. 3, p. 197-212, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.02.004>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397308000063>. Acesso em: 20 out. 2025.

COIMBRA, R.; MORAES, N. A. de. *A resiliência em questão: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). *Resolução nº 466, 12 de dezembro de 2012*. Brasília, DF: CNS, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 20 nov. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Brasília, DF: CNS, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 20 nov. 2025.

CÔRTEZ JÚNIOR, M. da S. *Uma flor do sertão na música de concerto*. 2022. 252 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://www.ppgmus.ufba.br/pt-br/defesa-de-tese-remota-moacir-da-silva-cortes-junior>. Acesso em: 20 out. 2025.

COSTA, H. M. e S. *Sociopoetizando a participação na avaliação: os sentidos produzidos por alunos de uma escola pública*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

COSTA, T. G. da. *Juventudes, periferias e projetos sociais: efeitos e significados*. 2020. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2020. Disponível em: https://argo.furg.br/bin/obras/conteudo_digital.php?id=13084. Acesso em: 20 out. 2025.

CRUZ, J. S. da; AQUINO, T. A. A. de. Resiliência e educação: um olhar fenomenológico sobre a prática da logo educação. *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 32, n. 4, p. 618-630, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18224/frag.v32i4.13032>. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/13032>. Acesso em: 20 out. 2025.

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

CYRULNIK, B. *O murmúrio dos fantasmas*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

DAYRELL, J. T. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

DAYRELL; CARRANO, P.; MAIA, C. L. *Juventude e Ensino Médio*: sujeitos e currículos em diálogo. Belo horizonte: Editora UFMG, 2014.

DEMOGALSKI, T. *A construção da ideia de juventude no contexto da reforma do Ensino Médio*: o programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) no Estado de Santa Catarina. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/76795>. Acesso em: 20 out. 2025.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa*: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEPRAZ, N.; VARELA, F. J.; VERMERSCH, P. *On Becoming Aware*: A Pragmatic of Experiencing. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2003.

DULCI, L.; MACEDO, S. Quando a juventude torna-se agenda governamental: reconhecimento político e direito a ter direitos nos governos Lula e Dilma. In: MARTIN, L.; VITAGLIANO, L. F. (org.). *Juventude no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019. p. 117-140.

ERIKSON, E. *Sociedad y adolescencia*. 11. ed. Ciudad de México: Siglo Veintiuno, 1987.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de outro modo: el programa de investigación de modernidade/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 1, p. 51-86, 2003. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.188>. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero01/mundos-y-conocimientos-de-otro-modo-el-programa-de-investigacion-de-modernidadcolonialidad-latinoamericano/>. Acesso em: 20 out. 2025.

ESCOBAR, A. *Sentipensar com la tierra*: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana, 2014.

ESCOBAR, A.; OSTERWEIL, M.; SHARMA, K. *Relationality*: An Emergent Politics of Life Beyond the Human. 1. ed. London: Bloomsbury Visual Arts, 2024.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação*: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. de S.; MOREIRA, C. O. F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, [S. l.], v. 18, n. 69, p. 761-774, 2010.

Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/463>. Acesso em: 21 out. 2025.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. de S.; MOREIRA, C. O. F. Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 122, p. 213-224, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VFFNTqHJzyCQ3nC8n4VYS3K/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2025.

FARIA, E. *Dicionário escolar latino-português*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1967.

FEIJÓ, M. R. *A família e os projetos sociais voltados para jovens: impacto e participação*. 2008. 252 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15698>. Acesso em: 21 out. 2025.

FEIJÓ, M. R.; MACEDO, R. M. S. de. Família e projetos sociais voltados para jovens: impacto e participação. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 29, n. 2, p. 193-202, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/b8dNHLYKGW87GtvkpbLgHFh/?lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2025.

FEITOSA, L. C. *As representações sociais do judô em praticantes da modalidade*. 2021. 80 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/14408>. Acesso em: 21 out. 2025.

FERREIRA, A. L. *Do entre-deux de Merleau-Ponty à atenção/consciência do budismo e da abordagem transpessoal: a busca de uma pedagogia direcionada para integralidade da formação*. 2007. 449 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. *Psicologia e processos interativos nos espaços de periferia: a formação humana em questão*. Recife: Editora UFPE, 2011.

FERREIRA, A. L. *et al.* *As adolescências periféricas: uma pesquisa-ação integral/transpessoal*. Curitiba: Appris, 2018.

FERREIRA, A. L. *et al.* Adaptation and psychometric Evaluation of a Brazilian Version of the CYRM-28. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 27, n. 1, p. 12-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20220002>. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2022000100012. Acesso em: 21 out. 2025.

FERREIRA, A. L. *et al.* Notas para decolonizar os Estudos Transpessoais no Brasil: contribuições do pluriperspectivismo participativo. *Psicologia: Ciência e Profissão*,

Brasília, v. 43, p. 1-19, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003253624>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/S7Xzzh68LkjbzN4Z6vbyYRC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2025.

FERREIRA, A. L. *et al.* Navegando nas ondas da resiliência: proteção, adaptação, processos de transformação participativa de(s)colonial. In: FERREIRA, A. L. *et al.* (org.). *Psicologia, inclusão e educação: temas atuais*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2024. p. 201-223.

FERREIRA, A. L.; MENEZES, S.; BRANDÃO, E. C. *Psicologia e psicoterapia transpessoal: caminhos de transformação*. Recife: Comunigraf, 2005.

FERREIRA, A. L.; SILVA, M. L. F. da; da CUNHA, D. P. Promoção de resiliência: a comunidade na percepção de juventudes periféricas. *Periferia: Educação, Cultura & Comunicação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 133-157, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2021.57110>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/57110>. Acesso em: 21 out. 2025.

FERREIRA, A. L.; SILVA, S. C. R. da; SILVA, S. C. R. da. *Psicologia transpessoal: histórias, conquistas e desafios*. Recife: Editora UFPE, 2016.

FERREIRA, T. da S. *Decolonialidade e educação: repensando as relações de poder no ambiente escolar*. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/53322>. Acesso em: 21 out. 2025.

FERRER, J. N. *Revisioning Transpersonal Theory: A Participatory Vision of Human Spirituality*. Albany: State University of New York Press, 2002.

FERRER, J. N. Spiritual Knowing as Participatory Enaction: An Answer to the Question of Religious Pluralism. In: FERRER, J. N.; SHERMAN, J. H. (ed.). *The Participatory Turn: Spirituality, Mysticism, Religious Studies*. Albany: State University of New York Press, 2008. p. 135-169.

FERRER, J. N. Participatory Spirituality and Transpersonal Theory: A Ten-Year Retrospective. *The Journal of Transpersonal Psychology*, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 1-34, 2011. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2012-06273-001>. Acesso em: 21 out. 2025.

FERRER, J. N. Participação, metafísica e esclarecimento: reflexões sobre o trabalho recente de Ken Wilber Aproximando-se da religião. *Revista Transdisciplinar: Uma Oportunidade para o Livre Pensar*, Salvador, v. 5, n. 2, 2015.

FERRER, J. N. *Participatory Spirituality and Transpersonal Theory*. Albany: State University of New York Press, 2017.

FILIZOLA, G. J. *Cosmopercepção iorubá e promoção da resiliência axé na (trans)formação humana em crianças do Ilê Axé Orixalá Talabi*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/56803>. Acesso em: 21 out. 2025.

FOLOSTINA, R. *et al.* Using Play and Drama in Developing Resilience in Children at Risk. *Social and Behavioral Sciences*, Bucharest, v. 197, p. 2362-2368, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.283>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815042846>. Acesso em: 21 out. 2025.

FONSECA, J. H. M. da; BERTOLOTO, J. S.; ANJOS, D. F. dos. Adolescência e juventude: construções e multiplicidades. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 7-30, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984317818202327>. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/19380>. Acesso em: 21 out. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). *17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/6b3e3a1b-3bd2-40f7-b280-7419c8eb3b39>. Acesso em: 21 out. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). *18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. São Paulo: FBSP, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/f62c4196-561d-452d-a2a8-9d33d1163af0>. Acesso em: 21 out. 2025.

FREITAS, A. S. Corpos alterados, corpos ingovernáveis: cartografias ético-estéticas para segurar o céu pelas diferenças. *Educação e Filosofia*, [S. l.], v. 33, n. 68, p. 617-642, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v33n68a2019-51965>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/51965>. Acesso em: 21 nov. 2025.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). Educação escolar em tempos de pandemia. FCC, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 21 out. 2025.

GAMALHO, N. P. Juventudes e as periferias. In: OLIVEIRA, V. H. N. (org.). *Geografias das juventudes*. Porto Alegre: Gepjuve, 2023. p. 39-60. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nugea/wp-content/uploads/sites/338/2023/04/2023033101555197865geografiasdasjuventudes1978655.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.

GAUTHIER, J. *Sociopoética encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, Enfermagem e Educação*. Rio de Janeiro: Editora da Escola Anna Nery, 1999.

GAUTHIER, J. *O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais*. Curitiba: CRV, 2012.

GAUTHIER, J. Sociopoética e formação do pesquisador integral. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, Salvador, v. 4, n. 1, p. 78-86, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v4i1.459>. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/459>. Acesso em: 21 out. 2025.

GOHN, M. da G. 500 Anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. *Mediações: Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 5, n. 1, p. 11-40, 2000. DOI: <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2000v5n1p11>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9194>. Acesso em: 21 out. 2025.

GOHN, M. da G. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. *Caderno CRH*, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792008000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/RS3GPtZ4kHcBH4ZqQgYtmsJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2025.

GOHN, M. da G. Educação não formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/1/5>. Acesso em: 21 out. 2025.

GOHN, M. da G. Participação de representantes da sociedade civil na esfera pública na América Latina. *Política e Sociedade: Revista de Sociologia Política*, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 223-244, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2011v10n18p233>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p233>. Acesso em: 21 out. 2025.

GOHN, M. da G. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Revista Investigar em Educação*, Porto, v. 2, n. 1, p. 35-50, 2014. DOI: <https://doi.org/10.34626/eq3hmg58>. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/spce/article/view/1643>. Acesso em: 21 out. 2025.

GOHN, M. da G. Educação não formal nas instituições Sociais. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3615>. Acesso em: 21 out. 2025.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais: educação e descolonização dos currículos. *Revista Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1/articles/gomes.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.

GROF, S. *Respiração holotrópica: uma nova abordagem de auto exploração e terapia*. Rio de Janeiro: Capivara, 2010.

GROPPO, L. A. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. *Revista de Educação do Cogeime*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 9-22, 2004. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/wp-content/uploads/sites/207/2021/08/5-Dialetica-das-juventudes-modernas.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.

GROPPO, L. A. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. *Desidades: Revista Eletrônica de Divulgação da Infância e Juventude*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 9-17, 2017. DOI: <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i14.9574>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/9574>. Acesso em: 21 out. 2025.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, [S. l.], v. 80, p. 115-147, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 21 out. 2025.

GROSFOGUEL, R. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. *Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 337-362, 2012. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/86>. Acesso em: 21 out. 2025.

GROSFOGUEL, R. Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad. Entrevista a Luis Martínez Andrade. *Metapolítica*, [S. l.], n. 83, p. 38-47, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3829392>. Disponível em: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/251/2511053004/html/>. Acesso em: 21 out. 2025.

GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILO, A. *et al.* (org.). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-22.

HARDT, M.; NEGRI, A. *Multidão: guerra e democracia na era do Império*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HENDERSON, N.; MILSTEIN, M. *Cómo fortalecer la resiliência em las escuelas*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

HERON, J. *Feeling and Personhood: Psychology in Another Key*. Thousand Oaks: Sage, 1992.

HERON, J. *Co-operative Inquiry: Research in the Human Condition*. Thousand Oaks: Sage, 1996.

HERON, J. *Sacred science: Person-centered inquiry into the spiritual and the subtle*. Ross-on-Wye: PCCS Books, 1998.

HERON, J.; LAHOOD, G. Charismatic Inquiry in Concert: Action Research in the Realm of the Between. In: REASON, P.; BRADBURY, H. (ed.). *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2008. p. 439-449.

HERON, J.; REASON, P. A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry*, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 274-294, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1177/107780049700300302>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/107780049700300302>. Acesso em: 21 out. 2025.

HERON, J.; REASON, P. Extending Epistemology within a Co-operative Inquiry. In: REASON, P.; BRADBURY, H. (ed.). *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2008. p. 366-380.

HOOKS, B. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

INFANTE, F. A resiliência como processo: Uma revisão da literatura recente. In: MELILO, A. et al. (org.). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 23-38.

JOSEPH, J. Resilience as Embedded Neoliberalism: A Governmentality Approach. *Resilience*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 38-52, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/21693293.2013.765741>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21693293.2013.765741>. Acesso em: 21 out. 2025.

KREMER, J. *Looking for Dame Yggdrasil*. Red Bluff: Falkenflug Press, 1994.

KRENAK, A. *Caminhos para a cultura do bem viver*. [S. l.]: Cultura do Bem Viver, 2020. Disponível em: https://www.culturadobemviver.org/pdf/Caminhos_para_a_cultura_do_Bem_Viver_Ailton_Krenak.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

KRENAK, A. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LACAZ, A. S.; LIMA, S. M.; HECKERT, A. L. C. Juventudes Periféricas: arte e resistências no contemporâneo. *Psicologia e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 58-67, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p058>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000100058&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 out. 2025.

LADENTIM, D. H. *Mudanças comportamentais em adolescentes de 12 a 15 anos atendidos por projeto social na Região Metropolitana de Curitiba*. 2014. 45 f. Monografia (Bacharelado em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/7818>. Acesso em: 21 out. 2025.

LAHOOD, G. One Hundred Years of Sacred Science: Participation and Hybridity in Transpersonal Anthropology. *ReVision: A Journal of Consciousness and Transformation*, [S. l.], v. 29, n. 3, p. 37-48, 2007. DOI: https://doi.org/10.3200/REVN.29.3.37-48?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250390790_One_Hundred_Years_of_Sacred_Science_Participation_and_Hybridity_in_Transpersonal_Anthropology. Acesso em: 21 out. 2025.

LIBÓRIO, R. M. C.; UNGAR, M. Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Presidente Prudente, v. 23, n. 3, p. 476-484, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/jwBRMZ4xDSZQgZJ4LX85Dgr/?lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2025.

LIMA, E. J. B. de. *Adolescentes e jovens e suas bases de apoio: relações de amizade como suporte social no enfrentamento à violência*. 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Sociedade e Qualidade de Vida) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/934642d7-6c90-45d8-8343-37c181c4dc12>. Acesso em: 21 out. 2025.

LOVELOCK, J. E. *Gaia: um novo olhar sobre a vida na Terra*. Lisboa: Edições 70, 1995.

LOVELOCK, J. E. *Gaia: cura para um planeta doente*. São Paulo: Cultrix, 2006.

LUTHAR, S. S.; ZELAZO, L. B. Research on Resilience: An Integrative Review. In: LUTHAR, S. S. (ed.). *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2003. p. 510-549.

MALDONADO-TORRES, N. La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidade, império, colonialidad. In: MIGNOLO, W. (org.). *(Des) colonialidad ser e de en Bolivia: vídeos indígenas y los limites coloniales de la izquierda*. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 63-78.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 30-61.

MALHEIROS, B. T. *Metodologia da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MALVASI, P. A.; TRASSI, M. de L. “*Violentamente pacíficos*”: desconstruindo a associação juventude e violência. São Paulo: Cortez, 2010.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. (org.). *Mannheim*. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95.

MARIANO, C. Qualitative research Instructional Strategies and Curricular Considerations. *Nursing Health Care*, New Jersey, v. 11, n. 7, p. 354-359, 1990. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2398964/>. Acesso em: 21 out. 2025.

MARTIN, L.; VITAGLIANO, F. *Juventude no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.

MARTINS, C. H.; CARRANO, P. C. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464442910>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2910>. Acesso em: 21 out. 2025.

MASTEN, A. S. Risk and Resilience in Development. In: ZELAZO, P. D. (ed.). *Oxford Handbook of Developmental Psychology*. New York: Oxford University Press, 2013. p. 579- 608.

MASTEN, A. S. Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, [S. l.], v. 85, n. 1, p. 6-20, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24341286>. Acesso em: 21 out. 2025.

MASTEN, A. S. Resiliência no desenvolvimento princípios, caminhos e processos de proteção em pesquisa e prática. In: UNGAR, M. (ed.). *Multisystemic Resilience: Adaptation and Transformation in Contexts of Change*. Oxford: Oxford Academic Books, 2021. p. 113-134.

MATOS, F. *et al.* Prevenção da violência através da resiliência dos alunos. *Psicologia, Saúde & Doenças*, Algarve, v. 16, p. 35-43, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/362/36237156005.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.

MELO, L. C. M. de; SOUZA, G. S.; DAYRELL, J. T. Escola e juventude: uma relação possível? *Paidéia*, Belo Horizonte, n. 12, p. 161-186, 2012. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1584>. Acesso em: 21 out. 2025.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, W. The Rethoric of Modernity, the Logic of Coloniality and the Grammar of De-coloniality. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 449-514, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09502380601162647>. Acesso em: 24 out. 2025.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado da identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*: Dossiê: Literatura, Língua e Identidade, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <https://professor.ufop.br/tatiana/classes/ppgd-pluralismo-epistemol%C3%B3gico/materials/desobedi%C3%Aancia-epist%C3%Aamica-walter-mignolo>. Acesso em: 24 out. 2025.

MIGNOLO, W. *Desobediência epistêmica*: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidade y gramática de la decolonialidade. Buenos Aires: Del Signo, 2010a.

MIGNOLO, W. La colonialidad en cuestion. Entrevista a Walter Mignolo por Norma Fernandez. *Revista Sociedad*, [S. l.], v. 28, p. 16-28, 2010b. Disponível em: <https://scholars.duke.edu/display/pub1023043>. Acesso em: 24 out. 2025.

MIGNOLO, W. *The darker side of western modernity*: global futures, decolonial options. Durham: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, W. *Historias locales/diseños globales*: colonialidade, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2013.

MOTA NETO, J. C. da. *Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. 2015. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/items/b9097c8d-831c-4668-83d5-03c0b753d341>. Acesso em: 24 out. 2025.

MOTTA, L. Conhecer, classificar e intervir: práticas e discursos de policiais-professores sobre os jovens vulneráveis na “Cidade de Deus”. *Revista Dilemas*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 627-646, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/21606>. Acesso em: 24 out. 2025.

MOTTA, L. *Fazer estado, produzir ordem*: gestão do conflito urbano em projetos sociais para a juventude vulnerável. 1. ed. São Carlos: EduFSCar, 2021. 152 p.

MOURA, E. S. *et al.* Pedagogia social: as contribuições dos projetos sociais na educação básica. Epitaya, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 26-36, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47879/ed.ep.2022427p26>. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/378>. Acesso em: 24 out. 2025.

NOGUEIRA, Q. W. C. Esporte, desigualdade, juventude e participação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 103-117, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/cxBnGgp53PszmSGfQLsZXfK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2025.

NÚCLEO EDUCACIONAL IRMÃOS MENORES DE FRANCISCO DE ASSIS (NEIMFA). *Planejamento estratégico 2003-2007*. Recife: Neimfa, 2003.

NÚCLEO EDUCACIONAL IRMÃOS MENORES DE FRANCISCO DE ASSIS (NEIMFA). *Projeto formativo*. Recife: Neimfa, 2012.

NÚCLEO EDUCACIONAL IRMÃOS MENORES DE FRANCISCO DE ASSIS (NEIMFA). *Acervo fotográfico do NEIMFA*. Recife: Neimfa, 2025.

OCAÑA, A. O.; LÓPEZ, M. I. A. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 147-166, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>. Disponível em: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/4991>. Acesso em: 24 out. 2025.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2025.

OLIVEIRA, L. F. de.; MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. M. Pedagogias decoloniais no Brasil: um estudo sobre o estado da arte. *Revista Cadernos Cajuína*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 1-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.52641/cadcajv7i2.3>. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/3>. Acesso em: 24 out. 2025.

OLIVEIRA, V. H. N. *Os jovens de Porto Alegre: da escola para cidade*. Caxias do Sul: Educus, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Políticas públicas de/para/com as juventudes*. Brasília, DF: Unesco, 2004. Disponível em: <https://projetos.uel.br/bibliotecacomum/bc-texto/obras/ue000165.pdf>. Acesso em: 27 out. 2025.

PALUDO, S. S.; KOLLER, S. Resiliência na rua: um estudo de caso. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 21, n. 2, p. 187-195, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/3x5Cmbzx569n5zhvNPBdfYP/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2025.

PAULA, E. de L. M. *O impacto dos projetos sociais na educação: um estudo de caso*. 2013. 58 f. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/4512>. Acesso em: 24 out. 2025.

PESSOA, A. S. G.; COIMBRA, R. M. O “traficante” não vai à escola: processos de escolarização de adolescentes com envolvimento no tráfico de drogas. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 54, n. 42, p. 190-217, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316258891_O_traficante_nao_vai_a_escol

a_processos_de_escolarizacao_de_adolescentes_com_envolvimento_no_trafico_de_drogas. Acesso em: 24 out. 2025.

PESSOA, A. S. G. *et al.* Processos de resiliência no contexto escolar de adolescentes com histórico de violência sexual. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-25, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698157785>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982017000100112&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 out. 2025.

PIETRONI, R. G. de S. O. S. *Trabalho e juventude no Brasil: formação para o (des)emprego no contexto da pandemia de COVID-19*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6472>. Acesso em: 24 out. 2025.

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 1, p.67-75, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722004000100009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/hCkq6FLmry946QGxPWFxsGQ/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2025.

PIRES, A. S.; MOTTA, L. D. Sobre millennials e jovens vulneráveis: racionalidade neoliberal e experiência juvenil contemporânea. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA*, 20., 2021, Belém. *Anais [...]*. Belém: CBS, 2021. p. 1-21. Disponível em: <https://www.sbs2021.sbsociologia.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6I nBhcmFtcyI7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSVZPIjtzOjQ6IjQ2MTAiO30iO3 M6MT0iaCI7czozMjoiYmJhMmU5N2ExOWMxNjUwOWNjOTU0ZGU4N2E5ZDU4ND MiO30%3D>. Acesso em: 24 out. 2025.

POLETTTO, M. *Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10812>. Acesso em: 24 out. 2025.

POLETTTO, M.; KOLLER, S. H. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. *In: DELL'AGLIO, H. K.; YUNES, M. A. (org.). Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 19-44.

POLETTTO, M.; KOLLER, S. H. contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 405-416, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/DycNK6BKd8jJmr5rmJk8P9D/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2025.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais*. Tradução: Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

RACHMAN, V. C. B. *Resiliência: o emprego desse conceito nas áreas de Educação e Psicologia da Educação no Brasil (2002 a 2007)*. 2008. 255 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16445>. Acesso em: 24 out. 2025.

RALHA-SIMÕES, H. A construção da pessoa resiliente: dos contextos de desenvolvimento à psicologia positiva. *Cadernos do GREI*, [S. l.], n. 8, p. 1-24, 2014. Disponível em: <https://grei.pt/2014/01/14/a-construcao-da-pessoa-resiliente/>. Acesso em: 24 out. 2025.

RALHA-SIMÕES, H. *Resiliência e desenvolvimento pessoal: novas ideias para compreender a adversidade*. Lisboa: Papa Letras, 2017.

REPPOLD, C. T. *et al.* Felicidade como produto: um olhar crítico sobre a ciência da psicologia positiva. *Avaliação Psicológica*, Itatiba, v. 18, n. 4, p. 333-342, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1804.18777.01>. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712019000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 24 out. 2025.

RUFINO, L. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

RUTTER, M. Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, Washington, v. 57, n. 3, p. 316-331, 1987. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3303954/>. Acesso em: 24 out. 2025.

RUTTER, M. Resilience: Some Conceptual Considerations. *Journal of Adolescent Health*, v. 14, p. 626-631, 1993. DOI: [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](https://doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V). Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/1054139X9390196V>. Acesso em: 24 out. 2025.

RUTTER, M. Resilience as a Dynamic Concept. *Development and Psychopathology*, London, v. 24, n. 2, p. 335-344, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1017/s0954579412000028>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22559117/>. Acesso em: 24 out. 2025.

SHAPIRO, E. R. Whose Recovery, of What? Relationships and Environments Promoting Grief and Growth, *Death Stud*, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 40-58, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/07481180701741277>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18652065/>. Acesso em: 25 out. 2025.

SAKOTANI, V. H. *Resiliência, educação e escola: um balanço das produções científicas de 2000 a 2013*. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/b149ac4c-4960-4050-a0db-5982c589f111>. Acesso em: 25 out. 2025.

SAMANIEGO, J. G. S.; BOUFLEUR, E. M. Resiliência e educação: como o professor e sua metodologia podem desenvolver habilidades de enfrentamento às adversidades. *Revista Magsul de Educação da Fronteira*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 221-250, 2017.

SAMPAIO, S. A psicopedagogia como promotora da resiliência. *Simaia Sampaio: Psicóloga, Neuropsicóloga, Psicopedagoga*, [S. l.], 5 jul. 2005. Disponível em: <https://www.psicopedagogiabrasil.com.br/em-branco-chwu>. Acesso em: 25 out. 2025.

SANTOS, M. H. dos; CORDEIRO, E. de. P. B. Pesquisa sociopoética e a árvore da vida: o personagem conceitual da experiência-afeto na educação, no curso de pedagogia e na vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-11, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.44187>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/44187>. Acesso em: 25 out. 2025.

SANTOS, N. P. dos. *Juventudes e masculinidades: conversando sobre gênero com estudantes em uma escola pública no município de Feira de Santana-BA*. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/884>. Acesso em: 25 out. 2025.

SANTOS, V. N. dos. *Formação docente em Sociopoética como metodologia sensível e inovadora na convivência escolar*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufpi.br:8080/handle/123456789/2885>. Acesso em: 25 out. 2025.

SARAIVA, F. R. S. *Novíssimo dicionário latino português*. 11. ed. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 2000.

SCHWERTNER, S. F. *Laços de amizade: modos de relacionamento jovem em tempos de conectividade digital*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/21860>. Acesso em: 27 out. 2025.

SEQUEIRA, V. C. Resiliência e abrigos. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, São Paulo, n. 1-9, p. 65-80, 2009. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2009000100007. Acesso em: 25 out. 2025.

SILVA, A. M.; SILVA, S. M. Escolas resilientes: Indicadores a partir de literatura e de projetos de escolas de fronteira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 52, p. 1-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053148438>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/dB6DJY8VD4CPCDYLZyVGHzy/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2025.

SILVA, I. G. da. *As drogas no contexto da educação popular*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18386?&&locale=pt_BR. Acesso em: 25 out. 2025.

SILVA, M. L. F. da. *Resiliência Integral e juventudes periféricas: análise de uma experiência formativa no campo educacional*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34030>. Acesso em: 25 out. 2025.

SILVA, N.; ALVES, D.; MOTTA, C. V. B. A criatividade como fator de resiliência na ação docente do professor de ensino superior. *Revista da UFG*, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 43-46, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48869>. Acesso em: 25 out. 2025.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 190-207.

SILVA, V. R. C. da.; NASCIMENTO, W. F. do. Políticas do amor e sociedades do amanhã. *Voluntas: Revista Internacional de Filosofia*, Santa Maria, v. 10, p. 168-182, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/2179378639954>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39954>. Acesso em: 25 out. 2025.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. *Encantamento sobre política de vida*. Rio de Janeiro: Mórula, 2020.

SIMAS, L. A, RUFINO, L.; HADDOCK-LOBO, R. *Arruaças: uma filosofia popular brasileira*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

SIMÕES, C.; MATOS, M. G. de; BATISTA-FOGUET, J. Saúde e felicidade na adolescência: factores individuais e sociais associados às percepções de saúde e de felicidade dos adolescentes portugueses. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 19-38, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872008000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2025.

SOUSA, C. et al. Educação para a resiliência. *Conhecimento & Diversidade*, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 26-40, 2014. DOI: <https://doi.org/10.18316/1740>. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1740. Acesso em: 27 out. 2025.

SOUSA, M. A de.; BARBOSA, M. V. Da colonialidade à decolonialidade: delineando possibilidades para a transformação das relações étnico-raciais e de gênero por meio dos saberes escolares. *Intellêctus*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 165-184, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/intellectus.2021.58400>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intellectus/article/view/58400>. Acesso em: 27 out. 2025.

SOUSA SANTOS, B. de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, B. de; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 29-67.

SOUZA, J. *A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, J. *Como o racismo criou o Brasil*. 1. ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOUZA, K. S. M. de. *Aprendizagem docente e a inclusão de Cotistas B em novos contextos na Universidade*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://www.ufsm.br/grupos/gpfope/publicacoes>. Acesso em: 27 out. 2025.

SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre juventude, educação e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 73-94, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782000000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 27 out. 2025.

SPOSITO, M. P. *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007.

SPOSITO, M. P. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 83-97, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/7065>. Acesso em: 27 out. 2025.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/dH674czshpNpQDsJ8vsJHLh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2025.

TAKEITI, B. A.; VICENTIM, M. C. G. Juventude(s) periférica(s) e subjetivações: narrativas de (re)existência juvenil em territórios culturais. *Fractal: Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 31, n. esp., p. 256-262, 2019. DOI: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29028. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/29028>. Acesso em: 27 out. 2025.

TARNAS, R. *The Passion of the Western Mind: Understanding the Ideas that Have Shaped our World View*. New York: Ballantine, 1991.

TARNAS, B. Iridescent Infinity: Participatory Theory and Archetypal Cosmology. *Archai: The Journal of Archetypal Cosmology*, [S. l.], v. 5, p. 87-104, 2016. Disponível em: <https://beccatarnas.com/2016/07/07/iridescent-infinity-participatory-theory-and-archetypal-cosmology/>. Acesso em: 27 out. 2025.

TAVARES, J. A resiliência na sociedade emergente. *In*: TAVARES, J. (org.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 43-75.

TAVARES, M. F. A.; AZEVEDO, C. R. F.; BEZERRA, M. A. *Tratado de Psicologia Transpessoal: antigos ou novos saberes em psicologia?* Natal: Editora UFRN, 2012.

TRANCOSO, A. E. R. *Juventudes: o conceito na produção científica brasileira*. 2012. 221 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1253/1/Juventudes%20o%20conceito%20na%20produ%C3%A7%C3%A3o%20cient%C3%ADfica%20brasileira.pdf>. Acesso em: 27 out. 2025.

TOL, W. A. *et al.* Mental Health and Psychosocial Support in Humanitarian Settings: Linking Practice and Research. *Lancet*, [S. l.], n. 378, p. 1581-1591, 2011. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(11\)61094-5](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(11)61094-5). Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22008428/>. Acesso em: 27 out. 2025.

UNGAR, M. Resilience Across Cultures. *British Journal of Social Work*, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 218-235, 2008. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/bjsw/bcl343>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2008-04649-001>. Acesso em: 27 out. 2025.

UNGAR, M. Families as Navigators and Negotiators: Facilitating Culturally and Contextually Specific Expressions of Resilience. *Fam Process*, [S. l.], v. 49, n. 3, p. 421-435, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2010.01331.x>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20831769/>. Acesso em: 27 out. 2025.

UNGAR, M. The Social Ecology of Resilience: Addressing Contextual and Cultural Ambiguity of a Nascent Construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, [S. l.], v. 81, n. 1, p. 1-17, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21219271/>. Acesso em: 27 out. 2025.

UNGAR, M. Researching and Theorizing Resilience across Cultures and Contexts. *Preventive Medicine*, Montreal, v. 55, p. 387-389, 2012. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ypmed.2012.07.021>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2012-29748-010>. Acesso em: 27 out. 2025.

UNGAR, M. Resilience and Culture: The Diversity of Protective Processes and Positive Adaptation. *In*: THERON, L. C.; LIEBENBERG, L.; UNGAR, M. (ed.). *Youth Resilience and Culture: Commonalities and Complexities*. New York: Springer, 2015. p. 37-48.

UNGAR, M. *What Works: A Manual for Designing Programs that Build Resilience*. [S. l.]: Resilience Research Centre, 2018.

UNGAR, M. *Multisystemic Resilience: Adaptation and Transformation in Contexts of Change*. New York: Oxford University Press, 2021.

UNGAR, M. *The Limits of Resilience: Knowing when to Persevere, when to Change and when to Quit*. Toronto: Sutherland House, 2024. 256 p.

UNGAR, M.; GHAZINOUR, M.; RICHTER, J. Annual Research Review: What is Resilience within the Social Ecology of Human Development? *Journal of Child Psychological Psychiatry*, Nova Scotia, v. 54, n. 4, p. 348-366, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12025>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23215898/>. Acesso em: 27 out. 2025.

UNGAR, M. *et al.* Patterns of service Use, Individual and Contextual Risk Factors, and Resilience among Adolescents Using Multiple Psychosocial Services. *Child Abuse Neglect*, [S. l.], v. 37, n. 23, p. 150-159, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.05.007>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0145213412002177>. Acesso em: 27 out. 2025.

UNGAR, M.; THERON, L. Resilience and mental Health: How Multisystemic Processes Contribute to Positive Outcomes. *The Lancet Psychiatry*, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 441-448, 2019. DOI: [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(19\)30434-1](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(19)30434-1). Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31806473/>. Acesso em: 27 out. 2025.

UNITED NATIONS OFFICE FOR DISASTER RISK REDUCTION (UNDRR). UNISDR Terminology on Disaster Risk Reduction. New York: UNDRR, 2009. Disponível em: http://www.unisdr.org/files/7817_UNISDRTerminologyEnglish.pdf. Acesso em: 27 out. 2025.

VAN BREDÁ, A. D. A Critical Review of Resilience Theory and its Relevance for Social Work. *Social Work*, Stellenbosch, v. 54, n. 1, p. 1-18, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15270/54-1-611>. Disponível em: https://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0037-80542018000100002. Acesso em: 27 out. 2025.

VAN BREDÁ, A. D. Reclaiming Resilience for Social Work: A Reply to Garrett. *The British Journal of Social Work*, v. 49, n. 1, p. 272-276, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy010>. Disponível em: <https://academic.oup.com/bjsw/article-abstract/49/1/272/4938719?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 27 out. 2025.

VARELA, F. *La resiliencia en y la escuela*. [S. l.]: [s. n.], 2005.

VARELA, J. F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *Mente incorporada*. São Paulo: Artes Médicas, 2003.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: <https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 27 out. 2025.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O perspectivismo ameríndio ou a natureza em pessoa. *Ciência & Ambiente*, v. 31, p. 124-132, 2005. Disponível em:

<https://cienciaeambiente.com.br/shared-files/2205/?123-132.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidade y educacion. *Revista Educación y Pedagogia*, Medellín, v. 19, n. 48, p. 25-35, 2007. Disponível em: https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf. Acesso em: 27 out. 2025.

WALSH, C. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (ed.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 1-32.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya-Yala, 2012.

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013. Disponível em: <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>. Acesso em: 27 out. 2025.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados: Educación y Sociedad*, [S. l.], n. 1, p. 17-31, 2014. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075>. Acesso em: 27 out. 2025.

WALSH, F. Facilitating Family Resilience: Relational Resources for Positive Youth Development in Conditions of Adversity. In: UNGAR, M. (ed.). *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice*. [S. l.]: Springer, 2012. p. 173-185.

WERNER E. E.; SMITH, R. S. *Overcoming the Odds: High-risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca: Cornell University Press, 1992.

WERNER E. E.; SMITH, R. S. *Journeys from Childhood to Midlife: Risk, Resilience and Recovery*. Ithaca: Cornell University Press, 2001.

WRIGHT, M. O. D.; MASTEN, A. S.; NARAYAN, A. J. Resilience Processes in Development: Four Waves of Research on Positive Adaptation in the Context of Adversity. In: GOLDSTEIN, S.; BROOKS, R. B. (ed.). *Handbook of Resilience in Children*. Boston: Springer, 2013. p. 15-37.

YUNES, M. A. M. *A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda*. 2001. 166 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/16345>. Acesso em: 27 out. 2025.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (org.). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-43.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. O estudo de uma família “que supera as adversidades da pobreza”: caso de resiliência familiar? *Psicodebate: Psicologia, Cultura y Sociedad*, [S. l.], v. 7, 119-140, 2006. DOI: <https://doi.org/10.18682/pd.v7i0.431>. Disponível em: <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/431>. Acesso em: 27 out. 2025.

ZWIEREWICZ, M. Da adversidade à resiliência: o princípio motivador da escola criativa. In: TORRE, S. de la; ZWIEREWICZ, M. (org.). *Criatividade na adversidade: personagens que transformaram situações adversas em oportunidade*. Blumenau: Nova Letra, 2012. p. 49-60.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) UTILIZADO PARA ADESÃO DOS PARTICIPANTES NA PESQUISA DE CAMPO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do aluno (a) _____ está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **Cultivo de resiliência em juventudes periféricas: contribuições desde a perspectiva transpessoal participativa de(s)colonial para os processos de (trans)formação humana**. O motivo que nos leva a estudar a Resiliência e Juventudes Periféricas é tentar compreender como as ações formativas desenvolvidas pela organização Neimfa têm contribuído para o processo de transformação dos jovens.

A pesquisa se justifica por haver poucos estudos qualitativos que tratem do tema no meio pedagógico, e pela necessidade de a área da educação promover debates sobre a compreensão que os jovens da periferia têm da resiliência e quais fatores eles apontam que contribuem para o seu processo formativo.

O objetivo dessa pesquisa é compreender a partir da perspectiva transpessoal participativa de(s)colonial como juventudes periféricas participantes de projetos de organizações sociais constroem estratégias de cultivo de resiliência diante de contextos de adversidades sociais.

Para tanto, realizaremos Rodas de Conversas com dez jovens que fizeram parte de ações formativas de cultivo de resiliência da organização da sociedade civil Núcleo Educacionais Irmãos Menores de Francisco do Assis – NEIMFA, e que tenham disponibilidade para participar.

Essa análise será realizada a partir de uma pesquisa participante. Destacamos que não haverá risco algum para os participantes, as rodas de conversas ocorrerão com hora marcada, de acordo com disponibilidade dos participantes.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar a sua participação, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os nomes dos participantes serão resguardados e, em hipótese alguma, haverá a exposição indevida de suas imagens. Seu nome ou o material que indique sua

participação não será liberado sem a sua permissão. O participante será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Uma cópia deste consentimento informado será arquivada, em conjunto aos materiais originados por essa pesquisa e outra será fornecida a você.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Eu, _____, fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão se assim o desejar. O professor orientador Drº Aurino Lima Ferreira certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei chamar a estudante Maria Lúcia Ferreira da Silva e o professor orientador Profº Drº Aurino Lima Ferreira no telefone (81) 99743418.

Recife, _____ de _____ de 2018.

_____ Participante da pesquisa

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 7 a 18 ANOS)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 7ª 18 ANOS)

OBS: Este Termo de Assentimento para o menor de 7 a 18 anos não elimina a necessidade da elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Convido você _____, após permissão dos seus pais ou outro responsável por você para participar da minha pesquisa chamada: “CULTIVO DE RESILIÊNCIA EM JUVENTUDES PERIFÉRICAS: contribuições desde a perspectiva transpessoal participativa de(s)colonial para os processos de (trans)formação humana”. Esta pesquisa é de minha total responsabilidade enquanto pesquisador. Meu nome é Maria Lúcia Ferreira da Silva, resido na Rua: Taquarana, nº 04-Torre - Recife–PE–CEP:50.540-620 – Telefone (081) 998021570 e meu e-mail:marialucia.f.d.s@hotmail.com, para que você ou seu pai entre em contato comigo, inclusive para ligações a cobrar, caso aconteça alguma coisa de errado. Tem um professor da universidade onde estudo que está me ajudando também nesta pesquisa, meu orientador, o nome dele é Prof. Dr.Aurino Lima Ferreira com Telefone (81) 3212-6800 e e-mail:aurino.ferreira@ufpe.br.

A qualquer momento que precisar, você pode perguntar a mim sobre qualquer dúvida que você tenha desta pesquisa. Depois que você não tiver mais dúvida e aceite em participar, você vai assinar no final deste documento, dando um visto nas outras folhas. Uma via deste documento vai ser entregue a você para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará comigo.

Gostaria muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema em desistir. Você só vai participar deste trabalho, quando seus pais/ou responsáveis por você, assinar outro documento, chamado Termo de Consentimento, autorizando você a participar da pesquisa. Essa permissão para você participar pode ser retirada em qualquer momento, sem problema algum.