



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



MARIA LÚCIA FERREIRA DA SILVA

**RESILIÊNCIA INTEGRAL E JUVENTUDES PERIFÉRICAS:
análise de uma experiência formativa no campo educacional**

Recife
2019

MARIA LÚCIA FERREIRA DA SILVA

**RESILIÊNCIA INTEGRAL E JUVENTUDES PERIFÉRICAS:
análise de uma experiência formativa no campo educacional**

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

Linha de pesquisa: Educação e Espiritualidade

Área de concentração: Psicologia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Amanda Nascimento, CRB-4/1806

S586r Silva, Maria Lúcia Ferreira da
Resiliência integral e juventudes periféricas: análise de uma
experiência formativa no campo educacional / Maria Lúcia Ferreira da
Silva. – Recife, 2019.
168 f. : il.

Orientador: Aurino Lima Ferreira
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências.

1. Educação - Aspectos sociais. 2. Juventude. 3. Resiliência integral
4. UFPE - Pós-graduação. I. Ferreira, Aurino Lima (Orientador). II. Título.

370.15 (22. ed.)

UFPE (CE2019-022)

MARIA LÚCIA FERREIRA DA SILVA

RESILIÊNCIA INTEGRAL E JUVENTUDES PERIFÉRICAS:

análise de uma experiência formativa no campo educacional

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

Linha de pesquisa: Educação e Espiritualidade

Aprovada em: 26/02/2019.

BANCA EXAMINADORA

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

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

Prof. Dr. Hugo Monteiro Ferreira (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

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

Dedico este trabalho ao meu pai, Virgulino Ferreira da Silva, que mesmo não sabendo ler, mas com sua simplicidade, me ensinou que é possível aprender a ler outros mundos, por isso sou muito grata a ele por todo o cuidado que teve comigo.

Dedico à minha mãe, Damiana - *in memoriam* - que apesar da convivência ter sido curta, sua presença e cuidados marcaram minha vida.

Dedico também a meus irmãos e irmãs por compreenderem e permitirem que eu seguisse adiante.

Dedico ao meu tio José Ferreira da Silva, pela acolhida em sua casa, quando precisei deixar minha casa para continuar estudando, e também a seus filhos que me acolheram como da família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e a Ganesha que ajudaram a remover os obstáculos da minha mente, quando ela ficou confusa.

Agradeço ao meu orientador Aurino, pela sua paciência comigo, nas orientações, por ser um verdadeiro “tutor de resiliência”, sempre usando uma palavra de incentivo, e me fazendo acreditar que eu sou capaz de vencer as dificuldades. Assim, minha imensa gratidão pela sua atenção, cuidado e apoio sempre.

Agradeço ao grupo de Pesquisa em Psicologia do Neimfa, que foi onde toda a história desse trabalho começou. Gratidão especialmente a Sidinho que me acompanhou durante todo o processo de preparação e seleção do mestrado.

A meu filho Adimilson, por toda a ajuda e compreensão durante todo esse processo.

Agradeço ao Neimfa, esse lugar que vem me acolhendo durante mais de trinta anos, como educadora e que tem me permitido aprender sempre mais a cada dia. Por isso, sou muito grata a meu amigo Alexandre, que me ofereceu a primeira oportunidade de trabalhar como educadora nesse espaço.

Agradeço às mulheres guerreiras do Neimfa, representadas aqui na figura de Paulina, Di, Vanderlúcia, Edjane, Fernanda e Andréa. Agradeço particularmente à Valda, pelo cuidado que tem comigo, tanto fisicamente, como espiritualmente. E à Alice, que me ajudou a entrar em contato com alguns jovens para a entrevista.

Agradeço à Sebastiana, ao Antônio pela preocupação e carinho comigo, pelas orações, vibrações e trabalhos espirituais, para remoção de obstáculos.

Agradeço a todos os jovens que fizeram parte do Curso de Formação de Educadores Holísticos, minha gratidão maior àqueles que se disponibilizaram a participar da pesquisa, contribuindo para tornar esse trabalho possível.

Agradeço a todas as crianças e jovens que fizeram/fazem parte do Neimfa, e que me proporcionaram como educadora vivenciar ao longo desses anos várias experiências que me possibilitaram uma visão mais ampliada do ser humano, me tornando uma pessoa melhor.

Agradeço aos meus colegas de turma, e de Grupo de Estudo, especialmente a Carol e Tati, pelo companheirismo e apoio nas apresentações de trabalhos. Agradeço, por fim, à Capes por me conceder a bolsa durante o período do curso de mestrado.

Mas o que o patinho feio levará muito tempo para compreender é que a cicatriz nunca é segura. É uma fenda no desenvolvimento de sua personalidade, um ponto fraco que pode sempre se dilacerar sob os golpes do destino. Essa rachadura obriga o patinho a trabalhar incessantemente sua metamorfose interminável. Então, poderá levar uma vida de cisne, bela porém frágil, por que nunca poderá esquecer seu passado de patinho feio. Mas, ao se tornar cisne, poderá pensar nele de maneira suportável. Isso significa que a resiliência, o fato de se restabelecer e se tornar bonito apesar de tudo, nada tem a ver com a invulnerabilidade nem com o êxito social.

(CYRULNIK, Boris, 2004, p. 4).

RESUMO

O campo educacional brasileiro enfrenta inúmeros desafios, principalmente no que se refere à formação das juventudes, mais especificamente das juventudes periféricas, que têm sido postas constantemente como sinônimo de violência, periculosidade e criminalidade. A resiliência integral desponta como um dispositivo de resistência, potencializando a decolonização e valorizando o devir-juventudes-periféricas. Este trabalho localiza-se no campo multiparadigmático da abordagem qualitativa exploratória e fez uso da pesquisa documental e bibliográfica para investigar as concepções teóricas que ajudaram a compor a visão de resiliência mobilizada no Curso de Formação de Educadores Holísticos do Neimfa, no intuito de re/construir uma perspectiva de resiliência integral. E da pesquisa participante para compreender os processos de cultivo de resiliência em jovens moradores da periferia do Coque, Recife/PE, que participaram deste curso. Apresentamos a perspectiva de resiliência de Boris Cyrulnik e Edith Grotberg, por terem sido os mais citados nos documentos mapeados. Montamos um mapa da resiliência integral/transpessoal a partir dos quatro quadrantes de Wilber e indicamos que a maioria dos autores utilizados no Curso de Formação de Educadores Holísticos tem uma perspectiva teórica que se alinha com as visões ecológicas e sócio ecológicas de resiliência. A partir da análise temática das entrevistas com 10 jovens periféricos, construímos seis grandes blocos de categorias que ressaltam os processos de promoção de resiliência: Percepções de si e do outro: ontem e hoje, Momentos significativos vivenciados no Curso, Entre os desafios e as dificuldades encontrados no percurso do curso, Superação das dificuldades e os empecilhos à superação, Conselhos e sugestões para as/os jovens, Conselhos e sugestões aos professores. Estas categorias indicam que os processos formativos das juventudes periféricas resgatam uma ótica de promoção numa perspectiva integral, participativa, multidimensional, processual, histórica, imersa em uma rede relacional complexa de mecanismos subjetivos, objetivos, sociais e culturais, que nos habilita a inúmeras possibilidades de modificações constantes nos níveis intrapessoal (corporificada), interpessoal (relacional) e transpessoal (enactiva). A resiliência integral passa a ser tida com 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. As juventudes periféricas são percebidas como um dispositivo de subjetivação de novas formas de vida, vidas resistentes, integrais e multidimensionais. Vidas capazes de existir para além de uma norma que precisa inferiorizar e desqualificar para subsistir. Vidas que habitam espaços coletivos nos quais a solidariedade, o amor e o respeito concebem existências dignas e resilientes.

Palavras-chave: Resiliência Integral. Juventudes Periféricas. Educação. Ken Wilber.

ABSTRACT

The Brazilian educational field faces many challenges, especially regarding the formation of youths, but especially of the peripheral youths, which have been constantly posed as a synonym of violence, dangerousness and crime. The integral resilience emerges as a device of resistance, enhancing decolonization and enhancing the becoming-youth-peripheral. This work is located in the multiparadigmatic field of the qualitative exploratory approach and made use of the documental and bibliographic research to investigate the theoretical conceptions that helped to compose the vision of mobilized resilience in the training course of Holistic Educators of NEIMFA, in order to re / construct a perspective of integral resilience. And of the participant research to understand the processes of cultivation of resilience in young people living in the periphery of Coque, Recife / PE, who participated in this course. We present the perspective of the resilience of Boris Cyrulnik and Edith Grotberg, because they were the most cited in the mapped documents. We mapped the integral / transpersonal resilience from the four Wilber quadrants and indicated that most authors used in the Holistic Educators course have a theoretical perspective that aligns with the ecological and socio-ecological views of resilience. From the thematic analysis of the interviews with 10 peripheral youngsters, we constructed six large blocks of categories that highlight the processes of promoting resilience: Perceptions of self and others: yesterday and today, Significant moments experienced in the Course, Among the challenges and difficulties encountered in the route of the course, Overcoming difficulties and obstacles to overcoming, Advice and suggestions for young people, Advice and suggestions to teachers. These categories indicate that the formative processes of the peripheral youths rescue a promotion perspective from an integral, participatory, multidimensional, procedural, historical perspective, immersed in a complex relational network of subjective, objective, social and cultural mechanisms, which enables us to countless possibilities of constant changes in the intrapersonal (embodied), interpersonal (relational) and transpersonal (enactive) levels. The integral resilience comes to be had with a potential to be promoted or cultivated, because it offers a lens for the observation of the experience in its internal and external aspects, that co-emerge in the perception of what is lived. The peripheral youths are perceived as a device of subjectivation of new forms of life, resistant lives, integral and multidimensional. Lives capable of existing beyond a norm that needs to be inferiorized and disqualified to subsist. Lives that inhabit collective spaces in which solidarity, love and respect conceive worthy and resilient existences.

Key words: Integral Resilience. Peripheral Youth. Education. Ken Wilber.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Protesto contra “reestruturação”	15
Figura 2 - Imagem do Neimfa	57
Figura 3 - Matriz curricular do Curso de Formação de Educadores Holísticos	58
Figura 4 - Os quatro quadrantes do Kosmos	80
Figura 5 - Autores da resiliência mobilizado no Curso de Formação de Educadores Holísticos	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil Inicial e Final dos Participantes.....	60
Quadro 2 - Perfil profissional dos participantes na atualidade	61
Quadro 3 - Teóricos de resiliência presentes nos documentos do curso	66

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	RESILIÊNCIA: HISTÓRICO, DEFINIÇÕES E CONCEPÇÕES	22
2.1	Histórico: da invulnerabilidade à resiliência	22
2.2	Definições de resiliência: um conceito em construção	25
3	RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO: LAÇOS EM CONSTRUÇÃO	31
3.1	Resiliência e educação	31
3.2	Promoção da resiliência	35
4	JUVENTUDES PERIFÉRICAS	39
5	METODOLOGIA	51
5.1	Um olhar qualitativo da investigação	51
5.2	A pesquisa documental e bibliográfica: a resiliência no Curso de Formação de Educadores Holísticos	53
5.2.1	Corpus, lócus e leituras	53
5.3	Pesquisa participante: processos metodológicos e entrevistas	55
5.3.1	O <i>Lócus</i> e os participantes	56
5.3.1.1	<i>O lócus</i>	56
5.3.1.2	<i>O Curso de Formação de Educadores Holísticos</i>	58
5.3.1.3	<i>As/Os participantes</i>	60
5.3.2	Entrevista semiestruturada	62
5.3.3	Sistemas de análise	63
5.3.3.1	<i>Sistemas de análise documentais e bibliográficos</i>	63
5.3.3.2	<i>Sistema de análise da pesquisa participativa</i>	64
6	RESULTADOS	66
6.1	Redes teóricas e re/composição do constructo resiliência integral/transpessoal do Curso de Formação de Educadores Holísticos	66
6.1.1	Concepções teóricas de resiliência presentes no Curso de Formação de Educadores Holísticos	66
6.1.1.1	<i>Boris Cyrulnik e a Resiliência</i>	67
6.1.1.2	<i>Edith Hendersen Grotberg</i>	73
6.1.2	Resiliência: um olhar integral/transpessoal.....	79

6.1.2.1	<i>A resiliência nos Quatro Quadrantes do Kosmos</i>	79
6.1.2.2	<i>A resiliência integral/transpessoal do Curso de Formação de Educadores Holísticos</i>	87
6.2	Os processos de cultivo de resiliência	91
6.2.1	Percepções de si e do outro: ontem e hoje.....	91
6.2.1.1	<i>A construção de si: entre as fragilidades de perspectivas futuras e sonhos a construir</i>	92
6.2.1.2	<i>A construção do si na relação com o outro</i>	97
6.2.2	Momentos significativos vivenciados no Curso.....	109
6.2.3	Entre os desafios e as dificuldades encontrados no percurso do curso	114
6.2.3.1	<i>Os desafios</i>	114
6.2.3.2	<i>Dificuldades encontradas</i>	117
6.2.4	Superação das dificuldades e os empecilhos à superação	119
6.2.4.1	<i>Mecanismos de superação</i>	119
6.2.4.2	<i>Obstáculos a superação das dificuldades</i>	123
6.2.5	Conselhos e sugestões para as/os jovens.....	126
6.2.6	Conselhos e sugestões aos professores.....	131
6.3	Resiliência integral e juventudes periféricas: os processos de promoção enquanto formação humana no grupo de “Educadores Holísticos”	135
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
	REFERÊNCIAS	149
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE, UTILIZADO PARA ADESÃO DOS PARTICIPANTES NA PESQUISA DE CAMPO	167

1 INTRODUÇÃO

O campo educacional brasileiro enfrenta inúmeros desafios, em especial temos nos deparado com a questão da formação das juventudes. Os discursos acerca deste segmento da população têm oscilado entre as políticas de governo que tentam controlá-los e os protagonismos de resistências que desafiam o olhar de diversos pesquisadores. A figura a seguir retrata a ambivalência presente no trato com as juventudes no cenário nacional.

Figura 1 - Protesto contra “reestruturação”



Fonte: G1/05/12/2015¹

Esta cena expõe a violência que estudantes sofreram durante um protesto contra a proposta do governo de reestruturação das escolas públicas no Estado de São Paulo em 2015. Ela mostra a maneira violenta com que a polícia abordou as/os estudantes, lançando gás lacrimogêneo para tentar dispersá-las/os da via pública. Aqui, também temos a emblemática resistência oferecida pelas/os estudantes aos processos de “reestruturação”, configurando-as/os no centro do debate político acerca da sua formação.

A ideia de senso comum que põe as juventudes como sinônimo de problema, turbulência, crise e violência foi construída historicamente ao longo do tempo e está presente nas sociedades ricas e pobres, atravessando assim as classes sociais. Contudo, essa ideia se intensifica quando se refere às juventudes periféricas, pois o cenário de uma cultura colonial de

¹ <http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/pm-retira-alunos-de-escola-ocupada-na-zona-leste-de-sao-paulo.html> Polícia usa gás lacrimogêneo para tentar dispersar um protesto de estudantes e apoiadores contra o fechamento de escola previsto pelo governo do estado de São Paulo, na Zona Oeste da capital (Foto: Taba Benedicto/Agência O Dia/Estadão Conteúdo).

violência e exclusão exacerbam o imaginário social que passa a vinculá-las, de forma geral, à violência, à criminalidade e ao tráfico de drogas.

De acordo com Sposito (2007), a forma de tratamento que privilegia as relações entre a juventude e a violência recebe uma forte influência por parte da *mídia*. Ou seja, quando a *mídia* prioriza fortemente notícias sobre situações de violência nas quais jovens e adolescentes periféricos se encontram envolvidos, isso acaba influenciando a sociedade no sentido de cristalizar uma percepção negativa sobre eles.

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

De acordo com os dados do mapa da violência de 2016, a principal vítima da violência homicida no Brasil é a juventude.

Na faixa de 15 a 29 anos de idade é possível perceber que desde o primeiro Mapa da Violência divulgado em 1998, que no conjunto da população houve um aumento no número de homicídio por arma de fogo, que passou de 6.104, em 1980, para 42.291, em 2014: crescimento de 592,8%. Mas, na faixa jovem, este crescimento foi bem maior: chegando a pular de 3.159 HAF, em 1980, para 25.255, em 2014: com um crescimento de 699,5%. “Mapa da Violência” (WAISELFISZ, 2016, p. 49).

A pesquisa realizada pelo IPEA e FPSP² também mostra que outros fatores, tais como o nível de escolaridade, nível sócio econômico, determinam e identificam os grupos mais suscetíveis às mortes por homicídios, ou seja, jovens que estão com 21 anos, que é considerada a idade de pico das mortes por homicídios, e que tenham menos de sete anos de estudo apresentam 16,9 vezes mais chances de morrer de forma violenta do que as/os jovens que têm mais estudo ou chegaram ao nível superior. E se esses jovens forem negros e morarem em periferias a chance de morrerem por homicídios são 147% maiores do que as/os jovens de outros grupos étnicos.

Do ponto de vista acadêmico, alguns estudiosos têm discutido a situação das juventudes e os desafios destes sujeitos na escola (ABRAMO, 1997, 2005; ALMEIDA, 2010; CARRANO,

² Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FPSP).

2000; CORTI; SOUZA, 2009; DAYRELL, 2003; DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014; SPOSITO, 2007, 2008). Tem surgido, assim, um conjunto de trabalhos com olhares diversos que vão da sociologia à psicologia.

Stengel e Dayrell (2017, p. 22) ao realizar um estudo sobre a produção da categoria adolescência/juventude na Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia, entre os anos de 2006-2011, apontam que a violência é a categoria mais investigada nos estudos e que “O subtema preponderante foi Ato Infracional”, sinalizando o viés de ‘problema’ que marca o olhar psicológico para estes sujeitos.

De acordo com Malvasi e Trassi (2010), tem se pensado o sujeito jovem a partir de problemas que ameaçam a ordem social, como a violência e a criminalidade. O alvo desse tipo de enfoque geralmente é direcionado aos segmentos jovens urbanos periféricos e de baixa renda, que vivem em condições de precariedade sócio econômicas. Esse tipo de pensamento acaba sendo utilizado para caracterizar a condição juvenil como potencialmente perigosa.

Sendo assim, as/os jovens periféricos geralmente são vistos como mais expostos a situações de risco e vulnerabilidade e, portanto, mais propensos à violência e criminalidade. Contudo, mesmo diante de situações adversas, há registros na literatura e também no dia-a-dia, mostrando que muitos jovens conseguem superar estas dificuldades, apresentando-se como cidadãos participativos, críticos e integrados na sociedade (ARROYO, 2012; MALVASI; TRASSI, 2010).

A discussão acerca das concepções de juventude apresenta alguns aspectos diversos e contraditórios. De acordo com Freitas (2005), o termo adolescência no Brasil muitas vezes é usado ao mesmo tempo que o uso do termo juventude, aparecendo às vezes como sinônimo e outras vezes de forma complementar. Ainda segundo a autora, esse uso em relação à adolescência estaria atrelado à questão da faixa etária (idade entre 12 e 17 anos), enquanto que a juventude seria (a partir dos 17 anos), considerada como a fase de preparação para a fase adulta e para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, Abramo (2005) vai pontuar 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, tais como a população e a categoria social.

De maneira geral, o termo adolescência vem sendo usado pela psicologia para se referir às transformações comportamentais que ocorrem nessa fase da vida, enquanto o termo

juventude é utilizado pela Sociologia como sendo um “[...] período interstício entre as funções sociais da infância e as funções sociais do homem adulto” (GROPPO, 2000, p. 14).

Léon (2009, p. 49) vai afirmar também que “[...] disciplinarmente, tem sido atribuída à Psicologia a responsabilidade de analisar a adolescência, na perspectiva de uma análise que parte do sujeito particular e de seus processos de transformação”, enquanto a Sociologia, a Antropologia, a História e outras áreas das ciências sociais vêm se debruçando mais sobre os estudos da categoria juventude.

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 os 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 pronto, 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.

Dayrell (2003), no que se refere à juventude, também vai propor uma definição com base na diversidade. Para ele, só é possível definir essa categoria se levarmos em conta as experiências reais de cada indivíduo, ou seja, esse autor entende

[...] a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (DARYELL, 2003, p. 42).

A partir dessas discussões podemos perceber que existe uma ideia de juventude plural compartilhada pela maioria dos autores que trabalham na área da sociologia, ou seja, para eles não se deve partir de uma juventude como categoria universal, mas compreender a juventude como algo que possui uma diversidade de significados. Como apontam Sposito e Carrano (2003, p. 2), é importante tomar a ideia de juventude como “juventudes” dada a diversidade de aspectos existenciais que envolvem esses sujeitos.

Sendo assim, a questão central que resulta dessa discussão é a de que não se pode pensar em uma única juventude e que, independente de qual seja a delimitação etária usada, deve-se considerar que “[...] há diferentes tipos de juventude, e que essas hoje guardam características próprias em relação a juventudes de outros tempos” (UNESCO, 2004, p. 7), e que diferentes “juventudes” estão expostas a diferentes tipos de problemas, enfrentam realidades sociais diversas, que devem ser levadas em consideração, a fim de se compreender as questões das/os jovens no contexto atual.

Neste trabalho, assumiremos o termo juventudes no intuito de pluralizar sua visão e tomá-la a partir de um enfoque integral, mostrando que, diante da diversidade de aspectos subjetivos, objetivos, sociais, culturais e históricos que envolvem essa categoria, não é possível termos uma visão unificada da mesma. Salientamos, nesta pesquisa, que o uso do termo juventudes segue uma perspectiva integral participativa e usamos o adjetivo periféricas no intuito de denunciar práticas de assujeitamento e colonização dos modos de ser.

Do ponto de vista acadêmico alguns autores têm estudado a questão das juventudes de periferias, fazendo uma interface da educação com a temática da resiliência. No território brasileiro, identificamos uma literatura que aborda essa vertente da educação escolar associada à resiliência por duas perspectivas: primeiro, a de um olhar sobre os sujeitos-alvo do processo educacional, no caso estudantes, jovens de escolas da rede pública, de classes populares e subordinados a contextos de vida marcados pela violência (FAJARDO, 2012; FAJARDO et al., 2013; TAVARES, 2002; SAKOTANI, 2016; ASSIS et al., 2005; ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006; MELILLO; OJEDA; RODRÍGUEZ, 2008), e em segundo, suas experiências e modos de vida resilientes (YUNES, 2001; TAVARES, 2002; FERREIRA, 2007).

Diante desse contexto, no qual as juventudes têm seus direitos excluídos, como educadora e também como psicóloga, que atua em periferias e lida diariamente com a demanda de sofrimentos e esperanças desses sujeitos, tenho observado uma diversidade de comportamentos diante dessa exclusão, o que sempre me despertou algumas questões: como diante de condições tão adversas esses/essas jovens conseguem expressar modos de vida criativos e desenvolverem-se em diversos níveis? Por que alguns/algumas jovens apresentam uma maior fragilidade ou uma capacidade maior ao enfrentarem situações estressantes? Quais processos possibilitam superar suas dificuldades, não permitindo que estas limitem as suas potencialidades humanas? Como em função destes modos de vida de resistência juvenil poderíamos desenvolver processos formativos que se contraponham aos mecanismos de desumanização?

Alguns estudos na área da Psicologia tentam compreender essas questões utilizando viés teórico do conceito de Resiliência, que geralmente é definida como a “capacidade” que os indivíduos apresentam em lidar com as dificuldades, conseguir vencê-las e sair fortalecidos.

Nosso interesse para pesquisar a relação entre resiliência e juventudes periféricas surgiu a partir da minha atuação em um espaço de educação não formal na comunidade do Coque, Recife, Pernambuco: Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (Neimfa). Nesta organização social tenho refletido como a resiliência associada à educação pode contribuir para que as/os jovens de periferias, que são comumente vistos como vulneráveis e propensos à marginalidade, enfrentam as adversidades que lhe são impostas. Pensamos que o conceito de resiliência integral mobilizado pelo “Curso de Formação de Educadores Holísticos” do Neimfa poderá se contrapor à noção de uma juventude naturalizada e irremediavelmente excluída, ajudando a ampliar a visão de resiliência das periferias, e também trazer outras visões de resiliência que se contraponham a esses discursos de criminalização das/os jovens.

Assim, levantamos as seguintes **questões de pesquisa**: Quais perspectivas teóricas ajudaram a compor a visão de resiliência integral presente no Curso de Formação de Educadores Holísticos do Neimfa? Como se deram os processos de promoção de resiliência em jovens moradores de periferia que participaram de projetos de formação humana desenvolvidos pela organização social Neimfa?

Neste sentido, este trabalho **objetiva, de maneira geral**, compreender a resiliência a partir do seu processo de cultivo em jovens moradores de periferias. E, mais **especificamente**, investigar as concepções teóricas que ajudaram a compor a visão de resiliência mobilizada no Curso de Formação de Educadores Holísticos, no intuito de re/construir uma perspectiva de resiliência integral e compreender os processos de cultivo de resiliência em jovens moradores da periferia do Coque, Recife/PE, que participaram do curso de formação de Educadores Holísticos do Neimfa.

Para atender estes objetivos construímos este trabalho em seis partes. Inicialmente, no Capítulo 2, apresentamos o histórico, as definições e concepções de resiliência, desde a sua etimologia, e as abordagens de pesquisa. Em seguida, no Capítulo 3, denominado de Resiliência e Educação: laços em construção, buscamos os laços que são tecidos entre a resiliência e a educação e discutimos as contribuições do constructo resiliência para o campo educacional, e por último destacamos a promoção de resiliência. No Capítulo 4, apresentamos uma discussão sobre juventudes periféricas no intuito de problematizar os processos de estigmatização e abrir campo para o devir-juventudes-periféricas. No Capítulo 5, apresentamos a metodologia, a

importância do estudo; situamos os participantes da pesquisa e explicamos os fundamentos das metodologias bibliográfica-documental e participante; indicamos os processos e o sistema de análise dos dados. No Capítulo 6, apresentamos os resultados. No último capítulo, temos as considerações finais, trazendo algumas colaborações e os limites enfrentados por esse tipo de pesquisa.

2 RESILIÊNCIA: HISTÓRICO, DEFINIÇÕES E CONCEPÇÕES

2.1 Histórico: da invulnerabilidade à resiliência

De acordo com os estudos mais recentes existentes na literatura brasileira sobre a temática resiliência (POLETTI, 2007; POLETTI; KOLLER, 2008; RACHMAN, 2008; BRANDÃO, 2011; ORTEGA, 2012; SAKOTANI, 2016) e com base no pensamento de Yunes e Szymanski (2002), temos que a origem histórica do termo resiliência advém da física e da engenharia e tem como um dos precursores o cientista inglês Thomas Young que, em 1807, considerando tensão e compressão dos materiais, introduz pela primeira vez a noção de módulo de elasticidade.

Segundo essas autoras, Thomas Young estudou a relação entre a força aplicada a um corpo e a deformação que a mesma produzia, tornando-se, assim, o pioneiro na análise das deformações causadas pelo impacto sobre a matéria. Procurando reforçar esse entendimento, ainda no campo da física e engenharia, Tavares (2002) faz uma analogia com a ideia de um material flexível capaz de autorregular-se e autorrecuperar-se, voltando à sua forma original após sofrer uma pressão externa, uma modificação na estrutura.

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

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

Brandão (2011) indica que pesquisadores americanos e ingleses voltaram seu interesse para o fenômeno das pessoas que apesar de terem passado por graves adversidades permaneciam saudáveis. Passaram a chamar essas pessoas, a princípio, de invulneráveis, e o fenômeno de invulnerabilidade, como o termo que seria mais tarde substituído por resiliência.

Todavia, no campo conceitual, um dos estudos mais citados na literatura da área, por tratar-se de um dos precursores, versa sobre a pesquisa longitudinal desenvolvida por Werner e Smith (1992, 2001), que investigou a vida de crianças nascidas no Havaí. O objetivo inicial desse estudo não era avaliar resiliência, mas sim monitorar o impacto dos fatores de risco

biológicos e sociais, assim como dos fatores de proteção na vida dessas crianças. O trabalho de Rutter (1993, 1999) também é de grande valia para a área. O autor sugeriu a substituição de termos como “variável” ou “fatores” de risco/proteção, para expressões como “processos” e “mecanismos” (RUTTER, 1987).

Estas pesquisas focalizavam a pobreza, cada vez mais evidente, e os possíveis riscos que ela provocava ameaçando o desenvolvimento saudável das crianças. E na procura por compreender melhor os efeitos nocivos da pobreza sobre o desenvolvimento infantil, começaram a notar que havia pessoas que pareciam não se abaterem.

A psicologia, que até então se focava em pesquisas sobre falhas, *déficits*, doenças e fatores de risco, passou a focalizar aspectos positivos da vida humana, provocando uma mudança de paradigma e possibilitando que temas como a resiliência comessem a surgir nas pautas das investigações (BRANDÃO, 2011).

Houve, portanto, uma mudança de paradigma na Psicologia que provocou a substituição do enfoque de risco para o chamado enfoque da resiliência.

Os dois enfoques são consequências da aplicação do método epidemiológico aos fenômenos sociais. Enquanto o enfoque do risco centra-se na enfermidade, no sintoma e naquelas características que se associam a uma elevada probabilidade de dano biológico ou social, o enfoque da resiliência mostra que as forças negativas, expressas em termos de danos ou riscos, não encontram uma criança inerte na qual determinarão danos permanentes (MUNIST et al., 1998 apud BRANDÃO, 2011, p. 46).

Para Luthar e Zelazo (2003), a diferença existente entre esses dois enfoques é a natureza negativa ou positiva dos fatores que cada um focaliza. Na abordagem de risco, os resultados negativos do desenvolvimento e os fatores também negativos que nele interferem é que são focalizados, como a presença de distúrbios psicológicos e a doença mental de um dos pais. Já na abordagem da resiliência, dimensões tanto positivas quanto negativas são focalizadas nos resultados de um desenvolvimento e nos mecanismos que atuam sobre este.

O Brasil só passaria a pesquisar sobre resiliência em 1996, tendo como precursor o estado do Rio Grande do Sul. Segundo Brandão (2009), foram justamente pesquisadores deste estado que produziram os primeiros trabalhos através do Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua, o CEP-RUA, criado pela professora Silvia Helena Koller, com o objetivo de estudar a população de rua.

Yunes e Szymanski (2002) mostram que as primeiras associações do fenômeno da resiliência se fizeram em termos de invencibilidade e invulnerabilidade, na tentativa de

encontrar respostas para o surgimento de um ser sobre-humano, imune às vicissitudes e adversidades da vida. Conforme Souza e Cerveny (2006, p. 119), os estudos pioneiros sobre resiliência estavam aliados às teorias da psicopatologia, estresse e desenvolvimento, sendo definida, então, como “[...] um conjunto de traços de personalidade e capacidades” individuais.

De acordo com Poletto e Koller (2006), invulnerabilidade ou invencibilidade são termos precursores da definição de resiliência na Psicologia. O termo invulnerabilidade era utilizado para descrever crianças que apresentavam saúde emocional e alta capacidade apesar de passarem por longos períodos de adversidades e estresse psicológico (WERNER; SMITH, 1982, 1992 apud POLETO; KOLLER, 2006). No entanto, Zimmerman e Arunkumar (1994) afirmam que a resiliência e a invulnerabilidade não são termos semelhantes, ou seja, a resiliência seria uma capacidade de superar adversidades, indicando assim que, quando nos referimos ao fenômeno humano, o indivíduo será afetado, portanto, não sai de uma determinada situação adversa totalmente ileso.

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 visto 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”.

Infante (2005) indica que a partir desses estudos sobre resiliência surgiram 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.

O grupo da primeira geração, segundo Infante (2005), expandiu o tema da resiliência em dois pontos: a resiliência como noção de processo, que envolve a dinâmica de fatores de risco e de resiliência, possibilitando o indivíduo vencer adversidades, e o outro é a procura por

modelos para promover e/ou desenvolver resiliência de maneira efetiva nas áreas de programas sociais.

A segunda geração de pesquisadores começou a publicar pesquisas nos anos 90, e o objetivo era identificar os fatores que facilitassem o desenvolvimento da resiliência. 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: suporte social (eu tenho), habilidades (eu posso) e força interna (eu sou e eu estou).

Os fatores “eu tenho” estão relacionados ao apoio através da confiança incondicional, limites que ajudam a evitar problemas. Os fatores “eu sou” estão relacionados a uma pessoa que é apreciada pelos outros, e é feliz quando faz algo bom para os outros e para si, e sou respeitador comigo e com o próximo.

Os fatores “eu estou” referem-se ao fato de se estar disposto a ser responsável pelos próprios atos e confiante que tudo dará certo. Já o fator “eu posso” está relacionado a poder falar sobre as coisas que nos assustam. O manejo do conjunto destes fatores favorece a criação de intervenções que visam à promoção da resiliência.

Para Infante (2005), o grande desafio desse segundo grupo de pesquisadores foi identificar os processos que são a base da adaptação resiliente. Com essa descoberta seria possível um avanço, tanto na teoria, quanto na pesquisa, possibilitando dessa forma a criação de ações programáticas que estivessem direcionadas a promover resiliência e qualidade de vida.

2.2 Definições de resiliência: um conceito em construção

Segundo Araújo (2006, p. 85), resiliência é definida como “[...] uma capacidade universal, que permite à pessoa, grupo ou comunidade prevenir, minimizar ou superar os efeitos danosos da adversidade”. Partindo deste conceito, Araújo (2006, p. 89) explica que o indivíduo, o grupo ou a sociedade, ao enfrentarem a adversidade podem, como parte desse processo, retornar ao estado natural de seu desenvolvimento, “[...] apesar da adversidade vivida, ou pode 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”. Embora esteja ligada à capacidade de confronto, vai além, é mais do que uma resposta, “[...] implica em uma capacidade de adaptação flexível e competente sob circunstâncias ameaçadoras, destruidoras e desfavoráveis” (ARAÚJO, 2006, p. 89).

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. Neste trabalho, nos alinhamos com Grotberg (2005, p. 15), que considera resiliência como “[...]a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidades”.

De acordo com Sampaio (2005), uma pessoa com características resilientes é afetada pelas adversidades, mas não se deixa abater facilmente diante das dificuldades, também não culpabiliza os outros pelos seus insucessos e geralmente são pessoas que estão sempre de bom humor diante das situações de adversidades. No entanto, nem todos os seres humanos 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.

As ciências humanas, no entanto, enfatizam a resiliência como uma habilidade das pessoas de voltarem para seu estado habitual de espírito rapidamente, após passarem por doenças ou dificuldades. Ressalta também a importância de relações familiares, principalmente no período da infância, como condutor na formação dos indivíduos, produzindo assim a capacidade deles suportarem dificuldades e de superá-las (FERREIRA, 2009).

Sendo assim, na perspectiva de Ferreira (2009), a resiliência apresenta-se como a capacidade concreta das pessoas apresentarem um funcionamento saudável frente às adversidades, fazendo uso destas em seus processos de desenvolvimento pessoal, utilizando assim as forças conflitivas de forma construtiva.

Cyrulnik (2004), referindo-se à resiliência, incorpora a definição psicanalítica de trauma, para a qual são necessários dois traços para que este se desenvolva: o primeiro se origina no real (estou com fome, dói, fui abandonado, estou sofrendo); e o segundo se origina na representação do real, isto é, na leitura que a pessoa faz da sua experiência, influenciada pela visão que os outros têm de sua situação. Essa concepção de trauma produz uma posição diferente do que os anglo-americanos pensam sobre a intervenção, que está orientada a encontrar respostas resilientes.

Na psicologia, para Poletto e Koller (2006), a conceituação do termo resiliência não apresenta a mesma exatidão da física e da engenharia, porque, ao estudar os fenômenos humanos, é necessário considerar a multiplicidade e a complexidade de fatores e variantes que os envolvem, não sendo possíveis os controles e as objetividades próprios das ciências exatas.

Junqueira e Deslandes (2003) nos mostram que a diferença fundamental existente entre a resiliência que é estudada pela física e a estudada pela psicologia é que na física espera-se a

volta ao estado anterior à pressão sofrida, enquanto para a psicologia, em algumas das suas conceituações, vamos além do retorno ao que se era antes, pois envolve um crescimento a partir da superação da pressão.

O conceito de resiliência foi recentemente absorvido pelo campo da saúde pública com um sentido voltado para a promoção da saúde, do bem-estar e da qualidade de vida. Essa concepção de resiliência anda em paralelo com o movimento contemporâneo pela promoção da saúde da criança e dos jovens. Esse conceito muda a maneira de ver as/os jovens, deixando no passado o determinismo das experiências malsucedidas durante a infância abrindo novos meios de flexibilidade.

Portanto, um indivíduo com características resilientes não é aquele que é capaz de suportar todas as pressões do ambiente. Esse indivíduo pode chegar a um limite, não tolerando mais a pressão do meio externo. Sendo assim, a resiliência não é uma qualidade fixa; e se as circunstâncias mudam, os mecanismos da resiliência se alteram (POLETTI; KOLLER, 2006).

Assim, pode-se afirmar que uma mesma variável pode causar resultados diferentes para uma mesma pessoa em etapas diferentes do seu desenvolvimento ou, ainda, poderá causar 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.

Cyrulnik (2004) destaca alguns fatores de resiliência em crianças. Segundo ele, para que uma pessoa se torne resiliente, ela deve percorrer um longo caminho, no qual ele vê três grandes aspectos: 1. A aquisição de recursos internos que se desenvolvem entre os primeiros meses de vida; 2. O tipo de agressão, de ferida, falta e, acima de tudo, o significado dessa ferida no contexto do menino e da menina. 3. As reuniões, as possibilidades de falar e agir. A resiliência é criada com base no caráter da pessoa, no significado cultural, na sua cultura e no tipo de apoio social que possui.

Cyrulnik (2004) aponta como fator protetivo o temperamento da criança, quando flexível, confiante e capaz de buscar ajuda externa. O temperamento seria um “como” do comportamento, bem mais que um “por que”, mais que um traço inato, sendo uma construção histórica e ambiental. Também considera como proteção o contexto afetivo, no qual a criança está inserida em seus primeiros anos de vida, quando há um clima familiar que ofereça a segurança necessária para que a mesma desenvolva confiança em si mesma e nos outros.

Enfatiza a importância de outros fatores protetivos os quais considera uns dos mais preciosos fatores de resiliência: o humor e a fantasia.

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 nem 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.

Assumimos que a resiliência pode se transformar de acordo com as mudanças de circunstâncias internas e externas, sendo processual e dinâmica. Então, cada processo de enfrentamento de adversidades acontece de uma determinada forma que dependerá de quem enfrenta, do que se enfrenta e de quais circunstâncias envolvem o processo.

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 usar de mecanismos de enfrentamento diferentes, podendo sofrer mais ou menos em cada situação. E até adversidades semelhantes, os sujeitos podem não enfrentar da mesma forma (YUNES, 2006; WALSH, 2005; WALLER, 2001). Assim,

[...] resiliência é a reconfiguração interna, pelo sujeito, de sua própria percepção e de sua atitude diante da vivência da condição da adversidade ou trauma, constituindo esta, a partir de então, fator de crescimento ou desenvolvimento pessoal. A resiliência é uma condição interna (não observável, a não ser em seus efeitos), constatada numa demanda de adaptação do indivíduo frente a uma situação excepcionalmente adversa, ou mesmo traumática, caracterizada por alto potencial destrutivo ou desintegrador das estruturas e recursos pessoais, da qual resulta o fortalecimento dessas estruturas, o crescimento pessoal, a confirmação de sua identidade, o desenvolvimento de novos recursos pessoais, constituindo-se numa reação que transcende os limites de um mero processo de adaptação (BARLACH, 2005, p. 100).

Para Libório e Ungar (2009, 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 (2009, 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; enquanto, para Fajardo (2012, p. 6), a resiliência

[...] é a capacidade desenvolvida pelos sujeitos de responder e reagir às situações consideradas traumáticas, adversas e violentas sem sucumbir frente a elas. Porém, esse processo de construção interior se dá numa perspectiva interacionista e dialética, que considera significativo o contexto, o meio, as relações, o papel da cultura e dos agentes na área da educação, juntamente com o apoio da família, dos suportes sociais, da escola e de outras pessoas.

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

Essa postura está alinhada com o desafio de Viveiros de Castro (2014, 2015) da superioridade do “mononaturalismo” científico, que reconhece diferentes representações do mesmo mundo progressivo, 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 [...]”.

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

A cocriação intrapessoal consiste na participação colaborativa de todos os atributos humanos - corpo, energia vital, coração, mente e consciência - na construção da resiliência. Assim, nenhum atributo ou dimensão humana é intrinsecamente superior ou mais evoluído que

qualquer outro neste processo. Rompe-se com a tendência de considerar a resiliência como um fenômeno meramente “psicológico”, dissociado, por exemplo, do corpo. Este “Princípio da Equiprocidade” (FERRER, 2017) favorece pensarmos processos formativos incorporados (FERREIRA, 2007) que levam em consideração as várias dimensões do ser.

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

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

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

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

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

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

3 RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO: LAÇOS EM CONSTRUÇÃO

3.1 Resiliência e educação

Pensamos que o enlace entre a resiliência e a educação acontece face às intensas mudanças vividas na contemporaneidade, onde cada pessoa assimila as transformações ocorridas, de forma processual e única. Cada docente, 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, bem como com o do outro, sendo um agente promotor de resiliência.

Tavares (2002, p. 43), 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 este 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.

Ralha-Simões (2014) 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. De fato, existe uma evidente inter-relação entre o educador no seu todo e as suas características pessoais, sendo a sua identidade parte integrante da personalidade. Portanto, é preciso encontrar espaços de integração das dimensões pessoal e profissional, que possam permitir aos educadores apropriarem-se dos seus processos de formação, a fim de lhes dar um sentido no quadro das suas histórias de vida.

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

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.

Para Henderson e Milstein (2005), torna-se imprescindível que a escola desdobre todo o potencial e os 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, a saber: (1) enriquecer os vínculos; (2) determinar limites claros e fortes; (3) ensinar habilidades para a vida; (4) proporcionar afeto e apoio; (5) estabelecer e transmitir expectativas elevadas; (6) proporcionar oportunidades de participação significativa. A combinação desses seis passos produz como resultado maior apego à escola, mais compromisso social e concepção mais positiva de si mesmo por parte dos alunos, pais, responsáveis e docentes.

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

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

Sousa, Miranda, Nieto e Dores (2014) ressaltam que as estratégias apropriadas à promoção de resiliência devem envolver uma escola em que toda a comunidade educativa – professores, alunos, pais e auxiliares educativos – estejam interessados em ampliar a promoção dos laços sociais de seus estudantes.

Ao abordar o tema resiliência em instituições, Tavares (2002, p. 60) 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 funcionam 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.

Outro autor que desenvolveu pensamento semelhante foi Flach (1991 apud PINHEIRO, 2004, p. 69), ao propor a ideia de “[...] ambientes facilitadores de resiliência”, que apresentavam características como

[...] estruturas coerentes e flexíveis; respeito; reconhecimento; garantia de privacidade; tolerância às mudanças; limites de comportamento definidos e realistas; comunicação aberta; tolerância aos conflitos; busca de reconciliação; sentido de comunidade; empatia.

Zwierewicz (2012, p. 54) defende que

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

O ambiente educacional, assim como os professores, pode ser facilitador ou obstrutor do processo de fortalecimento de resiliência.

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

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 resiliência na área de educação como uma possibilidade de desenvolvimento do indivíduo, que permite ao mesmo ser um agente transformador e de otimização do meio no qual faz parte. Segundo o autor, é necessário e urgente implementar e desenvolver, ao longo do processo formativo de alunos e professores, estruturas, processos e atitudes que os auxiliem a serem mais resilientes, a fim de contribuir ativamente com a sociedade.

Para Tavares (2002), 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.

De acordo com Fajardo (2012), as pesquisas sobre resiliência no campo da educação mostram a importância de se dar ênfase ao professor e às suas capacidades intuitivas e criativas

de desenvolver aspectos positivos em ambientes de constantes riscos, mostrando, assim, que a resiliência pode ser definida como a capacidade desenvolvida pelos sujeitos de responder e reagir às situações consideradas traumáticas, adversas e violentas, sem se abater frente a elas. Porém, esse processo de construção interna ocorre numa perspectiva interacionista e dialética, considerando significativos o contexto, o meio, as relações, o papel da cultura e dos agentes na área da educação, conjuntamente com o apoio da família, dos suportes sociais, da escola e de outras pessoas.

Fajardo et al. (2013) acreditam que saber lidar com formas de promover 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. Nestes casos, é fundamental que a escola proporcione ao indivíduo uma educação para a resiliência, pois trata-se de uma instituição que ultrapassa a mera produção e reprodução de conhecimentos.

Para Cyrulnik (2004), 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. Ele salienta, ainda, que é na universidade o momento e o espaço em que o estudo permitirá a abertura de novos horizontes e de fortalecer-se como pessoa.

Camargo (2009), ao discutir sobre resiliência e educação, destaca a importância das/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) apontam, em pesquisa realizada, 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.

Quanto à importância da educação no processo formativo, Rutter (1993 apud POLETTI; 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.

Em síntese, o enlace entre educação e resiliência pode potencializar mecanismos de formação das/os estudantes, assim como criar condições de melhoria das condições de trabalho

dos professores e demais agentes educativos, servindo como dispositivo de resistência a modos de desumanização, em especial com aqueles que trabalham nas periferias.

3.2 Promoção da resiliência

A resiliência pode ser concebida em uma perspectiva mais integral, cuja multidimensionalidade é expressa em suas dimensões subjetivas, objetivas, sociais e culturais, e tomada nesta rede complexa de interações interdependentes (WILBER, 2002, 2007).

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. E, ainda, podemos perceber como as interações intersubjetivas, 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. Inclusive, nos permite perceber diferentes formas de desenvolvimento da resiliência.

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

A ideia de promoção 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, Martins, Jesus e Viseu (2015) indicam que a promoção 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, a promoção da resiliência deveria ser implementada no sistema social como um todo. Neste sentido, Clauss-Ehlers (2008) aponta que favorecer os processos de enfrentamento à adversidade, melhorando a qualidade de vida e a diminuição de problemas de comportamento, a promoção da resiliência desempenharia um papel fundamental no bem-estar de todas as crianças.

O desenvolvimento de programas de promoção de resiliência apoia-se em políticas de prevenção, capacitação e cuidado, no 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, 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 no intuito de favorecer processos de promoção de resiliência. Ungar Liebenberg, Dudding, Armstrong e Van de Vijver (2013) destacam como exemplo de promoção 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 Currículo Europeu para a Resiliência-RESCUR (CEFAI et al., 2015) que também destaca um conjunto de programas de intervenção amplamente investigado.

Béné, Chowdhury, Rashid, Dhali e Jahan (2017) indicam um aumento no número de Organizações não governamentais internacionais que põem a promoção da resiliência como um dos elementos primordiais no planejamento de suas intervenções. Estas intervenções adotam a percepção da resiliência como um construto social e ecológico (UNGAR; LIEBENBERG, 2011) e buscam contribuir para um desenvolvimento mais saudável dos participantes.

Benzies e Mychasiuk (2009) apontam que uma das principais formas de promoção 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, Liebenberg, Dudding, Armstrong e Van de Vijver (2013) atribuem à sociedade um papel crucial no processo de promoção 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 a juventude.

Nesta dissertação, a promoção 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), abordagens tradicionais do oriente (WALLACE, 1999, 2009) e a psicologia transpessoal (GROF, 2010) e, liga-se fundamentalmente a práticas que aproximam os sujeitos de experiências de sentido (BONDÍÁ, 2002), promovendo uma abertura e um acolhimento do que lhes toca no tempo presente. A partir destas 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 atividades que ofereçam um solo propício para a promoção do cultivo da resiliência, que se faz possível em cenários, situações e circunstâncias os quais nomeamos de espaços de promoção da resiliência. Os espaços de promoção da resiliência não se circunscrevem à espacialidade física, são antes disponibilidades subjetivas, intersubjetivas, culturais e sociais que compõem um ambiente que possibilita o desenvolvimento 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 promoção 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 à promoção da resiliência, como um processo que expande a conexão entre resiliência e aprendizagem.

Os processos de construção desta dissertação surgem exatamente no âmbito dessa conexão, deste vínculo existente entre o fenômeno da resiliência e o território da aprendizagem. Vínculo este caracterizado pela promoção, 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. A promoção, portanto, nos remete à conjunção do desenvolvimento com o cuidado. Cuidado, que remete de volta à resiliência enquanto habilidade que mora no espaço de encontro com o outro e com o mundo.

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

4 JUVENTUDES PERIFÉRICAS

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. Quando se fala sobre juventude, costuma-se classificá-la como um momento de transição da vida de um indivíduo, que corresponde geralmente à faixa entre os 15 e 29 anos. 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. 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 sócio históricos (DAYRELL, 2003) têm se contraposto a esta visão, apontando a condição juvenil como marcadamente fruto de uma construção social, histórica e cultural, na qual os aspectos biológicos, sociais e psicológicos precisam ser contextualizados. Diante dessa complexidade, torna-se necessário atentar para os diferentes contextos no qual 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 (1997) aponta que a juventude expressa os problemas e conflitos da sociedade contemporânea, expressando assim as angústias, os medos e as expectativas presentes no contexto social. A autora destaca também que a juventude só passou a chamar a atenção quando começou a representar algum tipo de 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 tratado pelos adultos, para que possa integrar-se à sociedade de maneira ativa e produtiva, ou seja, que se torne um sujeito capaz de consumir e/ou servir.

Segundo Abramo (1997), nos anos 1960 e início de 1970, o problema da juventude passou a envolver toda uma geração juvenil que perturbava a manutenção da ordem nos vários âmbitos (político, social e moral) devido a uma posição de contestação à ordem social, que provocou o desencadeamento de atos concretos em busca de transformação. A autora refere-se 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), através desses movimentos juvenis, 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”. Mas, nos anos 1980, contrastando com essa visão, volta a surgir uma imagem negativa da juventude, passando a ser vista como “[...] individualista, consumista, conservadora, indiferente aos assuntos públicos e apática”, em oposição a imagem idealizada dos jovens dos anos 1960” (ABRAMO, 1997, p. 31)

Nos anos de 1990, a concepção de juventude como causadora de problemas nos anos 1950 volta a ser difundida ao se referir aos jovens que apresentam atitudes de desvio à integração social. Mas, um aspecto marcante dos anos 1990 é a imagem da violência que passa a ser atribuída aos jovens. Sendo assim, segundo a autora, os jovens envolvidos em algum tipo de comportamento que perturbe a ordem social eram considerados como vítimas e, ao mesmo tempo, como promovedores da desagregação social (ABRAMO, 1997).

Portanto, nota-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 violência (ABRAMO, 1997; SPOSITO, 2007; GROPPPO, 2017).

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 12.852/2013, 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, s/p.).

Contudo, este 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 ora o jovem como uma ameaça à segurança social, ora apontam os mesmos como em situação de risco e vulnerabilidade. Tanto de uma maneira, como 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 distantes 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 a 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 neste momento que os sujeitos estão mais propensos a se envolverem em grupos desviantes o 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 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 extra classes, bem como de uma juventude uniforme, sendo representada pelos estudos culturais, que reinterpretam o significado das subculturas juvenis desde os anos de 1950.

Ainda segundo o autor, os estudos culturais valorizam a ação criadora dos sujeitos. 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”.

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,

estas 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 nestas políticas, quanto a propor políticas afinadas a suas concepções.

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 às drogas, à promiscuidade e à violência. Quanto às/aos jovens como sujeito social, busca 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 GROPPPO, 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 com a 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 reduz os/as jovens desconsiderando, assim, as macro determinações sociais e políticas e a nova ordem econômica.

Uma outra concepção, mais próxima, entretanto, do polo da juventude como sujeito, a juventude como direito, deve muito à noção de moratória psicossocial e, particularmente no Brasil, ao adotar as propostas dos movimentos em defesa dos direitos da criança e do adolescente que deram origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente (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 (GROPPO, 2017, p. 13).

No entanto, Groppo (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 deste diálogo, os educadores poderiam perceber que as atividades vivenciadas pelos jovens para além da educação não constituem um mero empecilho para o aprendizado, poderiam mesmo considerar a riqueza das criações juvenis como meio para a construção de conhecimentos escolares mais significativos. A segunda proposta também desses sociólogos, mas incluindo também, 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, Groppo (2017) acredita que ainda existe pelo menos dois limites ou problemas a apontar sobre estas 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 disfarçada, 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, no intuito de afastá-los das ruas, sem contudo considerá-los de fato como sujeitos sociais ativamente transformadores.

Para Groppo (2017), entretanto, ainda hoje, como justificativa bem ou mal disfarçada, ou assumida, a imagem do jovem como problema, a juventude perigosa, aparece como importante elemento destas ações e políticas públicas, assim como povoa o imaginário das ações educativas propostas para estes sujeitos. Em pesquisa realizada nos documentos produzidos pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) do Sistema de Conselhos de Psicologia, órgão que sistematiza e difunde os saberes produzidos pela psicologia na sua relação com as políticas públicas, Lima, Rosa e Spaziani (2018, p. 68) indicam que a juventude é compreendida

[...] de acordo com a concepção do ECA sobre adolescência, ou seja, na faixa etária de 12 a 18 anos e, excepcionalmente, até 21 anos. De acordo com esse material, essa população deveria ter a garantia dos direitos às políticas públicas atendidas, como o sistema educacional, de saúde, de assistência social, de justiça e de segurança pública. No entanto, o/a jovem em conflito com a lei muitas vezes é representado como um/a “menor”, ou seja, em situação irregular, em perigo ou perigoso (CFP, 2012).

Os autores apontam as limitações desta compreensão, assim como sinalizam que “[...] no que diz respeito às políticas públicas para a juventude, é preciso que haja nos documentos do CREPOP a evidência dos preconceitos e estigmas que envolvem a juventude” (LIMA; ROSA; SPAZIANI, 2018, p. 70) principalmente as periféricas, pois

[...] o sistema das desigualdades no Brasil, afeta a juventude nas diversas facetas sociais, atravessando o conceito de como esses/as jovens poderão relacionar-se com esse momento da vida, já que, quando há um recorte de raça e classe, as marcas da desigualdade são ainda maiores aos/às jovens negros/as, pobres e periféricos/as (LIMA; ROSA; SPAZIANI, 2018, p. 70).

Neste trabalho, assumimos as ideias de juventudes periféricas desenvolvida por Ferreira Acioly-Régner (2011) e Ferreira et al. (2018) para quem o termo periféricas, adjetivando juventudes, problematiza não só a diversidade, como demarca as exclusões vividas e aponta as potências de resistência destes sujeitos.

Segundo Freitas (2010) e Nunes (2014), a potência formativa dos espaços de periferia põe em evidência modos outros de subjetivação, de maneira que o uso do termo periférico busca denunciar práticas de assujeitamento (FOUCAULT, 2001) que buscam homogeneizar as/os jovens a partir dos rótulos de risco, vulnerabilidade ou periculosidade.

Periféricas não situam apenas territórios geograficamente demarcados, mas congregam, antes de tudo, “pensamentos fronteiriços” enquanto máquinas de descolonização intelectual, política e econômica (MIGNOLO, 2013), capaz de resistir aos modos de identificação e classificação que marcam uma população, em nosso caso a juventude, a partir de “[...] uma diferença e uma inferioridade com respeito a quem classifica” (MIGNOLO, 2013, p. 39).

Assim, periféricas 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, que passam a ser estigmatizados como inferiores (MIGNOLO, 2010). 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 tenta negar toda experiência do outro não eurocêntrico.

A vida fronteiriça das juventudes negras, quilombolas, indígenas, faveladas e pobres de uma forma geral compõe o corpo-vivido do que aqui designamos como periféricas. Vidas, que não importam para 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 periféricos. Buscamos, antes de tudo, indicar uma ruptura com formas de pensar que classificam estes sujeitos como inferiores (em termos de gênero, raça, sexualidade, pertencimento territorial etc.), colocando a identidade na política, no 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, 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 Negri e Hardt (2005), surja como um devir, compreendido

[...] como pontos de passagem, como desvios possíveis que fazem estremecer a ordem hegemônica do mundo. O devir é, assim, sempre minoritário e todos somos potencialmente minoritários, na medida em que somos também constituídos por suas forças. Minoritário não no sentido de menor quantidade, mas daquilo que difere das hegemonias impostas pelo mundo em que vivemos (LACAZ; LIMA; HECKERT, 2015, p. 61).

Assim, constituímos um devir-juventudes-periféricas como decolonizadores 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 de 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), pluralizamos o termo juventude, com o propósito de indicar a multiplicidade e a diversidade de modos de ser juvenis possíveis a partir de uma leitura participativa (FERRER, 2017), multidimensional e integral (RÖHR, 2004, 2010). 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 livre). Nesta perspectiva, rompemos com toda visão essencialista de uma realidade ou fenômeno pré-dado, assim como criticamos o contextualismo exacerbado que busca reduzir a juventude a uma construção meramente cultural. Buscamos então assumir uma visão integral participativa e multidimensional da juventude.

Neste sentido, tomamos as contribuições de Röhr (2006, p. 15-16) que apresenta um esquema com cinco dimensões básicas que nos ajuda a compreender a juventude:

[...] distinguimos num primeiro passo cinco dimensões que chamamos de básicas, que são a *dimensão física* que inclui a corporalidade físico-biológica, da qual em parte nem temos percepção. Chamo de dimensão sensorial as nossas sensações físicas, calor-frio, dor-prazer físico, doce-amargo, etc., enfim a percepção que temos através dos nossos cinco sentidos: tato, visão, audição, olfato e paladar. A *dimensão emocional* abrange a vida da nossa psique, os estados emocionais (medo, insegurança, euforia, apatia, tristeza, melancolia, impaciência, dispersão, solidão, saudade, indecisão, pessimismo, etc.) e suas respectivas movimentações e compensações. A *dimensão mental* do ser humano inclui, em primeiro lugar, o racional no sentido mais restrito, quer dizer aquela parte em que correspondemos naquilo que pensamos com todos os seres humanos, os pensamentos universais, formais (lógica, matemática), mas também a capacidade de reflexão – de questionar todas as coisas, inclusive a si mesmo –, a recordação e a memória, a imaginação e a fantasia, a compreensão e criação de ideias e finalmente a nossa intuição em que sabemos sem poder justificar em última instância por que sabemos. O que é mais difícil de identificar é a quinta, a *dimensão espiritual*. Não se confunde essa dimensão com a religiosa, que em parte pode incluir a espiritual, mas que contém algumas características como as da revelação como intervenção direta de Deus e de um tipo de organização social que dessa forma são estranhas ou não necessárias à dimensão espiritual. Podemos nos aproximar à dimensão espiritual identificando uma insuficiência das outras dimensões em relação ao homem nas suas possibilidades humanas. Posso viver nas demais dimensões

sem ser comprometido com nenhum aspecto delas. Entro na dimensão espiritual no momento em que me identifico com algo, em que eu sinto que esse se torna apelo incondicional para mim. Identificamos, por exemplo, fenômenos humanos, frequentemente pouco refletidos, mas onipresentes na nossa vida como a liberdade e a crença no sentido da vida como elementos da dimensão espiritual, e de fato eles só existem na medida em que me comprometo com eles. Podemos incluir na dimensão espiritual todos os princípios éticos e filosóficos que precisam, para se tornarem verdadeiros, da minha identificação com eles. Não se trata na dimensão espiritual de uma identificação somente ao nível do pensamento e do discurso. Trata-se de uma identificação na totalidade, incluindo necessariamente um agir correspondente. Um saber que não se expressa na minha vida prática, seja ela pública ou particular, não alcançou ainda a dimensão espiritual. Uma convicção com que não me identifico por inteiro serve para camuflar lados de mim que não consigo ou não quero enxergar, e leva fatalmente a desequilíbrios internos e externos. As certezas sobre a própria identidade não são de natureza racional, mas intuitiva. Por isso chamo essa dimensão também de intuitivo espiritual.

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

Com Wilber et al. (2011) percebemos que um fenômeno pode ser analisado a partir de quatro grandes lentes ou perspectivas, denominadas por ele de “Os quatro quadrantes do Kosmos” (WILBER, 2007): subjetivo, objetivo, intersubjetivo e interobjetivo, que se entrelaçam de maneira interdependente.

Utilizando a ótica de Wilber para o estudo da juventude, teríamos que o quadrante subjetivo toma a juventude a partir dos estudos que investigam o interior dos indivíduos, onde encontram-se as intenções, sensações imediatas, os pensamentos e sentimentos descritos na primeira pessoa do singular. É a perspectiva que ajuda a entender o self e a consciência, as realidades subjetivas de cada situação, no qual estão a parte psicológica, os pensamentos e os estados meditativos (WILBER et al., 2011).

“A linguagem desse quadrante é a linguagem do eu: relato na primeira pessoa do fluxo interior de consciência. Essa é também a sede da estética, ou a beleza que está no “eu” observador” (WILBER, 2007, p. 78). Tem um tipo de verdade que não pode ser compreendida a não ser pela veracidade, a sinceridade, a integridade com a qual se relata o próprio estado interior (WILBER et al., 2011). Ferreira et al. (2018, p. 146) destacam que neste quadrante concentram-se os estudos da psicologia do desenvolvimento que tratam da juventude, sendo destaque os teóricos que abordam esta etapa da vida:

[...] psicossexual (FREUD, 1981; DOLTO, 1990; MANNONI, 1999), emocional (WALLON, 1975; GOLEMAN, 1995), cognitivo (PIAGET, 1973), Necessidades (MASLOW, 1962), moral (KOHLBERG, 1984; GILLIGAN, 1982), auto identidade (LOEVINGER, 1976), valores (GRAVES, 2004), espiritual (FOWLER, 1992; WILBER, 2007) e estético (HOUSEN, 2000).

O quadrante ou perspectiva objetiva é como enxergamos o evento individual de fora, ou seja, por meio do comportamento físico, dos componentes materiais, do corpo concreto da/o jovem. É onde estão os comportamentos, o organismo, o corpo/energia (WILBER et al., 2011). São os correlatos objetivos ou exteriores dos estados de consciência interiores cuja linguagem é a dos objetos (ISTO), relatos de terceira pessoa, “[...] objetivos de fatos científicos a respeito do organismo individual” (WILBER, 2007, p. 79). Podemos nos referir a ele de modo objetivo. Carrega uma abordagem representativa, proposicional ou de correspondência, pois busca a relação do fenômeno com um fato objetivo, observável empiricamente (WILBER et al., 2011). É a visão na qual se amparam a medicina tradicional ocidental e as neurociências, pois dá margem às explicações de como o corpo se comporta reagindo aos fenômenos.

Neste campo, os estudos da corporalidade das juventudes periféricas são fundamentais, pois seus corpos inscrevem-se dentro de ordens simbólicas que são insistentemente capturados como desviantes ou anormais.

O quadrante interobjetivo refere-se à dimensão social e ao ambiente em que a/o jovem está inserida/o, as formas exteriores e materiais dos componentes culturais. É o espaço do sistema, do ambiente e da tecnologia (WILBER et al., 2011). A linguagem deste quadrante é como a do indivíduo objetivo (ISTO) (WILBER, 2007). Permite a observação dos comportamentos de grupos, comunidades, das estruturas sociais. A “verdade”, nesta perspectiva, está no entrelaçamento de processos empíricos e observáveis num encaixe funcional (WILBER, 2013). Ampara estudos da sociologia, de ciências políticas e econômicas

na tentativa de entender como o indivíduo se encaixa no sistema social, como estão organizados as forças de produção e os modelos geopolíticos, por exemplo.

Apontada no quadrante intersubjetivo, considera as bases históricas para o estabelecimento de crenças e costumes. Inclui uma percepção intrasubjetiva e coletiva atuando como um pano de fundo, uma base, que dará sentido e limites aos pensamentos e às ações. É um espaço de contextos como a linguagem, do qual não se pode distanciar por completo, e o local do sentido compartilhado, dos relacionamentos, da compreensão mútua (WILBER et al., 2011).

A este quadrante, interessa não a veracidade ou o encaixe funcional, interessa a imparcialidade, a retidão, a bondade e a justiça; um modo de encaixe cultural e de reconhecimento mútuo (WILBER et al., 2011). “A linguagem deste quadrante é a da segunda pessoa no plural (NÓS) ou a linguagem do eu-tu, que envolve entendimento mútuo, equidade e bondade” (WILBER, 2007, p. 79).

Estas quatro lentes ajudam na compreensão da complexidade do fenômeno juventude, sendo importante valorizá-las nas suas especificidades e integrá-las em um abraço integral, na qual as contribuições psicológicas, biológicas, sociológicas, antropológicas, educacionais, neurológicas etc. mesclam-se de forma interdependente.

Em síntese, as juventudes periféricas são percebidas como um dispositivo de subjetivação de novas formas de vida, vidas resistentes, integrais e multidimensionais. Vidas capazes de existir para além de uma norma que precisa inferiorizar e desqualificar para subsistir. Vidas que habitam espaços coletivos nos quais a solidariedade, o amor e o respeito concebem existências dignas e resilientes.

5 METODOLOGIA

5.1 Um olhar qualitativo da investigação

Como este trabalho parte de uma postura interrogativa diante do fenômeno da resiliência, em uma abordagem integral participativa, mais especificamente de como acontecem os processos de promoção de resiliência e quais norteadores teóricos guiaram ações de resiliência dentro de um curso para jovens periféricos, realizaremos aqui uma investigação de caráter exploratório, em uma abordagem qualitativa (CRESWELL, 2010).

Neste terreno, que se opõe claramente aos posicionamentos cartesianos e positivistas, a realidade, e conseqüentemente o movimento de conhecê-la, não se baseia em noções como causalidade, neutralidade e mensurabilidade. Nem tampouco assume-se 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 vivencia, cujo fenômeno aparece como algo que é posto de forma objetiva em um mundo externo.

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).

Esperamos, portanto, através desta abordagem nos aproximar de aspectos do fenômeno que, ao se mostrarem à nossa percepção a partir de textos situados historicamente e através de uma experiência vivida, provavelmente nos ajudarão a responder as nossas perguntas de pesquisa.

Inserir o estudo no campo multidisciplinar da pesquisa qualitativa deve-se à maneira ou modalidade pela qual escolhemos buscar perceber e compreender o fenômeno e seus elementos constitutivos, em seus significados, também por pretendermos considerar os contextos nos quais se apresentam e a forma como se apresentam. Assim, os aspectos dos dados aos quais nos debruçamos, que se deram a analisar ao longo da pesquisa, estão relacionados às qualidades do fenômeno a ser percebido.

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo; consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, entrevistas, fotografias. 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 entrecruzam-se.

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

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”.

Consideramos a partir destas definições, genérica e inicial como classificam seus autores, alguns pontos que indicam que a pesquisa qualitativa, sendo um campo que acolhe uma multiplicidade de métodos, pode também ser vista para além de seus procedimentos. Abarca, desta forma, várias posturas e compreensões correlatas, mesmo que com suas especificidades, em relação à realidade e ao conhecimento.

Conforme os objetivos desta pesquisa, tivemos a necessidade de organizar dois métodos investigativos, um para a pesquisa qualitativa de caráter documental e bibliográfico a respeito das concepções teóricas que ajudaram a compor a visão de resiliência integral mobilizada no Curso de Formação de Educadores Holísticos e outro método para a realização da pesquisa qualitativa participante, cujo objetivo foi compreender os processos de cultivo de resiliência em jovens periféricos que participaram do curso de formação de Educadores Holísticos do Neimfa.

Para tanto, utilizamos concomitantemente os métodos da pesquisa documental e bibliográfica e o da pesquisa participante. Os percursos que iremos desenvolver foram divididos em três grandes momentos, descritos a seguir.

Em linhas gerais, iniciamos nosso caminho estabelecendo um encontro inicial com o fenômeno investigado a partir de uma postura de abertura e interrogação. Seja através do levantamento documental e bibliográfico, como também a articulação com as/os participantes interessadas/os em participar da pesquisa. No segundo momento, realizamos uma descrição

ampla do fenômeno percebido nas diferentes fontes, através da interpretação textual na pesquisa documental e bibliográfica, e na apresentação e descrição das entrevistas na pesquisa participante.

Em seguida, tomando por base nossas questões relativas ao fenômeno, realizamos uma análise temática dos dados construídos

5.2 A pesquisa documental e bibliográfica: a resiliência no Curso de Formação de Educadores Holísticos

5.2.1 Corpus, lócus e leituras

Os procedimentos da pesquisa bibliográfica, segundo Malheiros (2011), buscam identificar contribuições a determinado tema, na literatura disponível, localizando o que já foi pesquisado em diversas fontes, comparando e confrontando os resultados para alcançar uma nova visão, enquanto na pesquisa documental, seus dados são retirados exclusivamente de documentos que podem ser escritos ou não, geralmente, refere-se a fontes muito valiosas, que vêm sendo usadas pelas ciências humanas e sociais frequentemente.

Para Malheiros (2011), alguns autores alegam que a pesquisa documental trabalha com documentos que não receberam nenhum tipo de interpretação. Já para outros autores, a pesquisa documental pode trabalhar, inicialmente, com originais e sem interpretações e depois de já ter feita a análise sobre os dados. Assim, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental como um método propriamente, e não apenas como um processo complementar a outros procedimentos (FLICK, 2009).

De acordo com Malheiros (2011), a pesquisa bibliográfica é aquela que ajuda o pesquisador a identificar contribuições sobre um determinado tema disponível na literatura, bem como localizar textos já publicados em diversas fontes, comparando e confrontando os resultados a fim de obter uma nova visão sobre essa temática.

Assim,

[...] a finalidade da pesquisa bibliográfica é identificar na literatura disponível as contribuições científicas sobre um tema específico. Ela consiste em localizar o que já foi pesquisado em diversas fontes, confrontando seus resultados. A princípio, a pesquisa bibliográfica pode se confundir com o referencial teórico, o que é um erro (MALHEIROS, 2011, p. 81).

A pesquisa documental deve ser utilizada quando existe a necessidade de se analisar, rever, criticar ou quando se deseja ter uma compreensão de um fenômeno específico, ou para fazer alguma observação que seja possível a partir da análise de documentos (MALHEIROS, 2011).

Desta forma, com o objetivo de exploração da categoria resiliência no Curso de Formação de Educadores Holísticos, inicialmente mapeamos nos documentos deste curso as principais referências feitas à resiliência e a partir daí tivemos a necessidade de realizar um aprofundamento teórico-conceitual através da pesquisa bibliográfica nos teóricos indicados.

Os documentos levantados junto ao Neimfa que tratavam do curso aqui investigado foram: “Plano de Curso dos Educadores Holísticos”, “Planos de aulas das disciplinas” que enfocavam diretamente a resiliência e os materiais de apoio didático para formação dos educadores. O material bibliográfico investigado foi: A tese “DO ENTRE-DEUX DE MERLEAU-PONTY À ATENÇÃO CONSCIENTE DO BUDISMO E DA ABORDAGEM TRANSPESSOAL: análise de uma experiência de formação integral” desenvolvida por Ferreira (2007) e a dissertação “OS USOS DA NOÇÃO DO CUIDADO DE SI PELOS PROFESSORES DO CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCADORES HOLÍSTICOS (NEIMFA/RECIFE): UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA” desenvolvida por Coutinho (2012).

A partir da leitura destes textos levantamos os principais teóricos do campo da resiliência mobilizados no curso, dando ênfase às publicações de Boris Cyrulnik e Edith Grotberg que foram os mais citados nos documentos investigados. Assim, o corpus aqui analisado destes autores foram:

- Boris Cyrulnik: “Os patinhos feios” (2004), “O murmúrio dos fantasmas” (2005), “Falar de amor à beira do abismo” (2006), “Autobiografia de um espantalho” (2009), “Dizer é Morrer – a vergonha” (2012), “Corra, a vida te chama”. Bibliografia secundária que fala a respeito de Cyrulnik: O papel do educador como tutor de resiliência à luz das ideias de Boris Cyrulnik (2010). Entrevista com Boris Cyrulnik; Boris Cyrulnik, Biografia (2013); Resiliencia: ¿Proceso ó capacidad? Una lectura crítica del concepto de Resiliencia en 14 Universidades colombianas (2011); La resiliencia en el pensamiento de Boris Cyrulnik, (2005).
- Edith Grotberg: A guide to promoting resilience in children, strengthening the human spirit (1995); Introdução: novas tendências em resiliência. Em A. Melillo; E. N. S Ojeda e col. Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas (2005); La resiliencia en el mundo de hoy: como superar las adversidades (2006); Countering depression with the five building blocks of

resilience (1999). Bibliografia secundária que fala a respeito de Grotberg: An Interview with Edith H. Grotberg (GREENE, 2001), Manual de Identificación e promoción de la resiliência (1998).

Este material bibliográfico foi escolhido por oferecer os meios para nos aproximarmos do conceito de resiliência desenvolvido por estes autores, no intuito de indicar suas contribuições para pensarmos a resiliência numa perspectiva integral.

Depois de realizarmos a leitura metódica destes autores, procuramos re/construir a visão de resiliência integral sinalizada nos documentos do curso, mas que não foi explicitamente teorizada, como podemos perceber em alguns trechos dos documentos

[...] a resiliência integral ajuda os participantes a se perceberem de maneira holística, ou seja, contempla as várias dimensões do ser. [...] A resiliência integral parte da ideia que a aprendizagem deve ser ampla e contextual (Plano de Curso de Formação de Educadores Holísticos)
 [...] A atividade de hoje objetiva ampliar a promoção de resiliência integral através de exercícios de escuta e fala criativas [...] (Plano de Aula da disciplina Cuidar do Ser).

Este trabalho de re/construção teórica foi realizado mediante a inclusão de diversos autores do campo da resiliência, numa tentativa de apresentar um mapa integral/transpessoal da resiliência.

5.3 Pesquisa participante: processos metodológicos e entrevistas

Ainda dentro da trajetória do primeiro momento e como uma etapa de caráter exploratório, realizamos uma pesquisa participante a fim de estabelecer um encontro com o fenômeno investigado a partir de uma postura de interrogação e abertura.

Em relação à pesquisa participante, esta se insere no campo da pesquisa qualitativa com a finalidade de “[...] explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26).

Para Malheiros (2011), o uso da pesquisa participante em educação se destaca porque a própria pesquisa já é um método de ensino e uma maneira de educar. Portanto, sendo bem aceita em educação, além de compreender os fatos que fazem parte do problema que está sendo estudado, ela se torna a solução para estes. A pesquisa exploratória, segundo Malheiros (2011), visa aumentar o conhecimento a respeito de determinado assunto, ou tornar o tema ou questão

mais explícita. A pesquisa participante será utilizada para descrever os significados das experiências vividas pelos participantes.

Nesta pesquisa realizamos a modalidade metodológica de pesquisa participante, no qual não estávamos à procura de informações, comprovações e ocorrências, ganhando uma configuração aberta e interrogativa ao que se revelaria à nossa percepção. Desta forma, não construímos os dados já com uma categorização prévia, na qual enquadrámos as situações pesquisadas. Utilizamos um campo de noções mais amplas das quais apareceram nossas interrogações que nos guiaram dentro da experiência, para a construção da compreensão do que surgiu na interação entre o fenômeno percebido e nós que o interrogamos.

5.3.1 O *Lócus* e os participantes

5.3.1.1 *O lócus*

O lócus da nossa pesquisa foi o Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (Neimfa), que nasceu de um encontro entre os moradores da comunidade do Coque e um grupo de jovens, em 1986. Fundado juridicamente em 26 de setembro de 1994, com foro na cidade do Recife, Estado de Pernambuco, a sede da organização está localizada na Rua Jacaraú, nº 31. O Neimfa é uma sociedade civil sem fins lucrativos, 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.

Segundo Ferreira (2012, p. 134), o Neimfa objetiva a “[...] superação da violência e a promoção de uma cultura de paz”, desdobrando ações sociais e educativas baseadas em um modelo de integralidade que favorece, inclusive, o diálogo com diferentes tradições espirituais.

Figura 2 - Imagem do Neimfa



Fonte: Acervo fotográfico do Neimfa. Acessado em: 05 jan. 2017.

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, 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 voltados à educação dos grupos populares (NEIMFA, 2002).

Fundamentalmente, o Neimfa se constitui como uma instância ético-política que cultiva e defende o desejo de uma cidade justa e solidária, assumindo como fio articulador de suas ações “o esforço para instituir uma visibilidade *outra* ao Coque e aos seus moradores”; uma visibilidade que vá muito além da representação de que aí se trata apenas com “sujeitos violentos”, “carentes” e/ou em “risco pessoal e social” (NEIMFA, 2007).

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). Sua estrutura organizacional é composta por cinco núcleos encarregados de mover suas atividades formativas: o Núcleo de Direitos Humanos e Cultura de Paz (N.D.H.C.P); o Núcleo de Arte e Cultura (NAC); o Núcleo de Gênero e Saúde (NGS); o Núcleo de Educação e Cidadania (NEC) e o Núcleo de Articulação e Desenvolvimento Comunitário (NADC).

O critério para a escolha dessa organização deveu-se ao seu trabalho com jovens através de cursos que, em seu eixo formativo, trabalham a promoção da resiliência, como por exemplo, os cursos de Educadores Sociais, Agente de Desenvolvimento Comunitário e Educadores Holísticos. Para fins desta pesquisa estudaremos o Curso de Formação de Educadores Holísticos, pois além de apresentar uma vasta documentação e produção bibliográfica

(FERREIRA, 2007; COUTINHO, 2012) indica explicitamente em seus documentos o trabalho com promoção de resiliência.

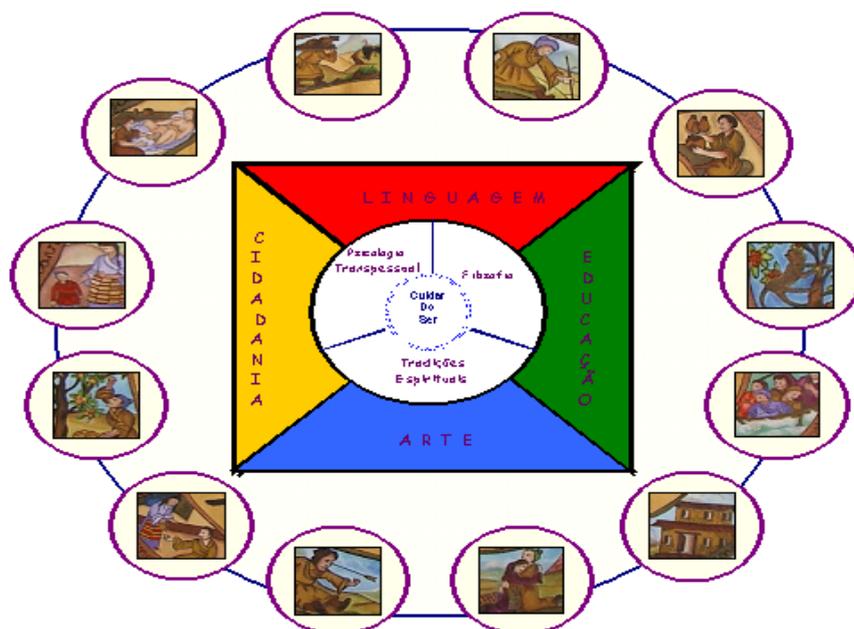
5.3.1.2 O Curso de Formação de Educadores Holísticos

O Curso de Formação de Educadores Holísticos em seu eixo central consistia em promover a formação humana a partir de uma perspectiva integral, aliada a uma preparação ético/espiritual de construção de cidadania e cultura de paz. Iniciado em 2004, e teve duração de 5 anos, o Curso surgiu

[...] em resposta ao impacto crescente da violência envolvendo os jovens da comunidade e para atender a demanda das mães e das lideranças locais que desejavam a participação de alunos formados pela instituição para atuarem em outros projetos sociais. A escassez de jovens líderes proporcionou o desafio de sua formação em valores humanos e cultura de paz, de modo a que pudesse haver, entre a juventude da comunidade, líderes capazes de retomar os processos de diálogo interrompido há mais de duas décadas entre as lideranças comunitárias (FERREIRA, 2007, p. 80-81).

Ele ocorria durante todos os dias da semana com disciplinas que envolviam: linguagem, educação, cidadania e artes. Eram trabalhadas sistematicamente filosofia, tradições espirituais e psicologia transpessoal, todas movidas como um exercício de cuidado do ser, como podemos ver na figura a seguir.

Figura 3 - Matriz curricular do Curso de Formação de Educadores Holísticos



Fonte: Ferreira (2007, p. 82).

O curso era apoiado em três metas gerais que objetivavam afetar as múltiplas dimensões das/os jovens, sensibilizando-a/as para que se expressassem por intermédio de ações no mundo.

As três metas foram:

Meta 1 - Transformação de atitudes egocêntricas em atitudes alocentradas. Uma das nossas metas com este trabalho é possibilitar ao aluno uma educação que toque a sensibilidade, isto implica uma modificação na percepção de si e do outro, de forma que o cuidado de si, a partir do resgate da auto estima, possibilite o resgate do aumento da importância da pessoa alheia como ser humano, favorecendo assim, o crescimento do indivíduo como pessoa. Este processo também ajudará no aumento da objetividade no julgamento dos outros, o que evita as relações negativas, e na redução da projetividade derivada dos conflitos internos (A. S. F., Coordenador do curso).

Meta 2 - Desenvolvimento da maturidade emocional e de relacionamento interpessoal. Outra grande meta diz respeito ao desenvolvimento da maturidade emocional e das relações entre os participantes. Vimos que para um crescimento enquanto ser humano integral é fundamental aumentar o controle emocional. Os alunos, na sua grande maioria, são impulsivos, de forma que educamos para que eles desenvolvam um maior controle da agressividade para com o outro, trabalhamos no aumento da autoconfiança, da tolerância, do aprender a falar e a ouvir, enfim buscamos reduzir as tendências neuróticas da mente. Tudo isso visa uma melhor convivência consigo, com o próximo e com a natureza. De forma prática acreditamos que com o desenvolvimento do emocional e do relacionamento é possível melhorar a comunicação no grupo (A. S. F., Coordenador do curso).

Meta 3 - Desenvolvimento de habilidades meta cognitivas: Um dos grandes desafios neste trabalho, que se tornou uma meta, foi possibilitar aos alunos um aumento no desenvolvimento das habilidades meta cognitivas, em especial ajudar o aluno a pensar sobre o seu próprio pensamento. Aqui a meditação surge como um recurso de autoconhecimento é de desenvolvimento desta habilidade, pois possibilita um maior tempo para refletir e para acompanhar o que se passa no corpo, ao mesmo tempo que não dissocia o pensar do agir. Aqui também pensamos que o aluno deve aprender a expressar-se pela escrita, daí darmos muita importância ao desenvolvimento da escrita, como caminho de autoconhecimento (A.S.F., Coordenador do curso) (FERREIRA, 2007, p. 81-82).

Nas disciplinas ministradas tentava-se potencializar e estimular a promoção da resiliência no intuito de favorecer o desenvolvimento integral das/os jovens, de maneira que pudessem ser fortalecidas/os, sendo capazes de enfrentar as adversidades. Oferecia, também, acompanhamento escolar, apoio cultural e de lazer, e incentivo à realização de curso de nível superior, além de um intenso contato com as tradições espirituais que trabalham no processo de formação humana para uma cultura de paz. Nas atividades diárias estavam incluídas assistência psicológica, aulas de Meditação, Cidadania, Filosofia, Educação, Ioga, Inglês, Português, Matemática e Artes.

5.3.1.3 As/Os participantes

Nesta pesquisa foram entrevistadas/os 10 (dez) jovens que fizeram parte de processos formativos de promoção de resiliência da organização da sociedade civil Neimfa, mais especificamente, do Curso de Formação de Educadores Holísticos; as entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade de horário dos participantes e ocorreram em uma sala reservada no Niemfa.

Em investigação realizada com estes participantes durante a vigência do curso, Ferreira (2007, p. 329), em sua tese de doutorado, apresenta um perfil que foi montado no início e final do curso, conforme sua descrição a seguir:

[...] perfil Inicial e Final dos participantes; nele colocamos palavras ou frases chaves que mais se repetiam nos diários dos alunos e nas anotações realizadas no diário do pesquisador. O objetivo com esta tabela é apresentar o aluno a partir de suas próprias palavras e/ou da forma como ele é percebido pelo grupo; para isso procuramos destacar palavras ou frases que eram comuns nos dois diários, bem como as que eram utilizadas pelos membros do grupo, no diário ou nas conversas do “grupo de encontro” para descrever os outros colegas.

Assim retomamos o Quadro organizado por Ferreira para situar uma visão geral dos participantes quando da participação no curso.

Quadro 1 - Perfil Inicial e Final dos Participantes

PARTICIPANTES	Perfil no momento Inicial dos Participantes	Perfil Final dos Participantes
José Silva	Tímido, calado, “se faz de bonzinho para agradar os professores”, “desligado”, “vivo no mundo da lua”, “pegajoso”, dificuldade de aprendizagem.	“Consigo falar mais, mesmo sentindo medo muitas vezes”, amigo, “mais presente em sala de aula”, “confio mais em mim”.
Gudimylla	Agressiva, calada, se isola do grupo, considerada “falsa e sonsa” pela maioria do grupo, “eu sou falsa mesmo”.	“mais calada”, sonhadora, “sonho uma vida melhor”, “amiga com alguns”, esforçada, “verdadeira”.
Joaquim Neto	Calado, “não se enturmava, individualista, orgulhoso e autoritário”, inteligente, vivia lendo.	“inteligente”, participa muito, “ajuda os outros”, mais aberto com os outros, “líder”.
Sophia	“Chorava por tudo”, agressiva, “não fico sem dá uma resposta, não levo desaforo pra casa, sou vingativa”, dificuldade de aprendizagem.	“Participa bem mais, mesmo sendo calada”, mais amiga dos outros, “se esforçando nos estudos”.
Pedro	Agressivo, “se faz de quieto, mas bomba todos”, séria dificuldade de leitura e escrita, “amoroso”, parece criança.	-
Raissa	Calada, “tímida, medrosa”, “não tinha dificuldade de aprender as coisas”.	“Gosto de coisas novas, mas sou medrosa”, influenciável, “potencial de liderança”, “falo mais no grupo”.

Lucas	Calado, tímido, não tinha dificuldade de aprendizagem	“Inteligente”, estudioso, gosta de ler, “calado mas é bem observador”, amigo.
Monalisa	“Orgulhosa e inteligente”, agressiva e “vingativa, fez leva”, “Quer saber mais do que todo mundo, é toda metida a professora”, “só fazia as coisas pra agradar meus pais”.	“Inteligente”, extrovertida, curiosa, “gosta de organizar as coisas, principalmente as ligadas à arte”, “sei que tenho capacidade para alcançar meus objetivos”.
Aristófanés	“Orgulhoso, vivia aparecendo, todo metido a palhaço”, “inteligente”.	“inteligente”, líder, “gosta de ajudar aos outros”
Nasio	“Tímido, calado”, não se relacionava com o grupo, “inteligente, escuta muito os outros”, “vingativo”.	“não tão tímido, pensador seria melhor”, inteligente, gosta de ajudar os colegas.

Fonte: adaptado de Ferreira (2007, p. 101-102).

A seguir apresentamos um quadro com dados atuais dos participantes quando da realização das entrevistas para esta pesquisa. Nesta pesquisa optamos também por deixar os mesmos nomes fictícios dos participantes utilizados por Ferreira (2007) quando da investigação com esses sujeitos.

Quadro 2 - Perfil profissional dos participantes na atualidade

PARTICIPANTES	Idade	Formação/Profissão
José Silva	29	Cirurgião dentista
Gudimylla	27	Atendente
Joaquim Neto	29	Pedagogo
Sophia	28	Autônoma/informal
Pedro	29	Autônomo/informal
Raissa	28	Técnico/análise
Lucas	29	Policial militar
Monalisa	29	Tatuadora, Faculdade de Design
Aristófanés	30	Psicólogo, professor
Nasio	30	Psicólogo, professor

Fonte: A autora.

O participante José Silva está atualmente com 29 anos, concluiu este ano o curso de Odontologia pela UPE; ainda participa de algumas atividades no Neimfa.

Gudimylla, 28 anos, fez curso técnico de Bombeiro Civil, mas está trabalhando como atendente em uma empresa de *telemarketing*; casou e tem um filho; como mãe, procura educá-lo de maneira diferente da que ela foi educada. Ela ainda frequenta algumas práticas espirituais no Neimfa.

Joaquim Neto, 29 anos, formou-se em Pedagogia pela UFPE, fez mestrado e doutorado nessa mesma instituição, atualmente trabalha como professor substituto na UFRPE; participa de algumas atividades do Neimfa.

Sophia, 28 anos, começou cursar a universidade, mas desistiu, hoje trabalha passando o jogo do bicho; mora com o namorado em uma casa em cima da casa da mãe; os irmãos continuam envolvidos com atividades “erradas”.

Pedro, 28 anos, não conseguiu terminar o ensino médio, trabalhou durante 8 meses com carteira assinada, mas a empresa faliu e já faz algum tempo que ele está desempregado, apenas faz alguns bicos de vez em quando.

Monalisa, 29 anos, trabalha como tatuadora e está cursando faculdade de *Design*, atualmente está morando em São Paulo.

Aristófares, 30 anos, formou-se em psicologia pela UFPE, atualmente está fazendo doutorado, também trabalha como professor substituto na UFPE e atende no consultório como psicólogo; desenvolve atividades com um grupo de jovens da Instituição Neimfa e é, também, um dos coordenadores das atividades e práticas espirituais do Neimfa.

Nasio, atualmente com 30 anos, formou-se em psicologia, fez mestrado e está concluindo o doutorado este ano. É atualmente um dos coordenadores das práticas espirituais do Neimfa

5.3.2 Entrevista semiestruturada

O objetivo dessa atividade foi compreender os processos de cultivo de resiliência em jovens periféricas/os que participaram do curso de formação de Educadores Holísticos do NEIMFA.

Moreira (2004, p. 54) aponta a entrevista como a principal forma de construção de dados em uma pesquisa. Ele define a entrevista como “[...] uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”.

A entrevista, como indica Minayo (1999, p. 99), “[...] visa a apreender o ponto de vista dos atores sociais previstos nos objetivos da pesquisa [...] Instrumento para orientar uma conversa com finalidade”, devendo ser um instrumento que facilita abertura, ampliação e aprofundamento da comunicação entre o pesquisador e o entrevistado. A partir de uma questão disparadora ampla buscaremos abrir espaço para o diálogo: *Fale sobre a sua participação no Curso de Formação de Educadores Holísticos do Neimfa, enfatizando: a) Momentos mais significativos vivenciados ao longo curso? b) Momentos mais desafiadores? c) Dificuldades*

encontradas no percurso do curso? d) O que favoreceu a superação destas dificuldades? E o que dificultou a superação? e) como você percebia sua vida antes de entrar no curso? f) Como você percebe sua vida hoje? g) Que conselhos/sugestões você daria para um adolescente/jovem interessado em fazer um curso deste tipo? Que sugestões/conselhos você daria aos professores interessados em ensinar neste tipo de curso?

A escolha desse tipo de instrumento se deu devido à sua flexibilidade para estabelecer um diálogo com as/os participantes, facilitando a apreensão de sua compreensão sobre a promoção de resiliência para o seu processo formativo.

Sendo assim, a entrevista foi realizada individualmente, e marcada de acordo com as disponibilidades dos participantes. Antes de iniciarmos, explicamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), indicando detalhes da pesquisa. Decidimos neste momento que cada participante permaneceria com o mesmo nome fictício utilizado em pesquisa realizada com esses participantes durante a vigência do Curso por Ferreira (2007). Após os esclarecimentos todas/os as/os participantes engajaram-se ativamente na pesquisa.

5.3.3 Sistemas de análise

Este momento da pesquisa será constituído pela análise da descrição geral do fenômeno, resultante da etapa anterior explicitada acima a partir das fontes textuais (documentais e bibliográficas) e das entrevistas realizadas.

5.3.3.1 Sistemas de análise documentais e bibliográficos

Todas as fontes textuais passaram por uma leitura atenta, com o objetivo de visualizar um quadro geral do dito nos textos e das estruturas que nos apresentam, além de contextualizá-los nos campos de conhecimento em que estão situados, construindo, dessa forma, um horizonte de compreensão mais global.

Buscamos, portanto, os significados transportados nas obras escritas e historicamente situadas dos autores em análise e dos documentos investigados. Percorremos essa trajetória da seguinte forma: entramos em contato com o fenômeno da categoria resiliência nas obras selecionada, destacando os sentidos e significados, sintetizando os conceitos e as articulações possíveis entre eles, nas várias produções do autor.

Diversas leituras foram realizadas no percurso dessa trajetória, considerando as distintas fases da pesquisa bibliográfica e documental apresentadas por Lakatos e Marconi (2007).

Realizamos *a identificação, a localização, a compilação, o fichamento, a análise e a interpretação* dos dados e a *redação*.

Na *identificação* foi realizada a fase de reconhecimento do assunto referente à temática estudada. Nessa fase, o primeiro passo foi procurar se havia referências de resiliência nos documentos e nas bibliografias que tratavam do curso em questão.

O segundo passo foi fazer o levantamento dos textos disponíveis, seguido da sua localização nos arquivos do Neimfa, das bibliotecas públicas ou particulares, e também em outras instituições ou livrarias.

De posse dos textos, veio a fase da *compilação*, que correspondeu à organização do material a ser estudado. Logo depois, realizamos os fichamentos, que foram fundamentais para reunião e ordenação das ideias principais das/os autores e seleção dos pontos de convergências e divergências e diálogos, contendo elementos importantes para o desenvolvimento do trabalho.

Após o fichamento dos textos, seguindo ainda as sugestões de Lakatos e Marconi (2007), iniciamos a *análise e interpretação* dos dados, que consistiu na crítica ao material documental e bibliográfico de forma a responder o objetivo proposto, o que culminou com a *redação* dos elementos centrais.

5.3.3.2 Sistema de análise da pesquisa participativa

As entrevistas foram analisadas através do sistema de análise temática de Minayo (2010, p. 75) que

[...] pode abranger as seguintes fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. [...] Analisamos o conteúdo da mensagem como nossa unidade de registro, essas unidades se referem aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto de mensagens.

Assim, as questões da entrevista foram submetidas, individualmente, aos seguintes procedimentos: na 1ª fase, organizamos o material em consonância com os objetivos e as categorias. “Para isso, foi necessário fazermos uma leitura do material no sentido de tomarmos contato com a estrutura, descobrirmos orientações para a análise e registros de impressões sobre a mensagem” (MINAYO, 2010, p. 76).

A 2ª fase é o “[...] momento é de aplicarmos o que foi definido na fase anterior. É a fase mais longa. Pode haver necessidade de fazermos várias leituras de um mesmo material” (MINAYO, 2010, p. 76).

Na última fase deve se tentar “desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto. Sem excluir as informações [...], nossa busca deve se voltar, por exemplo, para ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estamos analisando” (MINAYO, 2010, p. 76).

Ao final deste processo, organizamos as Unidades Temáticas a partir das convergências, de maneira que chegamos a 11 grandes blocos de categorias temáticas: *Percepção de si ontem e hoje; A construção do si na relação com o outro; Momentos significativos vivenciados no curso; Entre os desafios e as dificuldades encontradas no percurso do curso; Os desafios; Dificuldades encontradas; Superação das dificuldades e os empecilhos à superação; Mecanismos de superação; Obstáculos à superação das dificuldades; Conselhos e sugestões para as/os jovens e Conselhos e sugestões aos professores.*

6 RESULTADOS

6.1 Redes teóricas e re/composição do constructo resiliência integral/transpessoal do Curso de Formação de Educadores Holísticos

Nesta seção, destacaremos inicialmente as concepções teóricas de resiliência mobilizadas no Curso de Formação de Educadores Holísticos. Para tanto realizamos uma investigação bibliográfica-documental na busca dos principais teóricos do campo de estudo da resiliência que deram aporte teórico ao trabalho no grupo investigado. A partir da montagem de um quadro dos teóricos, buscamos apresentar Boris Cyrulnik e Edith Grotberg, por serem os pensadores mais insistentemente citados nos documentos. Em um segundo momento, procuramos recompor e sistematizar a ideia de resiliência integral/transpessoal que era incorporada e proposta pelo Curso de Formação de Educadores Holísticos, sem, contudo, ser explicitamente desenvolvida nos documentos.

6.1.1 Concepções teóricas de resiliência presentes no Curso de Formação de Educadores Holísticos

Nos documentos investigados do Curso de Formação de Educadores Holísticos levantamos um conjunto de autores e suas obras que tratavam da resiliência no intuito de mapear as matrizes teóricas que davam sustentação a tal conceito. Eles encontram-se no quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Teóricos de resiliência presentes nos documentos do curso

AUTOR	OBRA
Cyrulnik, B.	Les vilains petits canards. Paris: Odile Jacob, 2001. O murmúrio dos fantasmas. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Os patinhos feios. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Falar de amor à beira do abismo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
Melillo, A.; Ojeda, E. N. S. et al.	Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.
Ojeda, E. N. S. et al.	Resiliencia: tendencias y perspectivas. Lanús, 2004.
Munist, M. et al.	Manual de investigación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. Washington: Organización Panamericana de Salud, 1998.
Assis, S. G. de; Pesce, R. P.; Avanci, J. Q.	Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Tisseron, S.	La résilience. Paris: Presses Universitaires de France, 2007.
Grotberg, E. H.	A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit; ECD; Practice and Reflections N° 8; Bernard van Leer Foundation, 1995. La resiliência en el mundo del hoy. Gedisa, 2006.
Ungar, M.	A construction is discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. <i>Youth and Society</i> , 35(3), 341-365, 2004a. Nurturing Hidden Resilience in Troubled Youth. Toronto, University of Toronto Press, 2004b. Handbook for Working with Children and Youth: Pathways to Resilience across Cultures and Contexts Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005a. A thicker description of resilience. <i>The International Journal of Narrative Therapy and Community Work</i> , 3/4, 89-95, 2005b. Nurturing hidden resilience in at-risk youth in different cultures. <i>Journal of the Canadian Academy of Children and Adolescence Psychiatry</i> , 15(2), 53-58, 2006.

Fonte: A autora.

A partir da análise dos documentos constatamos que os teóricos mais citados no Curso e que tinham seus conceitos mais amplamente explicitados foram: Boris Cyrulnik e Edith Grotberg que passaremos a descrever mais detalhadamente a seguir.

6.1.1.1 Boris Cyrulnik e a Resiliência

Neste item, descreveremos brevemente o percurso pessoal de Boris Cyrulnik nos processos de resiliência e, paralelamente, apresentaremos seu percurso intelectual, que está intimamente interligado com suas próprias experiências de resiliência.

A História de Boris Cyrulnik

Boris Cyrulnik é um autor francês, nascido em Bordéus, em 1937, em uma família judaica. Quando tinha apenas seis anos de idade foi confiado a uma família adotiva no intuito de protegê-lo dos nazistas. Mas durante uma incursão da polícia alemã, ele foi levado junto com outros adultos para uma sinagoga em Bordéus. Lá ele evitou ser preso, escondendo-se por um tempo nos banheiros e depois fugiu e foi ajudado por uma enfermeira que o escondeu das buscas nazistas em uma fazenda sob um nome falso de Jean Laborde até o fim da guerra. Seus pais

deportados foram presos e morreram durante a segunda guerra mundial. Depois da guerra ele começou uma vida nômade que o arrastou através de orfanatos e abrigos. Mais tarde, depois da contenção foi pego por uma tia em Paris.

Salvo da morte aos seis anos, órfão e analfabeto até adolescência. Era o típico caso perdido, “um patinho feio” que estava condenado a atingir a idade adulta se transformando em um abusador, num delinquente ou num idiota.

Para Cyrulnik (2013), seu primeiro contato com morte aconteceu quando ele tinha seis anos e não sabia o que significava morrer, como ele relata em seu livro de memórias:

Uma noite, fui preso por homens armados que cercavam minha cama. Vinham me buscar para me levar para a morte [...] Me acordaram: lanterna em uma das mãos, revólver na outra, chapéu de feltro, óculos escuros, colarinho do paletó levantado, que evento surpreendente! Então é assim que se vestem quando querem matar uma criança (CYRULNIK, 2013, p. 3).

Naquela noite, Cyrulnik relata que através desse episódio, mesmo não sabendo o que estava acontecendo, sabia que só o fato de ter um nome judeu já revelava sua condição de vir a ser criminoso.

Mas não foi assim, Cyrulnik encontrou vizinhos que lhe mostraram o lado afável da vida, trataram-no como uma pessoa e o encorajaram a estudar psiquiatria. Hoje ele tornou-se um dos mais importantes analistas do comportamento humano no mundo, tornando-se ele próprio um exemplo do tipo de luta que ele defende em seu livro, sob o termo de resiliência.

Essas experiências o motivaram a estudar psiquiatria. Ele estudou medicina em Paris e, mais tarde, impulsionado pelo desejo de reavaliar os eventos de sua própria vida, ele começou a estudar psicanálise e depois neuropsiquiatria, dedicando-se, especialmente em sua carreira, ao tratamento de crianças traumatizadas.

Tornou-se assim um neuropsiquiatra, um psicanalista e um estudante de etologia, sendo um dos fundadores da etologia humana. Autor de vasta e reconhecida obra, Cyrulnik aborda pela primeira vez em livro autobiográfico, denominado “*Corra, a vida te chama*”, a sua própria trajetória, marcada pela perseguição nazista, durante a Segunda Guerra Mundial.

Boris Cyrulnik é neurologista e psiquiatra. Faculdade de Medicina-Paris-1970; Antigo Residente dos hospitais Psiquiátricos (1967 – 1971); Coordenador de Pesquisas em Psiquiatria (Hospital Santa Margarida Marselha - 1975-1985); Diretor de Ensino da Universidade de Toulon (Apegos e Sistemas Familiares-1994-2013); Doutor Honoris Causa Universidade Mons - Hainaut (Bélgica); Doutor Honoris Causa – Universidade de Lima (Peru); Doutor Honoris

Causa – Universidade de Louvain (Bélgica); Doutor Honoris Causa – Universidade de Laval (Montreal – Canadá); Prêmio Jean Bernard – Academia de Medicina (2003); Prêmio Renaudot. Ensaio (2011); Professor Extraordinário da Universidade Fernando Pessoa (Porto, Portugal).
Boris Cyrulnik e a resiliência

O interesse de Boris Cyrulnik em investigar tão profundamente o trauma da infância baseou-se em sua própria experiência no período da guerra, quando aos seis anos ele viu toda a sua família de emigrantes judeus de origem russa serem deportados para campos de concentração dos quais nunca voltaram.

De acordo com Melillo (2005a, p. 3), o modo de Cyrulnik conceber a construção da resiliência está relacionada com a sua concepção etológica do ser humano. Ao falar sobre a construção da resiliência, ele diz que “[...]a genética tem algo a dizer, mas as interações iniciais vão falar muito mais, enquanto as instituições familiares e sociais conterão os elementos essenciais do discurso”. Em outras palavras ele quis dizer que

[...] a priori, antes de falar é, necessário que o desenvolvimento do cérebro humano esteja corretamente programado; é necessário que nossos olhos se encontrem com uma figura de apego para despertar em nós o desejo de falar, e que eu me submerja no banho linguístico social dos adultos que me rodeiam[...]. O discurso não pertence mais ao céu, mas tem sua origem no corpo, no afetivo e no social”. Ele coloca assim o valor do caráter social de cada ser humano, cuja individualidade é construída em um campo de tensões afetivas estruturadas por palavras. Mas, em termos de resiliência, as possibilidades de reestruturação nunca param. Para ele “não há ferida que não seja recuperável (MELILLO, 2005a, p. 3).

A "resiliência" pessoal de Cyrulnik, seu vínculo com a vida, eram pessoas, livros e rugby:

Eu estudei medicina para um desejo de segurança, integração, ninguém duvida que seja porque minha família foi deportada assim que queria me orientar para a psiquiatria, para explorar a mente humana e para dar uma sensação ao incompreensível (MELILLO, 2005a, p. 1).

Uma das maiores contribuições deste autor gira em torno de colocar o conceito de resiliência em uma relação privilegiada com a psicologia. Para ele, a diferença entre escolas psicológicas, americanas e latinas, consiste justamente na aceitação da "resiliência". A escola americana tem dado pouca credibilidade ao conceito de resiliência, o que para Cyrulnik é comprovado na prática, por meio das várias experiências.

Entre essas várias experiências que justificam o conceito de resiliência, Boris Cyrulnik utiliza como exemplo

[...] um estudo comparativo realizado por um estudante sobre o que aconteceu durante a guerra do Líbano em Beirute e em Trípoli: enquanto Beirute era a cidade mais cruelmente bombardeada, Com mais mortes e meses de cerco, estudos de campo mostraram que crianças em Beirute apresentavam uma síndrome pós-traumática muito menor que em Trípoli, que era mais calma. A explicação: a própria situação de Beirute aumentou a solidariedade e o contato nas famílias, enquanto em Trípoli as crianças estavam sofrendo simplesmente e emocionalmente abandonadas (MELILLO, 2005a, p. 2).

Assim, temos que a chave da resiliência fundamentam-se nas afeições, na solidariedade, e é através do contato humano, da palavra, de afeto, que a criança pode tornar-se resiliente.

Oxímoro: as chaves de resiliência

As contribuições de Boris Cyrulnik têm sido bastante significativas a respeito das maneiras pelas quais a adversidade prejudica o sujeito, causando o estresse gerando algum tipo de doença e sofrimento. No caso favorável, o sujeito produzirá uma reação resiliente que lhe permitirá superar a adversidade. Para explicar o fenômeno da resiliência, Cyrulnik usa o conceito de "oxímoron", como uma figura de retórica que consiste em reunir dois termos de significado oposto para gerar um novo significado. Para ele, "oxímoron"

[...] não se trata da ambivalência que caracteriza uma unidade onde os sentimentos opostos de amor e ódio em relação à mesma pessoa são expressos. O oxímoro revela o contraste de quem, ao receber um grande golpe, se adapta dividindo-se. A parte da pessoa que recebeu o golpe sofre e produz necrose, enquanto que a outra parte melhor protegida, ainda saudável, mas mais secreta, se reúne, com a energia do desespero, para continuar a dar uma pequena felicidade e significado à vida (MELILLO, 2005a, p. 4).

Ele defende que oxímoro é a expressão de um sofrimento que se torna uma obra de arte e nos convida a considerar que a "[...] resiliência define o recurso daqueles que tendo sofrido um golpe, conseguiram superá-lo. [...] Oxímoro descreve o mundo íntimo desses vencedores feridos" (TRUJILLO, 2011, p. 20).

Para Cyrulnik (2001b), quando na história do sujeito ocorre um evento externo que inflige uma ferida, que permeia o corpo e a memória, o oxímoro se torna característico da

personalidade ferida, tornando-a mais resistente, assim, mesmo trazendo sua parte de sofrimento, mas que pode ser feliz, apesar de tudo. Descreve uma patologia de ligação do sujeito com o mundo que terá que ser restaurada, e é por isso que um outro humano é indispensável.

Ao destacar os fatores de resiliência em crianças, Cyrulnik pontua que para uma pessoa se tornar resiliente deve percorrer um longo caminho, no qual ele aponta três grandes aspectos:

1. A aquisição de recursos internos que se desenvolvem entre os primeiros meses de vida, que são as interações pré-verbais das interações precoces, que explicarão a maneira de reagir às agressões da existência, pois elas desencadeiam uma série de guias de desenvolvimento mais ou menos sólido;

2. O tipo de agressão, de ferida, falta e, acima de tudo, o significado dessa ferida no contexto do ferido. No entanto, será o significado que este golpe adquire mais tarde na história pessoal do machucado e em seu contexto familiar e social que explicará os efeitos devastadores do segundo golpe, aquele que provoca o trauma, e;

3. As reuniões, as possibilidades de falar e agir. A resiliência se desenvolve com base no caráter da pessoa, no significado cultural, na sua cultura e no tipo de apoio social que possuem. Nesse sentido, Cyrulnik (2004) afirma que a resiliência constitui um processo, uma dinâmica que inclui os contextos afetivo, social e cultural do sujeito. Dessa maneira, para ele, a resiliência

[...] trata-se de um processo, de um conjunto de fenômenos harmonizados em que o sujeito se esgueira para dentro de um contexto afetivo, social e cultural. [...] Um trauma empurrou o sujeito em uma direção que ele gostaria de não tomar. Mas, uma vez que caiu numa correnteza que o faz rolar e o carrega para uma cascata de ferimentos, o resiliente deve apelar aos recursos internos impregnados em sua memória, deve lutar para não se deixar arrastar pela inclinação natural, dos traumatismos que o fazem navegar aos trambolhões, de golpe em golpe, até o momento em que uma mão estendida lhe ofereça um recurso externo, uma relação afetiva, instituição social ou cultural que lhe permita a superação (CYRULNIK, 2004, p. 207).

Este conjunto, constituído por um caráter pessoal, um significado cultural e um apoio social, explica a incrível diversidade dos traumas. Assim,

imagine que uma criança teve um problema, que ela recebeu um golpe, e quando ela conta o problema a seus pais, destes escapa um gesto de desgosto, uma acusação ou uma censura. Naquele momento, os pais transformaram o sofrimento dessa criança em um trauma (CYRULNIK, 2004, p. 26).

De acordo com Cyrulnik (2005), as marcas do sofrimento estão presentes nas lembranças e sentimentos do sujeito. Sua história permanece na memória, mas a pessoa é capaz de se recuperar porque encontra o suporte que a ajuda a prosseguir e delinear uma trajetória de vida que, do ponto de vista social e cultural, pode ser considerada positiva. O autor considera que resiliência traduz um conjunto de fenômenos articulados entre si, que se desenrolam ao longo da vida, em contexto afetivo, social e cultural. Para ele, a resiliência se refere muito mais à evolução e à história de um sujeito do que a ele mesmo. Portanto, para ele não é o sujeito que é resiliente e sim sua trajetória. Dessa forma,

o sofrimento é provavelmente o mesmo em todo ser humano traumatizado, mas a expressão de seu tormento, o remanejamento emocional do que o destruiu, depende dos tutores de resiliência que a cultura dispõe em torno do ferido (CYRULNIK, 2009, p. 6).

Cyrulnik coloca que é através de uma relação inicial segura do sujeito com alguém significativo, e que é essa relação ao longo da vida, que será fundamental para que a pessoa possa superar as adversidades e desenvolver os pontos que constituem a resiliência.

Finalmente, a possibilidade de retornar aos lugares onde encontram-se as afeições, as atividades e as palavras, que a sociedade às vezes dispõe em torno do ferido, oferecendo os guias de resiliência que lhe permitirão continuar um desenvolvimento alterado pela ferida.

Conforme Cyrulnik (2005), um tutor de resiliência é uma figura que assume o significado de um modelo de identidade, com quem as relações de apego são estabelecidas. Geralmente, é uma figura adulta, seja mãe, pai, tio, entre outros. Os tutores de resiliência podem aparecer ao longo da vida, aparecendo como figuras de apoio que geram o suporte e a proteção da pessoa, em vez de dor e sofrimento. O relacionamento com este tutor de resiliência permite que seja criada uma relação de apego seguro, dando sentido ao que aconteceu, gerando esperança para uma vida melhor. Existem também outros tutores que não são membros da família, tais como: educadores, cuidadores, famílias de acolhimento, professores, psicoterapeutas etc.

Para Cyrulnik (2005), um tutor de resiliência pode também ser: um lugar, um evento, uma obra de arte que cause um renascimento do desenvolvimento psicológico após o trauma.

As características do tutor ou outros significativos incluem: presença ao lado do sujeito nos bons e nos maus momentos; amor incondicional entendido como a aceitação do outro, como um outro legítimo em convivência, não excluindo os limites necessários, que estimule e gratifique afetivamente as realizações, a criatividade, a iniciativa e o humor.

Cyrulnik (2004) argumenta que o conceito de "relação de apego seguro" é um aspecto fundamental para a construção da resiliência. O autor também afirma que uma relação de apego inseguro é corrigível na medida em que, no futuro, a pessoa experimenta experiências positivas em relação a "outro" que atua como um pilar da resiliência.

Finalmente, é importante enfatizar que a presença de um adulto significativo que dá amor incondicional a uma pessoa em condições adversas é hoje um dos fatores mais poderosos que a fortalecem.

6.1.1.2 Edith Hendersen Grotberg

Neste item, descreveremos brevemente o percurso pessoal de Grotberg nos processos de resiliência e, paralelamente, apresentaremos seu percurso intelectual, como pesquisadora na temática da resiliência.

Edith Grotberg foi Cientista Sênior do Centro Internacional de Pesquisa Civitan, Universidade do Alabama, em Birmingham, Alabama, EUA. Psicóloga do desenvolvimento, ela foi professora na Universidade Americana, em Washington DC, e na Universidade Ahfad para Mulheres em Omdurman, no Sudão. Foi também diretora de pesquisa de uma agência do governo dos EUA preocupada com crianças, jovens e famílias em risco.

Sua pesquisa enfocava principalmente os problemas das pessoas. Ela começou a investigar a resiliência quando solicitada a revisar um livro sobre esse assunto. Este trabalho não contemplava a maneira como as pessoas se tornaram resilientes; limitava-se a identificar os fatores resilientes que provaram ajudar as crianças a lidar com as situações adversas pelas quais passaram. Assim, surgiu o Projeto de Pesquisa sobre Resiliência Internacional que foi realizado em 27 países do mundo e apontou que a promoção e o uso da resiliência são possíveis nas situações adversas.

Ela continuou a demonstrar um crescente interesse nos estudos que apontavam a eficácia do uso da resiliência nos processos de promoção de crescimento humano. Edith Grotberg foi presidente do Conselho Internacional de Psicólogos.

Grotberg e a resiliência

Edith Grotberg trabalhou para as Nações Unidas durante muito tempo, mantendo durante toda a sua jornada uma constância de trabalhar no desenvolvimento da resiliência em

crianças e adolescentes. Todo o foco do seu trabalho foi nesse sentido, e destacou um novo olhar para os comportamentos resilientes a partir dos projetos que ela desenvolveu.

O estudo internacional da resiliência, realizado por Grotberg em 1995, marcou uma mudança importante na mensuração da resiliência, uma vez que ajudou a formalizar as descobertas anteriores. Este projeto consistiu em determinar como as crianças se tornaram resilientes.

Grotberg (1995) destaca que o conceito de resiliência não é novo, mas para defini-lo de forma precisa continua sendo um problema. Muitos pesquisadores identificaram fatores específicos, como relacionamentos de confiança, apoio emocional fora da família, autoestima, incentivo à autonomia, esperança, tomada responsável de riscos, sensação de ser amável, realização escolar, crença em Deus e moralidade, amor incondicional por alguém. Mas, há compreensão insuficiente sobre a interação dinâmica desses fatores, seus papéis em diferentes contextos, sua expressão e suas fontes.

Assim, durante uns cinco anos ou mais, houve várias reuniões internacionais onde o conceito de resiliência foi abordado. A partir desses encontros, juntamente com a Literatura, em 1993, chegaram à definição de resiliência que foi utilizada como base no Projeto Internacional de Resiliência: “resiliência é a capacidade universal que permite a uma pessoa, grupo ou comunidade prevenir, minimizar ou superar os efeitos prejudiciais da adversidade”.

Segundo Grotberg (1995), a constituição genética e o temperamento de uma criança são fundamentais para saber se ela será ou não resiliente. Ou seja, a vulnerabilidade de uma criança à ansiedade, desafios, estresse ou falta de familiaridade, determina sua autopercepção, como ela interage com os outros e como ela aborda as adversidades.

Sendo assim, o Projeto Internacional de Resiliência tinha como objetivo examinar o que pais, cuidadores ou filhos faziam para promover a resiliência. A preocupação era, portanto, promover a resiliência nas crianças à medida que elas se desenvolvem ao longo do tempo, sem que precisasse de algum tipo de patologia na família ou na criança. Além disso, tinha como unidade básica do estudo a criança no seu contexto.

A partir 1990, Grotberg e outros pesquisadores acrescentaram o estudo da dinâmica e a inter-relação entre os diferentes fatores de risco e proteção; eles foram pesquisadores que fizeram parte da chamada segunda geração, que entende a resiliência como um processo que pode ser promovido. Nestas pesquisas, Grotberg estava preocupada em identificar a dinâmica presente no processo resiliente, e de como ele poderia ser replicado em intervenções ou contextos similares. Então, o desafio para ela era encontrar uma maneira de promover

resiliência em cada pessoa, tanto individualmente, quanto nas famílias. Nesse sentido, suas pesquisas ajudaram a quebrar os padrões fixos com relação aos fatores relacionados à resiliência.

Infante (2005) aponta que Grotberg foi a pioneira em explicar a noção dinâmica da resiliência, identificando alguns fatores de resiliência, organizando-os em quatro pilares de resiliência: força interna (eu sou e eu estou), suporte social (eu tenho), habilidades (eu posso). Em todas essas verbalizações aparecem os diferentes fatores de resiliência, como autoestima, confiança em si mesmo e no meio ambiente, autonomia e competência social. Por sua vez, a posse dessas atribuições verbais pode ser considerada como uma fonte de resiliência.

Grotberg vai pontuar, por exemplo, que esses pilares acontecem quando recorremos às características do "eu tenho" pessoas em quem eu confio e que me amam incondicionalmente, e pessoas que me ajudam quando estou em perigo; estes podem tratar a criança ou o adolescente de um modo que fortaleça as características de "eu sou" uma pessoa digna de apreço e carinho, e de "estou" certo de que tudo acabará bem; as características de "eu posso" falar sobre coisas que me assustam ou me perturbam e, também, encontrar alguém para me ajudar quando eu precisar (MUNIST et al., 1998).

Munist et al. (1998) apresentam algumas situações nas quais Grotberg acredita que existem ações de promoção de resiliência, e onde as pessoas fazem uso dos pilares de resiliência.

Uma menina de onze anos estava cuidando de seu irmão de três anos quando a casa pegou fogo. Ela tentou apagar o fogo, mas não conseguiu. Então ela tentou chegar onde seu irmão mais novo estava, mas ela também não podia. Finalmente ela correu para fora da casa e seu irmão mais novo morreu queimado (MUNIST et al., 1998, p. 25).

Esse exemplo mostra que a promoção da resiliência acontece quando a menina, apesar de ter passado por uma tragédia, consegue que a mãe a escute e compreenda que não tinha sido culpa dela o que tinha acontecido, portanto, a mãe permitiu que ela pudesse fazer uso de um dos pilares da resiliência (eu posso) que é poder contar para alguém sobre as coisas que nos assustam.

Grotberg (2005), com base em algumas reflexões e exploração em torno da resiliência ao longo do tempo e fazendo uma análise e novas interpretações decorrentes da pesquisa, percebeu existir novas ideias sobre a natureza da resiliência e novos desafios para revisar ideias antigas que não tiveram muito impacto. Sendo assim, ela apresenta oito novas abordagens e

descobertas que estão baseadas no conceito de resiliência, que definem o que está acontecendo atualmente nessa área.

1. A resiliência está ligada ao desenvolvimento e crescimento humano, incluindo diferenças de idade e gênero.

Grotberg (2005), nos resultados de suas pesquisas no Projeto de Resiliência Internacional e em conjunto com Ann Madsen e colegas, identificou o papel do desenvolvimento humano na capacidade de ser resiliente. As estratégias de promoção que ela criou são baseadas nos estágios de desenvolvimento descritos por Erik Erikson, que em resumo são: desenvolvimento da confiança básica (do nascimento ao primeiro ano de vida); desenvolvimento da autonomia (2 a 3 anos de idade); iniciativa (de 4 a 6 meses); sentido da produtividade (de 7 a 12 anos); desenvolvimento de identidade (dos 13 aos 19 anos). Para Grotberg, contextualizar a promoção da resiliência dentro do ciclo de vida ajuda orientar como poderia ser feito em cada estágio do desenvolvimento e assim promover novos fatores de resiliência a partir dos fatores já desenvolvidos nos estágios anteriores. Utilizando essas etapas de desenvolvimento ajuda os adultos a saberem por exemplo que “uma criança de 5 anos não necessita ser embalada para dormir, mas pode ajudar a organizar tudo depois de um furacão e pode explicar o que aconteceu e com é capaz de lidar com a adversidade” (GROTBERG, 2005, p. 16).

Em relação às diferenças de gênero na resolução de conflitos, apesar de ambos terem a mesma frequência de comportamentos resilientes, as meninas estão mais voltadas para as habilidades interpessoais e fortaleza interna, já os meninos têm uma tendência a serem mais pragmáticos.

2. Promover fatores de resiliência e ter comportamentos diferentes exigem estratégias diferentes.

Nos estágios iniciais de suas pesquisas, Grotberg organizou os fatores resilientes em quatro categorias diferentes, que são: “Eu tenho” (apoio); “Eu sou” e “Eu estou” (diz respeito ao desenvolvimento da força intrapsíquica); “Eu posso” (refere-se à aquisição de habilidades interpessoais e de resolução de conflitos). Para ela, como a conduta resiliente precisa de fatores de resiliência e de ações, esses fatores estão sempre mudando e interagindo de forma dinâmica de acordo com as várias fases de desenvolvimento. Assim como as situações de adversidades também não são estáticas, vão exigir mudanças nas condutas resilientes. Por exemplo,

[...] em um desastre natural, como um furacão, várias condições de adversidade são geradas e exigem uma série de comportamentos resilientes que mudam à medida que as condições estão sendo modificadas. O

comportamento resiliente requer preparar, viver e aprender com experiências de adversidade (GROTBERG, 2005, p. 23).

Dessa forma, para superar as adversidades, precisa haver mudanças nas condutas resilientes, que vão acontecendo de forma dinâmica.

3. O nível socioeconômico e a resiliência não estão relacionados.

Grotberg pontua que apesar da pobreza não ser uma condição aceitável, as suas pesquisas indicam que não há nenhuma relação entre o nível socioeconômico e o desenvolvimento da resiliência.

4. A resiliência é diferente dos fatores de risco e fatores de proteção.

Hoje em dia, nota-se uma mudança na linguagem das pessoas que estudam o fenômeno da resiliência. O que era considerado como fatores de resiliência que enfrentariam o risco foi substituído pelo de proteção ao risco. Sendo assim, esse tipo de proteção ao risco tornaria o indivíduo imune ao perigo, portanto, esse indivíduo não precisaria desenvolver a resiliência. Um exemplo disso é,

Se uma escola tem um cartaz avisando que não aceita pessoas estranhas em suas dependências, não há qualquer adversidade com que lidar. Essa é uma estratégia de proteção de que as crianças precisam, que não devem ser confundida com resiliência. Mas se uma pessoa estranha segue uma criança na saída da escola e lhe oferece doces, nesse caso se requer resiliência (GROTBERG, 2005, p. 18).

5. A resiliência pode ser medida; também faz parte da saúde mental e qualidade de vida.

As pesquisas de Grotberg (1999, 1995) e de Hiew et al. (2000) têm mostrado cada vez mais que a resiliência, além de ser efetiva no enfrentamento das adversidades, também é considerada como uma característica para a promoção da saúde mental.

6. Diferenças culturais diminuem quando adultos são capazes de avaliar ideias novas e efetivas para o desenvolvimento humano.

Numa pesquisa realizada pelo projeto internacional de resiliência, Grotberg constatou que os pais costumavam adotar práticas de outras culturas, principalmente quando notavam que essas práticas traziam benefícios para seus filhos. Em relação às diferenças culturais, a pesquisa constatou que todos os países apresentam um conjunto em comum de fatores resilientes para promover resiliência dos filhos. Algumas dessas diferenças são:

- O nível de controle ou autonomia dado às crianças;
- O tipo e a causa de castigo;

- A idade estimada para a criança resolver seus próprios problemas;
- O grau de apoio e amor oferecido em condições adversas.

7. Prevenção e promoção são diferentes conceitos em relação à resiliência.

A prevenção das adversidades e de seus impactos relacionada ao tema está mais focada no modelo epidemiológico da saúde pública, no sentido de prevenir as várias doenças e outras diversas adversidades. Já o modelo da promoção está comprometido em aumentar o potencial de bem-estar das pessoas e não apenas prevenir os problemas de saúde. Esse modelo da promoção, portanto, é mais coerente com o modelo de resiliência, que, além de focalizar a construção de fatores de resiliência, também procura se comprometer com comportamentos resilientes, visando resultados positivos, como também agrega valor de bem-estar e qualidade de vida.

8. Resiliência é um processo: existem fatores de resiliência, comportamento resiliente e resultados resilientes.

Considerar a resiliência como processo implica em dizer que ela não é apenas uma resposta à adversidade, mas que ela engloba alguns aspectos tais como:

1. Promoção de fatores resilientes;
2. Compromisso com o comportamento resiliente;
3. Avaliação dos resultados de resiliência.

Para Grotberg (2006), hoje mais do que nunca, precisamos desenvolver e utilizar a resiliência em nosso dia a dia, tanto no trabalho, como na vida pessoal, social e política, por que é possível desenvolver a resiliência nas várias experiências que apareçam adversidades. Isso não quer dizer que a resiliência nos proteja e nos resguarde de riscos ou situações estressantes. Essa não é sua tarefa. Necessitamos de proteção si, mas a resiliência não somente significa apoio, fortaleza e capacidade, mas também ações para enfrentar as adversidades que a vida nos apresenta diariamente (GROTBERG, 2006).

Para Grotberg (2006), o nosso mundo hoje está sujeito a mudanças permanentes, mas somos nós que temos flexibilidade, através de uma atitude resiliente e somos nós também que podemos alcançar a eficácia necessária para a mudança.

Boris Cyrulnik e Edith Grotberg foram mobilizados no Curso de Formação de Educadores Holísticos no intuito de ajudar a compor uma visão integral/transpessoal da resiliência que passaremos a desenvolver a seguir.

6.1.2 Resiliência: um olhar integral/transpessoal

6.1.2.1 A resiliência nos Quatro Quadrantes do Kosmos

A Psicologia Transpessoal surge no cenário da história do movimento psicológico internacional nos anos 60 como um desdobramento e expansão da então nascente psicologia humanista. De acordo com Vich (1988) e mais recentemente Taylor (1996) e Friedman e Hartelius (2013), o termo “transpessoal” foi utilizado pela primeira vez por William James (RYAN, 2008) em uma palestra realizada em 1905 na Universidade Harvard, colocando-o segundo Scotton et al. (1996) como o pai da moderna Psicologia Transpessoal ao lado de Abraham Maslow e Stanislav Grof, seus principais fundadores.

Sendo assim, a Psicologia Transpessoal é, antes, um caminho de pesquisa e vivência da espiritualidade, multidimensionalidade e integralidade do ser, e conforme indicam Vaughan e Walsh (1995, p. 18),

A Psicologia Transpessoal está voltada para a expansão do campo da pesquisa psicológica a fim de incluir o estudo da saúde e do bem-estar psicológico ótimos. Ela reconhece o potencial da vivência de uma ampla gama de estudos de consciência, em alguns dos quais a identidade pode estender-se para além dos limites usuais do ego e da personalidade.

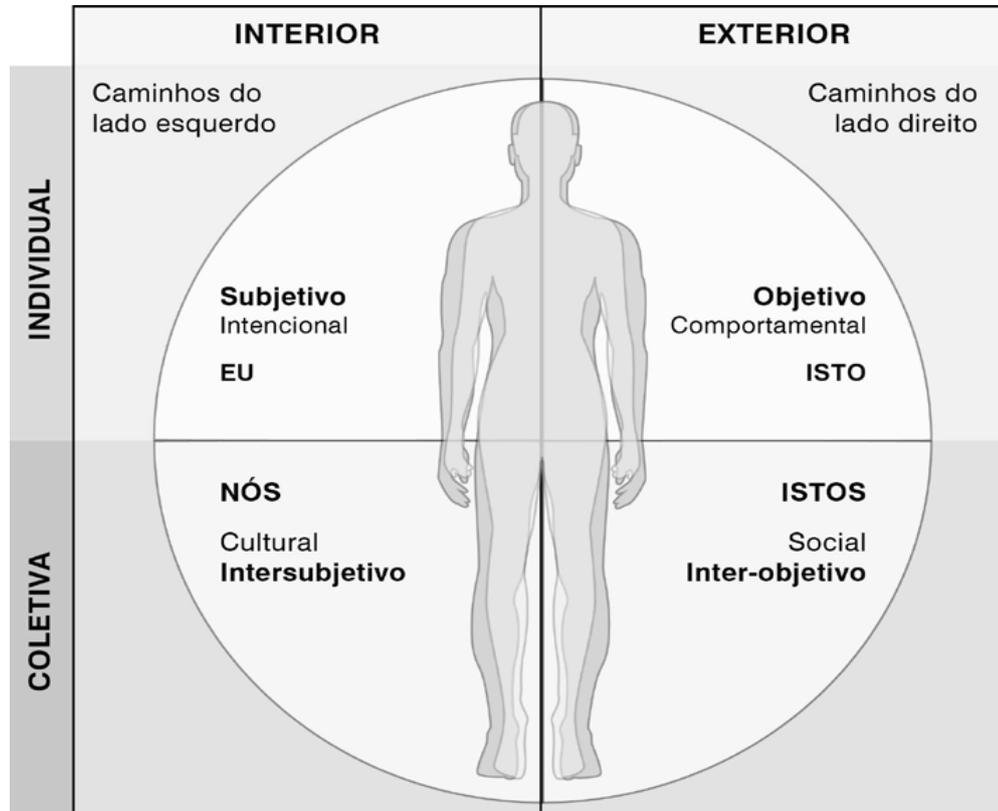
Para ampliação desse debate, teremos como subsídio as ideias de Ken Wilber, pensador contemporâneo norte-americano que construiu uma síntese das mais importantes tradições espirituais, psicológicas e filosóficas da humanidade. Suas ideias caminham desde a construção e o desenvolvimento da consciência até uma Abordagem Integral em que a realidade é entendida em sua complexidade, não podendo ser abordada com uma estrutura fragmentada. Um dos enfoques principais de seu pensamento é a integralidade, daí termos cunhado o termo transpessoal/integral.

Com base nesta visão, construímos um mapa integral/transpessoal que trata da resiliência a partir dos “Quatro quadrantes do Kosmos³” ou dimensões fundamentais constituintes dos fenômenos, segundo sua abordagem integral.

Os quatro quadrantes são o interior e o exterior, o singular e o plural de um determinado fenômeno. A seguir, temos uma ilustração dos quadrantes:

³ “Kosmos, que significa o Todo padronizado de toda a existência, incluindo os reinos físico, emocional, mental e espiritual. A realidade suprema não era meramente o cosmos, ou a dimensão física, mas o Kosmos, as dimensões física, emocional, mental e espiritual, todas juntas” (WILBER, 2003, p. 10).

Figura 4 - Os quatro quadrantes do Kosmos



Fonte: Adaptado de Wilber (2002, p. 83).

O mapa transpessoal/integral que apresentamos destaca os quadrantes subjetivo, objetivo e funde os aspectos social, terceiro quadrante, e o cultural, quarto quadrante, em um único quadrante. Optamos por esta fusão, no intuito de contemplar as tradições no estudo da resiliência que abordam estes aspectos coletivos de maneira conjunta. Assim, este mapa apresenta-se como uma tentativa de complexificar a leitura do fenômeno da resiliência, sem, contudo, objetificá-lo. Propomos este mapa mais como “generalizações orientadoras” (WILBER, 2001) que nos permite dialogar com o campo de estudos da área.

O primeiro quadrante traz estudos com ênfase nos aspectos subjetivos da resiliência inseridos no campo das teorias do desenvolvimento, da psicanálise, da fenomenologia transpessoal e ciências contemplativas. O segundo quadrante apresenta pesquisas que contemplam os aspectos objetivos da resiliência, baseados nas neurociências e perspectivas biológicas, que tomam como referência as bases do funcionamento cerebral e os indicativos de comportamentos para compreender os processos da resiliência.

[...] no quadrante superior esquerdo (o interior do indivíduo) encontramos nossos pensamentos, sentimentos e sensações imediatos, e assim por diante (todos descritos em 1ª pessoa). Porém se olharmos nosso ser individual do

lado de fora, não em aspectos de percepção subjetiva, mas da ciência objetiva, encontraremos neurotransmissores, um sistema límbico, o neocórtex, as estruturas moleculares complexas, as células [...]. O quadrante superior direito é, portanto, o que qualquer evento individual parece ser de fora. Isso inclui, sobretudo, o comportamento físico, os componentes materiais; a matéria e a energia e o corpo físico – porque todos esses são itens aos quais podemos nos referir de modo objetivo, na 3ª pessoa, ou “ele” (WILBER, 2007, p. 36).

O terceiro refere-se a estudos que fazem uma leitura sobre a resiliência, enquanto fenômeno constituído historicamente, sob as influências culturais (intersubjetivas) e sociais (interobjetivas) de cada época, enfatizando tais aspectos para a compreensão de como nos constituímos enquanto sujeitos.

As conexões continuam. Note que todo “eu” tem uma relação com outros eus, o que significa que todo “eu” faz parte de vários nós, que representam não apenas a consciência individual, mas grupal (ou coletiva), não apenas a percepção subjetiva, mas também intersubjetiva – ou cultura, no sentido mais amplo. Isso é indicado no quadrante inferior esquerdo. Da mesma maneira, todo “nós” tem um exterior, ou uma aparência vista de fora, e isso está no quadrante inferior direito (WILBER, 2007, p. 39).

O primeiro quadrante corresponde ao quadrante superior esquerdo da teoria wilberiana e diz respeito aos aspectos individuais e interiores do indivíduo, tal como ela é estudada pela psicologia do desenvolvimento, tanto em suas formas de manifestação convencionais como também contemplativas. É o aspecto subjetivo da consciência e contém todo o espectro do desenvolvimento consciencial.

Esse quadrante faz uso da linguagem da primeira pessoa do singular (EU) para relatar e interpretar as vivências internas do fluxo interior da consciência do indivíduo. É, segundo Wilber (2002, p. 78), a “[...] sede da estética, ou a beleza que está no ‘eu’ do observador”, enfim, diz respeito a todo o aspecto subjetivo e intencional do ser.

Grande parte dos estudos sobre a resiliência na perspectiva do “eu”, que atende o “interior do indivíduo”, surge no âmbito da experiência subjetiva, contrapondo-se à ótica convencional, a qual compreende a resiliência partindo de seus aspectos objetivos, observáveis externamente.

No campo da psicologia temos estudos das linhas de desenvolvimento que contemplam a resiliência: Psicossexual (OLIVEIRA, 2010; ALMEIDA, 2016), Emocional (POLETTI; KOLLER, 2008; CARUCCIO, 2015), Cognitivo (SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005; MACANA, 2014), Necessidades (FRANCO; APOLÔNIO, 2009; MURATA, 2013; FRANCO, 2014), Moral (PALUDO, 2008), Interpessoal (CECCONELLO; KOLLER, 2000), Identidade

(CASTRO, 2011; CLETO, 2015), Valores (SANCHES; RUBIO, 2011; ESTEVAM, 2011; CAMPOS, 2015), Espiritual (LEAL; RÖHR; POLICARPO JÚNIOR, 2010; FERREIRA, 2007; ROCHA, 2016; ALMEIDA, 2017) e Estético (OLIVEIRA JÚNIOR, 2016) etc.

Estes teóricos têm produzido contribuições que incluem aspectos do desenvolvimento e a resiliência, como podemos perceber a seguir.

Para Franco (2014), o nascimento de uma criança com necessidades educativas especiais representa, sem dúvida, um momento marcante na vida de qualquer família, constituindo a sua adaptação uma crise importante tanto ao nível do bem-estar e saúde parental, quanto do próprio desenvolvimento da criança. Em muitos casos, representa um momento de inúmeras tensões, as quais exigem tomadas de decisão complexas e uma difícil gestão de conflitos, emoções e comportamentos, sendo requerido o manejo da resiliência de maneira efetiva.

Para Poletto e Koller (2008), famílias que apresentam coesão, aconchego, continência e estabilidade, nas quais as relações são permeadas por afeto, equilíbrio de poder, cuidados adequados, senso de pertencimento e disciplina consistente são mais propensas a ter membros saudáveis emocionalmente.

Macana (2014) aponta que as qualidades sócio emocionais, as competências de um cuidador de referência e os fatores de proteção da comunidade são os fatores responsáveis pela construção da resiliência de muitas pessoas que crescem em ambientes adversos.

Segundo Ceconello e Koller (2000), proporcionar situações nos mais variados contextos sociais como: familiar, escolar etc., que favoreçam o desenvolvimento de características como empatia e competência social, assim como oferecer condições para o estabelecimento de uma rede de apoio social são formas de favorecer a resiliência.

Para Sanches e Rubio (2011), a atividade esportiva, quando bem conduzida (por profissionais bem capacitados), pode beneficiar tanto o desenvolvimento global do praticante, quanto os demais ambientes nos quais ele está inserido, como a família e o grupo de iguais, ampliando as contribuições para a sociedade de modo geral, sendo um importante aliado no processo de promoção de resiliência.

Essas autoras também afirmam que a capacidade de superar adversidades pode ser considerada mais um aspecto a ser desenvolvido por meio da prática esportiva, já que esta oferece diversas situações consideradas de risco, mas também estimula o indivíduo a criar recursos internos e externos para lidar com os obstáculos.

Campos (2015) pontua que os valores são considerados princípios-guias dos seres humanos, sendo, portanto, essenciais para a convivência em sociedade e elemento primordial na resiliência. Eles são oriundos do processo de socialização dos indivíduos, sendo influenciados por seu contexto sociocultural e por aquilo que é visto como importante para si.

Almeida (2017) destaca a relação da resiliência com a espiritualidade. Aponta a espiritualidade como crença particular, uma fé, na qual a pessoa que está vivenciando uma situação de adversidade recorre com o desejo de continuar vivendo, atribuindo um sentido e um significado à vida favorecendo o processo de resiliência.

Em que pesem as críticas aos modelos de desenvolvimento, pensamos que suas contribuições podem ser úteis na compreensão da resiliência no campo educacional e psicológico. Primeiro, porque temos um conjunto de teorias e pesquisas psicanalíticas, cognitivistas e transpessoais que apontam a presença de estágios no processo de desenvolvimento humano. Habermas (1990, p. 16), por exemplo, indica que “[...] as teorias psicológicas já recolheram evidências suficientes da presença de estágios no desenvolvimento”. Em segundo lugar, a organização de situações intencionais de ensino/aprendizagem, assim como de intervenções psicológicas, beneficia-se de um modelo de desenvolvimento que indique as etapas do processo formativo. Contudo, pensamos os modelos de desenvolvimento, com seus respectivos estágios, como mapas sinalizadores do território, não devendo ser confundidos com o próprio território. Assim, os modelos de desenvolvimento devem ser tomados como indicadores, constructos teóricos historicamente determinados que buscam apontar padrões de constância de determinados fenômenos, e não modelos que determinam o mundo fenomênico.

Com a ampliação da investigação no campo da pragmática fenomenológica, proposta pelas ciências cognitivas contemporâneas (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003), que estabelece um diálogo com diversas práticas, inclusive com práticas meditativas orientais, demos um avanço na inclusão da dimensão espiritual como constitutiva do fenômeno humano. Neste sentido, entendemos que as ciências contemplativas (WALLACE, 2009) podem também nos oferecer elementos para pensar o fenômeno da resiliência, sob a perspectiva do primeiro quadrante, do “eu” (WILBER, 2007), quando nos propõe uma dimensão espiritual no humano. O “espiritual” aqui tem a mesma conotação atribuída por Röhr (2006, p. 15-16):

Não se confunde essa dimensão com a religiosa, que, em parte, pode incluir a espiritual, mas que contém algumas características como as da revelação como intervenção direta de Deus e de um tipo de organização social que dessa forma são estranhas ou não necessárias à dimensão espiritual. [...] Entro na dimensão espiritual no momento em que me identifico com algo, em que eu sinto que esse se torna apelo incondicional para mim. [...] Não se trata na dimensão

espiritual de uma identificação somente ao nível do pensamento e do discurso. Trata-se de uma identificação na totalidade, incluindo necessariamente um agir correspondente. Um saber que não se expressa na minha vida prática, seja ela pública ou particular, não alcançou ainda a dimensão espiritual. Uma convicção com que não me identifico por inteiro serve para camuflar lados de mim que não consigo ou não quero enxergar, e leva fatalmente a desequilíbrios internos e externos.

O estudo da dimensão espiritual tem sido uma das contribuições centrais dos estudos integrais/transpessoais, sendo esta dimensão reconhecida como fundamental no desenvolvimento da resiliência (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006; CHEQUINI, 2007; PANZINI; BANDEIRA, 2007; LEAL; RÖHR; POLICARPO JÚNIOR, 2010; LARROSA, 2011; TARANU, 2011; ROCHA, 2016).

Rocha (2016) indica que a espiritualidade pode ser entendida como o que dá sentido à existência humana, podendo ser uma maneira de potencializar a resiliência necessária para que o idoso possa enfrentar os obstáculos decorrentes das mudanças ocorridas no processo de envelhecimento.

Chequini (2007) entende a espiritualidade como sendo um estado de respeito diante da vida, marcado pela aceitação e amor para consigo, para com o outro e pela vida, que aciona no indivíduo processos subjetivos capazes de ressignificar as situações de adversidades, criando formas de atuações resilientes junto à realidade.

O segundo quadrante de nosso mapa traz uma amostra da face objetiva do fenômeno da resiliência, face pela qual conhecemos os processos materiais, externos, observáveis, mensuráveis e quantificáveis ligados ao fenômeno e sua chance de desenvolvimento.

As dimensões objetivas da resiliência compõem uma rede de estudos que trazem uma perspectiva biológica, maturacional e comportamental ao estudo deste fenômeno, através dos quais podemos compreender o fenômeno da resiliência “visto de fora” e que também podem nos apontar trilhas de desenvolvimento, no entanto, sob uma perspectiva objetiva, iluminando os aspectos orgânicos e comportamentais da resiliência.

Este quadrante corresponde ao quadrante superior direito da teoria de Wilber e expressa a contraparte objetiva e externa ao quadrante superior esquerdo. Trata-se da base atômica, molecular, orgânica, biológica e corpórea, enfim, objetiva com a qual a experiência intencional da consciência interage e se expressa na forma comportamental. A linguagem correspondente a esse quadrante relata os fatos científicos do organismo individual. Wilber (2006, p. 36-37) indica que a dimensão objetiva é

[...] portanto, o que qualquer evento individual parece ser de fora. Isso inclui, sobretudo, o comportamento físico, os componentes materiais; a matéria e a energia e o corpo físico – porque todos esses itens aos quais podemos nos referir de modo objetivo, na 3ª pessoa, ou “ele”.

Tomando a perspectiva de “fora”, do “isso”, a resiliência pode ser verificada e analisada externamente, de modo objetivo. Ampla gama de estudos, neste sentido, tem sido realizada pelas neurociências (MACANA, 2014), assim como por muitos teóricos do desenvolvimento que apoiam a resiliência em seus correspondentes biológicos maturacionais (COSTA, 2014; PEREIRA, 2017).

Costa (2014) pontua que a resiliência infantil em ambiente de pobreza está associada a indicadores de elevada sensibilidade materna e a índices adequados de processamento sensorial. E que os resultados se enquadram nos modelos atuais e emergentes das influências neurobiológicas e ambientais nos processos de risco e de resiliência.

Neste campo, são feitas pesquisas que buscam os fundamentos neurobiológicos e comportamentais da resiliência, no intuito de estimular uma otimização funcional, bem como sanar ou minimizar problemas. Contudo, na perspectiva transpessoal/integral há uma visão de que estes estudos devem oferecer subsídios para contrapor perspectivas que buscam variáveis biológicas para justificar exclusões e criminalizações, tornando-os potentes dispositivos que apoiem os modos de vidas resistentes dos sujeitos.

Fica bastante claro, aqui, que entramos na seara das perspectivas objetivas, do segundo quadrante (WILBER, 2007). Os métodos, bem como a linguagem para descrever os fenômenos, oferecem indicativos da lente utilizada para conhecer aspectos, que geralmente incluímos no universo subjetivo. O cérebro torna-se uma manifestação concreta e observável da vida emocional e vários sistemas classificatórios surgem, englobando outro aspecto observável que é o comportamento.

No entanto, devemos estar atentos às perspectivas que reduzem a complexidade da resiliência aos seus aspectos meramente biológicos, sugerindo caminhos formativos baseados estritamente nas neurociências, como por exemplo, o Projeto Atenção Brasil (ARRUDA; ALMEIDA; BIGAL; POLANCZYK; MOURA-RIBEIRO; GOLFETO, 2010) que acaba por excluir ou minimizar as variáveis subjetivas e sócio culturais na construção da resiliência.

Neste eixo estão incluídos os estudos que tomam o corpo como referência, não apenas numa perspectiva meramente biológica. Esta inclusão do corpo como eixo de estudo é fundamental, pois se contrapõe a uma tendência na psicologia em considerar o corpo como elemento secundário. Estudos como o de Stengel e Dayrell (2017), a partir de uma revisão

sistemática nas produções das pós-graduações em psicologia do Brasil, revelam que o corpo é uma das categorias menos investigadas, apenas 8 de um universo de 483 teses e dissertações contemplam esta temática.

Assim, gostaríamos de chamar atenção às relações sensoriais e corporais que podem ser percebidas subjetivamente no ato do devir-consciente. Principalmente, por se tratar de um ato que surge na experiência, não de um sujeito transcendental, mas de um sujeito incorporado, de acordo com as ideias de Varela, Thompson e Rosch (2003). A noção de sujeito incorporado visa a promover um movimento de investigação, a saber, a articulação entre conhecimento, cognição e experiência. Assim, a noção de incorporação assume um sentido duplo: inclui o corpo, como uma estrutura experiencial vivida, e como o contexto ou o meio dos mecanismos cognitivos.

Neste sentido, mente e corpo não se encontram apartados, mas igualmente presentes no campo da experiência direta, com isso podemos encontrar correspondências entre os mecanismos cognitivos e posturas corporais, bem como percepções sensoriais. Portanto, diríamos que a experiência de pensamento e a vivência de sentimentos e emoções, por exemplo, reverberaram também em sensações e atitudes de corpo. Assim, neste contexto, quando falamos das dimensões subjetivas da resiliência, devemos considerar a totalidade do horizonte multidimensional que compõe o ser humano que vive a experiência.

As dimensões sociais e culturais da resiliência compõem o terceiro e quarto quadrantes deste mapa integral/transpessoal, leituras sobre a resiliência, enquanto conceitos e práticas constituídos e desenvolvidos historicamente, sob as influências culturais (intersubjetivas) e sociais (interobjetivas) de cada época, as quais demarcam a compreensão do que chamamos de resiliência.

Wilber também não negligenciou a passagem do “eu” para o “nós” no tratamento da experiência fenomenológica do “ser no mundo”. O quadrante inferior esquerdo tematiza a pluralidade dos sujeitos, o mundo dos valores, as visões de mundo, o *ethos* compartilhado pelos indivíduos, a esfera subjetivo-coletiva. O “eu” coletivo vivencia também uma evolução que expressa a contraparte intersubjetiva do desenvolvimento da consciência individual.

A linguagem desse quadrante é a linguagem do nós: linguagem de segunda pessoa ou linguagem do eu-tu, que envolve entendimento mútuo, equidade e bondade. Em resumo, como você e eu nos arranjam para nos relacionarmos harmoniosamente. Esse é o quadrante cultural (WILBER, 2002, p. 79).

Ao tomarmos a perspectiva cultural, histórica e social como base, verificamos que a forma como percebemos a resiliência não é natural, singular ou imutável. Ao contrário, os modos pelos quais concebemos a resiliência tem um profundo caráter histórico. Além disso, a Teoria Histórico-Cultural, ou Sócio Histórica, destaca o caráter social da resiliência e sua constituição a partir de mediadores culturais como apontados por Vigotsky (2005, 2007). A partir desta perspectiva surgiram diversos autores que problematizam a resiliência dentro do quadrante sociocultural (BELANCIERI, 2007; MARINHO, 2012; CAETANO, 2017; UNGAR, 2015).

Fundamental apontarmos neste quadrante as contribuições de Ungar (2015, p. 38, tradução livre), para quem

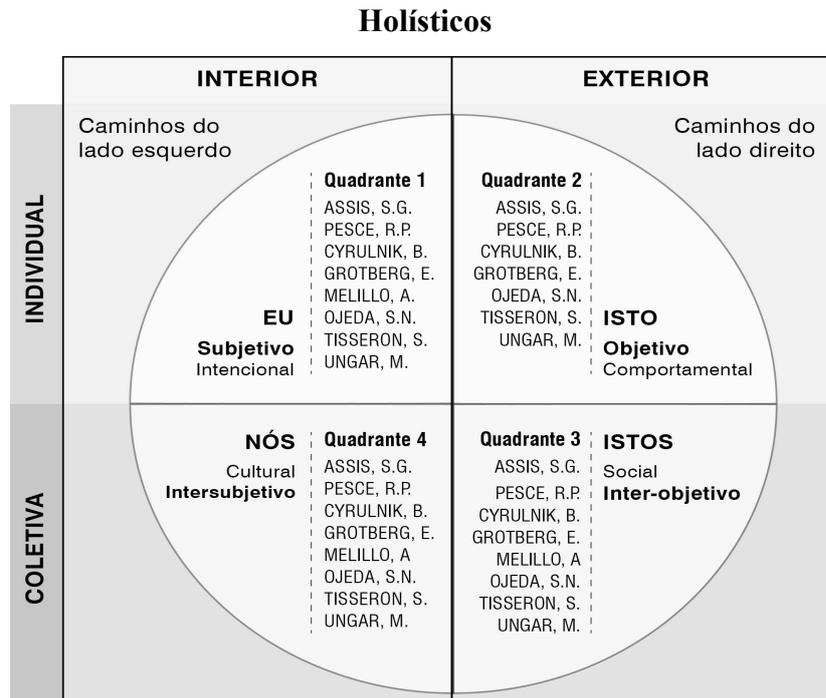
uma compreensão da resiliência culturalmente incorporada concentra a atenção na diversidade de estratégias de enfrentamento e a heterogeneidade do que se supõe ser comportamentos normativos. [...] Para dar conta das diferenças culturais, a resiliência precisa de uma definição que explicita o papel que a cultura desempenha no apoio ou na inibição da capacidade de lidar de uma criança. A lente cultural nos ajuda a descentrar nossa compreensão da resiliência. Concentra-se menos atenção no que a criança faz e muito mais sobre como os ambientes facilitam os processos de desenvolvimento positivos e o acesso aos tipos de fatores de proteção descritos acima.

Marinho (2012) afirma que a visão sócio histórica se opõe ao positivismo moderno; para ele, não há uma natureza humana, no sentido de que não se nasce portador de nenhuma consciência a priori, mas sim dessa se constituir a partir da atividade do homem/sujeito no meio social, não havendo nenhuma fórmula ou lei universal que determine um contorno único ou certo para sua configuração.

6.1.2.2 A resiliência integral/transpessoal do Curso de Formação de Educadores Holísticos

A partir da análise dos quadrantes de Wilber, distribuimos os autores mobilizados na construção das visões de resiliência do Curso de Formação de Educadores Holísticos, nos quatro quadrantes, conforme figura 5 a seguir:

Figura 5 - Autores da resiliência mobilizado no Curso de Formação de Educadores



Fonte: A autora.

Percebe-se que a maioria dos autores utilizados no Curso de Formação de Educadores Holísticos tem uma perspectiva mais integral da resiliência. Alinham-se com as visões ecológicas e sócio ecológicas nas quais a resiliência é percebida como

[...] 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; UNGAR, 2009, p. 483, tradução livre).

Nesta mesma linha de pensamento, a resiliência para Cyrulnik (2004, p. 207), “[...] trata-se de um processo, de um conjunto de fenômenos harmonizados em que o sujeito penetra dentro de um contexto afetivo, social e cultural”. Para Assis, Pesce e Avanci (2006, p. 20) ela

[...] tem caráter construtivo, que não é inato do sujeito e também não é uma aquisição feita de fora para dentro, mas sim “um processo interativo entre a pessoa e o seu meio, o qual capacita e fortalece o indivíduo para lidar positivamente com a adversidade.

Apoiando-se nestes autores e aliando os teóricos integrais/transpessoais, os organizadores do curso desenvolveram uma perspectiva de resiliência integral/transpessoal que a considera como

[...] um processo integral que contempla as dimensões subjetiva, intersubjetivo, objetiva e interobjetiva do ser, possibilitando a superação de eventos traumáticos vividos ao longo de suas vidas [...]. A noção de resiliência que assumimos neste trabalho toma o humano como um ser integral, multidimensional, processual, histórico, imerso em uma rede relacional complexa de fatores socioculturais que o habilita a possibilidades de modificações constantes. [...] fenômeno que se desdobra nos quatro Quadrantes do Kosmos e que deve ser percebido a partir desta lenta complexa, no qual o Eu e seus elementos subjetivos devem ser incluídos, assim como os elementos biológicos e marcadores comportamentais da dimensão objetiva, os elementos Interobjetivos do social e Intersubjetivos do cultural devem estar presentes formando um rede complexa de entendimento e ações que buscam promover processos de crescimento frente as adversidades, bem como (Planejamento do Curso de Formação de Educadores Holísticos).

Esta definição se alinha com a perspectiva ecológica social de Ungar (2015, p. 40, tradução livre), para quem

[...] 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.

Assim, a visão integral/transpessoal da resiliência valoriza os quatro quadrantes do mapa apresentado, buscando compreendê-los de maneira interdependente e crítica, assim favorecendo uma visão mais complexa do fenômeno.

Nesse sentido, o pensamento complexo é introduzido (MORIN, 2005), na medida em que a complexidade da resiliência aspira a um conhecimento multidimensional e interdependente. Um dos eixos da complexidade é a impossibilidade, mesmo teórica, de uma onisciência. Esta se compõe do reconhecimento do princípio da incompletude e de incerteza, mas ela também carrega o princípio de reconhecimento, o vínculo no qual os vários aspectos não são necessariamente independentes uns dos outros. Nosso pensamento precisa distingui-los, mas não isolá-los (MORIN, 2005).

Para quem participa de um processo intencional de promoção de resiliência que visa a humanização do ser, formação humana, a partir de uma perspectiva integral/transpessoal exige-se o desafio de quebrar o paradigma dominante que privilegia os aspectos objetivos da existência como

[...] um procedimento de simples mapeamento. Checamos se a proposição corresponde ou se ajusta aos fatos, se o mapa reflete com exatidão o território real. Porém a ideia essencial é que, com a verdade proposicional ou de representação a minha declaração se refere, de alguma forma, a um estado de coisas objetivo, ela corresponde com razoável precisão a esses objetos, processos ou coisas (WILBER, 2001, p. 132).

Os estudos psicológicos sempre apresentaram uma supervalorização dos aspectos objetivos, do lado exterior, por serem palpáveis. Podemos verificá-los com os nossos sentidos e suas extensões. Já o lado interior, por não poder ser visto e tocado, foi e ainda é relegado por muitos. Porém, o pesquisador/formador deveria considerar a existência dos múltiplos quadrantes, considerar que estes quadrantes existem em uma relação de diálogo em todos os campos de conhecimento humano, deixando claro que todos os quatro são importantes e nenhum deles se sobrepõe ao outro. Deve, dessa forma, haver respeito entre todos os lados e a incorporação desses diferentes olhares em cada fenômeno experimentado.

O mundo “empírico” e “objetivo” não está simplesmente por aí, lá fora, esperando para que tudo e todos o vejam. Não, o mundo “objetivo” está, na verdade, colocado em contextos e panos de fundo subjetivos e intersubjetivos que, de muitos modos, governam o que é visto, e o que pode ser visto, no mundo “empírico”. Assim, a filosofia genuína – todos eles, afirmariam, cada um a seu modo – não é meramente uma questão de pintar quadros do mundo objetivo, mas antes de investigar primeiro lugar as estruturas no sujeito que permitiram a elaboração de quadros. Porque, falando com clareza, as impressões digitais do cartógrafo estão em todos os mapas que ele faz. E assim, o segredo do universo não está somente nos mapas objetivos, mas no cartógrafo subjetivo (WILBER, 2003, p. 29).

Mediante a citação, o pesquisador/formador com a apropriação do mapa transpessoal/integral da resiliência sabe que, por mais que algo seja objetivo, seja percebido pelos nossos sentidos, apenas se consegue verificar o empírico a partir da bagagem subjetiva e intersubjetiva, um aspecto está intrinsecamente ligado ao outro, cada quadrante com suas especificidades.

Haverá sempre o encontro com a profundidade, suas várias nuances e suas interpretações, mas estas interpretações necessitam não ser deturpadas por nossas imprecisões sobre nós mesmos devido às conturbações inconscientes que insistem em atribuir um lugar negativo aos pobres.

É importante enfatizar que o fenômeno da resiliência é parte de um sistema sócio cultural mais amplo e que este contribui para determinar o que os aspectos individuais de tal fenômeno estão realizando (UNGAR, 2015). Assim, não é apenas relevante o significado deste

fenômeno, mas também como o fenômeno se adapta no espaço físico, na interobjetividade. É crucial, sobretudo, entender “[...] como os sujeitos se encaixam, em atos de compreensão mútua” (WILBER, 2003, p. 29) e resistem aos processos de assujeitamento que tenta reduzi-los a meras coisas. Não há necessidade de concordância de pontos de vista, mas é uma dimensão de reconhecimento compartilhado em um mesmo espaço moral, ético e cultural. Nessa perspectiva, o respeito e o reconhecimento aos direitos mútuos são fundamentais para que se possa estabelecer uma comunicação em primeiro plano (WILBER, 2001).

A negligência de um dos quadrantes pode gerar conflitos nas mais diversas áreas, como por exemplo na política, economia, saúde etc., com graves repercussões na formação integral dos sujeitos. Nesse contexto, uma formação humana que visa a promoção de resiliência, dentro de uma perspectiva integral/transpessoal, pode contribuir para que educadores e psicólogos não privilegiem um quadrante em relação a outro, a fim de que não se perca a noção de integralidade e a força que a resiliência tem na construção de novas realidades sociais. Isto ocorre uma vez que a formação humana integral/transpessoal pressupõe o desenvolvimento de todas as dimensões do ser, fornecendo subsídios para resistir frente a uma sociedade autocentrada num ideário econômico.

Após o mapeamento dos teóricos e re/construção da visão de resiliência integral mobilizada no Curso de Formação de Educadores Holísticos, passaremos a apresentar os processos de cultivo de resiliência vivenciados neste curso.

6.2 Os processos de cultivo de resiliência

[...] A metamorfose sentimental do professor foi sensível quando viu Miguel correndo entre as mesas para ganhar seu magro salário. Em apenas uma cena, o professor passou da contrariedade à estima da criança, e seus gestos exprimiram a mudança de seu mundo íntimo de representações. É por isso que os professores que acreditam na resiliência exercem um efeito de resiliência superior aos que não acreditam nela (CYRULNIK, 2005, p. 71).

6.2.1 Percepções de si e do outro: ontem e hoje

Nesta seção, apresentamos as percepções dos participantes do Curso de Formação de Educadores Holísticos em relação a si, a família, a escola e a comunidade, no intuito de mapear possíveis mecanismos de resiliência que foram mobilizados no processo formativo dos participantes.

6.2.1.1 A construção de si: entre as fragilidades de perspectivas futuras e sonhos a construir

A maioria dos participantes percebia-se sem projetos de vida futuros quando da entrada no Curso de Formação de Educadores Holísticos. “Eu não pensava em nada, por que querendo ou não, tinha muitos... meu irmão era da vida errada, aí no caso eu não pensava” (Sophia). Outros se sentiam presos à mesmice dos padrões familiares, não tendo perspectivas positivas de vida. “Antes de eu entrar no Holístico eu não tinha muita perspectiva de vida né, eu olhava pra um lado, olhava pro outro, era a mesmice, eu não via crescimento” (Gudimylla).

Outros participantes consideraram que a maior dificuldade era ter um ponto de referência, um exemplo a ser seguido.

A maior dificuldade era de ver algum objetivo, de ver alguma coisa a frente, de você em poucas falas poder dizer eu quero ser aquilo ali, eu quero, de ter um ponto de referência. [...] A gente não tinha essa referência, mesmo querendo não tinha essa perspectiva de ter alguém como espelho pra dizer o que quer ou se era possível chegar até ali, a dificuldade era essa. Dificuldade também de achar que era possível, por que quando você ver uma pessoa que é da comunidade que consegue alguma coisa, aí você começa a vê que aquela pessoa conseguiu, então, se ela conseguiu, qualquer um pode conseguir, a gente não tinha isso, na minha casa, na rua, não tinha isso na comunidade (LUCAS).

O participante Nasio destaca a figura da família como sendo tutor nesses projetos de vida:

Eu sempre tive uma visão positiva sobre mim.[...] Antes do curso eu tinha, o meu desejo era fazer medicina como eu disse, mainha sempre teve essa preocupação que eu me formasse, que entrasse na universidade, e ela sempre foi atrás das coisas, escola, reforço, cursinho, de professor que pudesse me ajudar, isso veio na verdade, esse interesse por medicina, na verdade de uma relação que hoje eu estabeleci assim, houve outros fatores, mas um dos fatores que hoje mim vem a mente que mim faz associar a minha escolha por medicina foi o fato de que durante as férias eu não passava as férias aqui no Coque, eu passava lá em Candeias, lá na casa onde mainha trabalhava e aí o patrão de mainha tinha dois filhos, uma menina mais velha e um menino que era próximo a minha faixa etária, e aí eu sempre ia e ficava conversando, quando ele ia, mesmo nas férias, ele tinha um reforço que era chamado de *Kumôn* e aí eu ia pras aulas dele quando ele ia, fazia os exercícios com ele, e o patrão de mainha era médico e aí pela relação de proximidade com eles, eu sempre achei que também queria fazer medicina. Então, antes de entrar no curso, eu sempre vislumbrava essa possibilidade de entrar na universidade e ser médico (NASIO).

Enquanto o participante José Silva, apesar de ter a motivação e vontade, não sabia como potencializá-las, faltava uma referência para que essa motivação se tornasse projeto de vida.

Antes do curso eu tinha a motivação que eu tinha antes do curso, só que tipo eu não tinha a força que eu tive quando entrei no curso, entendeu. A motivação eu sempre tinha, estando no curso ou não, a motivação eu sempre tive. Agora, eu tive mais vontade de pegar a motivação e transformar quando eu consegui entrar no curso. Eu tinha vontade, eu já sonhava assim com as coisas e tal, mas a família é aquela história de que isso aí não é pra você (JOSÉ SILVA).

A participante Monalisa tinha uma visão individualista da vida: “A minha visão era de um jeito só. Eu queria crescer só pra mim”. E outra participante que não pensava sobre o futuro por ser “[...] muito calada, e muito sozinha” (Raissa).

Construção de perspectivas de futuro

No entanto, alguns participantes antes de entrar no curso já apresentavam perspectivas de projetos no futuro

Antes de entrar no curso de educadores holísticos, eu já percebia minha vida assim tanto a nível de família, coque, colégio, já de modo diferente, por que eu já estava no curso de educadores sociais e no final do curso de educadores sociais [...] mas antes de entrar no curso de educadores holísticos, eu já estava pensando em outros processos mesmo pra minha vida em função exatamente do que o curso de educadores sociais me permitiu [...] antes do curso a minha paisagem mental, o meu desejo estava circulando por isso ai, ser médico, ajudar outras as pessoas no estudo. Ser médico de novo, era pediatria, eu já sabia também que queria pediatra, queria ser médico de crianças era isso que estava circulando comigo (ARISTÓFANES).

Para outros participantes, a vida era levada de forma automática, ou seja, seguiam-se os padrões de repetições da família sem nenhuma reflexão sobre a mesma.

Eu tinha uma vida bem padrão, não me considerava alguém muito diferente das outras crianças, dos outros adolescentes da comunidade, não. Fazia tudo mais ou menos no automático, talvez o curso tenha tirado justamente, a participação no Neimfa de uma maneira geral talvez tenha tirado o automatismo das repetições da vida das crianças e adolescentes da comunidade. Eu tinha uma vida relativamente comum, eu ia pra escola, participava de outros projetos educativos oferecidos pela prefeitura ou por alguma ONG aqui dentro da comunidade (JOAQUIM NETO).

Também podemos perceber as construções de perspectivas futuras a partir do desejo familiar. O participante Pedro aponta a mãe como elemento fundamental neste processo.

Antes do curso eu tinha minha mãe, estudava, ia pra escola, depois da escola vinha pro curso, ia pra casa, estudava. Depois que minha mãe faleceu eu parei de estudar, parei no 2º ano, dona Luzia ainda dava minha passagem, carregava meu vem pra eu ir pro Pedro Augusto ai depois, eu fui, fui, mas depois perdi aquele ânimo pra estudar, ai parei de estudar ai comecei a ficar na rua mesmo, mas quando a minha era viva e eu estava aqui no curso era acordou escola, da escola pra casa tomava banho e vinha pro curso e assim sucessivamente. Ai depois que minha mãe morreu, minha mãe morreu em 2005, eu ainda vim uns tempo pro curso, mas desisti (PEDRO).

Curso como norteador de perspectiva de projetos futuros

O processo formativo baseado na promoção de resiliência parece estimular as pessoas a ampliar suas perspectivas de projeto de vida futuros, ajudando-as a superar dificuldades, como podemos perceber na fala da participante Sophia a seguir:

pra mim, eu acho assim que o curso melhorou muito, porque querendo ou não, eu não me envolvi, porque se eu me envolvesse, podia hoje está presa, em relação a isso também, tudo isso mudou. Por que querendo ou não, meu irmão era errado, sempre a polícia estava em casa batendo tudinho. Que às vezes eles escutam até quem não tem nada haver, ai isso foi um pouco dificultoso. Por que tem gente que tem preconceito em relação a isso (SOPHIA).

Os participantes consideram que o Curso de Formação de Educadores Holísticos contribuiu para alterar o percurso da sua vida.

Hoje eu percebo que esse divisor foi de fato um divisor de água na minha vida, por que isso alterou completamente meus percursos, desde essa ideia que eu disse antes, que eu tinha a mínima ideia do que era universidade, hoje eu estou dentro de uma universidade como professor, fiz a graduação em pedagogia, por causa do Neimfa (JOAQUIM NETO).

Para outros, serviu para apontar horizontes.

Eu aprendi muitas coisas no curso, que eu acho muito difícil aprender só com a vida. o fato de ter encontrado assim no budismo aquela coisa do parar, do pensar e do refletir, sabe essas coisas assim. Acho que me ajudou nesse sentido. De ser mais persistente, de ser mais cauteloso. [...] E como eu me vejo depois do curso é como se ele tivesse sido um norte pra mim e que me orientou (JOSÉ SILVA).

Outros participantes começam a questionar o sentido da vida.

Assim a base que o Neimfa deu, que o curso ajudou a questionar diversos pontos na minha vida, assim tinha muitas coisas que eu não estava vendo e vai sendo libertador pouco a pouco, claro né, paulatinamente você vai chegando no nível, mas acho que isso, essa modificação da amorosidade (MONALISA).

E, para outros, ampliou a sua percepção de vida.

Eu percebo que minha vida depois do curso, é muito diferente do que seria se eu não tivesse vivido essa experiência com o curso. Eu penso que eu conseguiria não tão rápido quanto foi com a ajuda do curso, mas de algum modo eu ingressaria na universidade, mas eu perceberia a vida de outro modo, um modo muito diferente do que eu percebo hoje. Eu percebo a minha vida hoje muito atravessada, não tem como separar a minha vida, das experiências que eu vivi no Neimfa, de tudo que eu vivi no Neimfa (NASIO).

Para o participante Aristófanes, além de ampliar o sentido da sua vida, transformou-a em um instrumento de cuidado com as outras pessoas, como podemos perceber no excerto a seguir:

Hoje minha vida é uma ferramenta de cuidado com o mundo, com as pessoas, com a educação do mundo, hoje minha vida é dedicada a isso. Minha vida é uma ferramenta disso, inclusive no campo profissional, hoje trabalhando como psicólogo ou trabalhando com professor na universidade, pra mim, isso são só instrumentos pra fazer da minha vida um cuidado com o mundo, de ajudar as pessoas a ampliar a visão de mundo, pra que elas possam de fato se situar nesse espaço de responsabilidade com o mundo, de responsabilidade com os outros, de responsabilidade consigo, de responsabilidade com a própria existência. [...] inclusive foi o curso que me permitiu pensar isso (ARISTÓFANES).

A participante Raissa aponta que a participação no curso incrementou suas habilidades intrapessoais, pois a ajudou a superar a timidez através da melhoria nos processos de comunicação.

Eu melhorei muito assim, em questão de me comunicar, na comunicação em relação a minha timidez, estou mais comunicativa e percebo que isso foi com a ajuda do curso, por que tudo era na base da comunicação (RAISSA).

Em síntese, quando do início do curso a grande maioria dos participantes se percebia sem projetos ou perspectiva de vida futuros. Não pensavam em nada ou sentiam falta de “um ponto de referência, um exemplo a ser seguido”.

A família é posta como fundamental neste processo de construção subjetiva, pois desponta como tutora de projetos de vida. Estes dados estão em ressonância com os achados de

Cyrulnik (2004) e Grotberg (1995), quando indicam que a presença de uma referência significativa parece fundamental na construção da resiliência. Cyrulnik (2004, p. 63), por exemplo, acredita que

um ambiente constituído de vários apegos aumenta os fatores de resiliência do filho. Quando a mãe falha, o pai oferecer à criança tutores de desenvolvimento que serão diferentes, por causa de seu estilo sexual, mas bastante eficazes para assegurá-la e estimulá-la. E, se o pai também falha, os outros membros do grupo parental, as famílias substitutas, as associações de bairro, os clubes esportivos, a arte ou o engajamento religioso, filosófico ou político podem, por sua vez, apoiar a criança.

Grotberg (1995, p. 9) também aponta em seu Projeto Internacional de Resiliência, que

embora a ajuda externa seja essencial em tempos difíceis, ela é insuficiente. Juntamente com comida e abrigo, as crianças precisam de amor e confiança, esperança e autonomia. Junto com refúgios seguros, eles precisam de relacionamentos seguros que possam promover amizades e comprometimento. Eles precisam do apoio amoroso e da autoconfiança, da fé em si mesmos e em seu mundo, tudo o que constrói resiliência.

Percebemos que alguns participantes já apresentavam perspectivas de projetos no futuro, enquanto outros estavam presos nos jogos das neuroses familiares. Contudo, as construções de perspectivas futuras também surgem a partir do desejo familiar.

Assim, podemos indicar que a participação em um Curso que visa à promoção de resiliência parece: 1) Ajudar na construção e/ou nortear os projetos de vida futuros (GROTBERG, 1995; CYRULNIK, 2004; ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006; OJEDA; MUNIST, KOTLIARENCO, 2004); 2) Proporcionar uma ampliação das perspectivas de projetos de vida que ajudem a superar dificuldades (CYRULNIK, 2004; FERREIRA, 2007; GROTBERG, 1995, 2005); 3) Contribuir para alterar o percurso da sua vida e apontar horizontes (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006; LIBÓRIO; UNGAR, 2009; FERREIRA, 2007); 4) Favorecer o questionamento do sentido da vida e ampliação da percepção da vida (GROTBERG, 2005; OJEDA; MUNIST, KOTLIARENCO, 2004; CYRULNIK, 2006); e 5) Incrementar habilidades intrapessoais (GROTBERG, 1995; SOUSA et al., 2014; CYRULNIK, 2006).

Nas suas pesquisas sobre a promoção de resiliência, Grotberg (1995) aponta que é possível ajudar adolescentes e jovens a construir projetos de vida futuros, quando os fatores de resiliência do “eu sou” e “eu tenho” e “eu posso” são desenvolvidos e valorizados através das relações estabelecidas nos espaços de formação.

Conforme Assis, Pesce e Avanci (2006), participar de experiências formativas pode contribuir para que o ser humano, que mesmo antes de nascer já se depara com circunstâncias adversas e vai protegendo-se dela durante toda a sua vida, desenvolva capacidades de elaborar e superar problemas e reformular-se continuamente. Sendo assim, adversidades mudam as vidas e acabam alterando o seu rumo, nem sempre dentro de um referencial negativo.

Vargas (2009), acreditando na relevância da resiliência nas escolas, sugere a expansão do estudo desse fenômeno para o contexto específico das disciplinas escolares, porque se o conceito desta habilidade for incorporado à escola de forma apropriada pode contribuir para a formação dos adolescentes, preparando-os para as muitas adversidades que, certamente, precisarão enfrentar em sua vida futura

6.2.1.2 A construção do si na relação com o outro

Neste item apresentamos as visões dos participantes em relação a suas famílias, escola e comunidade.

FAMÍLIA

Os participantes consideram que a relação com a família antes do Curso não tinha muita interação devido à violência: “minha vida se baseava nisso [...] era a violência, era a agressão física, tanto física quanto verbal, era a questão da gravidez precoce” (Gudimylla). Ou quando se tem alguém na família envolvido com algo violento: “Meu irmão era errado, sempre a polícia estava em casa batendo tudinho” (Sophia), ou ainda quando a relação se baseia na “Pressão pra trabalhar e ganhar dinheiro” (José Silva). Tem também outro que a relação era um reflexo da criação: “Com a minha família e tudo o mais, esse meu jeito um pouco mais distante e seguir o meu lado e vamos lá e ele permanece, por que foi a forma como meus pais me criaram” (Monalisa).

O processo formativo que tem com base a promoção da resiliência motiva os participantes a terem uma maior consciência da importância dos laços familiares na formação do indivíduo.

Tudo melhorou, melhorou assim, se eles vivem a vida que eles querem e não tenho nada a ver com isso, eu tenho que pensar no meu futuro, pensar no meu bem estar, não é tá pensando assim em relação a porque fulano está prejudicado eu vou me prejudicar também, eu tenho que pensar na minha melhora, fazer diferente deles, não é porque eles vivem na vida errada que eu vou levar a vida deles não. Eu tenho que viver minha vida, querer o meu

melhor. Não só o meu como o da minha família. Porque quem é errado é ele, não sou eu nem minha família. Aprendi a ver desse modo (SOPHIA).

Para alguns participantes, faltou o incentivo da família nos seus projetos de futuro.

Mas a família é aquela história de que isso aí não é pra você. Sempre com as mesmas histórias. Família é, vamos dizer assim é sempre querendo colocar pra você o lado ruim das coisas, não ver o lado positivo das coisas. Tudo pra pessoas família era dinheiro, tem que tá trabalhando e ganhando dinheiro (JOSÉ SILVA).

Mas outros participantes relatam que sempre tiveram o apoio da família em seu processo formativo.

Na minha família, toda preocupação estava assim com o meu estudo, já tinha uma preocupação em casa, dessas questões dos valores entendeu? ah cuidado com o que você está fazendo, essas preocupações mais básicas de valores, mais básicos já tinha em casa (ARISTÓFANES).

A fragilidade dos laços familiares levou alguns participantes a buscarem apoio na Instituição que acabou se transformando em suas tutoras de resiliência.

Hoje eu penso a família muito mais no sentido comunitário, tanto que eu tenho, claro que a família biológica ela me atravessa, claro que eu tenho uma dívida assim com a minha família biológica muito grande, porque depois que minha mãe foi pra São Paulo, eu fui criado pela irmã do meu pai que é mainha e assim, só pelo fato deles terem mim acolhido e me criado, isso faz com que eu tenha uma dívida muito grande em relação a eles. [...] Hoje a minha vida está tão atravessada pelo Neimfa a ponto de eu morar hoje no Neimfa, de ter minha vida, de ter uma companheira, de ter inclusive uma filha, dentro do Neimfa, de tecer minhas relações, e tudo que eu faço a partir do que acontece no Neimfa (NASIO).

Para outro essa fragilidade dos laços familiares foi tão grande que a instituição se tornou uma referência central de família.

[...] Hoje estou como professor dentro da Universidade ai mais do que o Neimfa, não eu estou dizendo que o quê consegui através disso foi uma profissão, é lógico que a minha profissão como professor, hoje, tem haver com essa participação, na minha própria vida o jeito de lidar com as coisas em casa com o meu filho, com a minha companheira, com o meu próprio trabalho dentro da universidade isso se alterou em função das experiências que eu vivi aqui e hoje, eu percebo que o que eu tenho feito hoje, gira em torno da experiência do Neimfa (JOAQUIM NETO)

A participante Gudimylla conseguiu estabelecer uma relação familiar mais significativa após a formação de sua própria família, como podemos perceber a seguir:

[...] na minha família, não há mais agressão porque meu pai foi embora, depois de tanto tempo resolveu ir, acabou que deixou minha mãe com uma criança de 2 anos quando ele foi. E eu construí a minha família, né. Tento fazer diferente, pro meu filho não passar pelas mesmas coisas que eu passei e digo a ele que o estudo, não é um castigo, e que hoje em dia você chegar ao ensino médio pra mim isso não é nada. Hoje não é nada você ter o ensino médio. Você tem que fazer uma faculdade e é isso que eu digo a ele [...] ele vê eu estudando dentro de casa, as vezes ele diz mainha tá estudando? E eu digo tô, ele vê eu lendo, então eu acho que a gente tem que começar a ser o exemplo né, só falar, só falar muitas vezes não adianta, a gente tem provas disso que só falar, aconselhar então você tem que mostrar, eu acho que você tem que mostrar dentro de casa (GUDIMYLLA)

Para outros a família foram a base para o seu desenvolvimento como pessoa.

[...] a família, como ele serviu como base você começa a cuidar bem do outro, a enxergar o outro com outro olhar não com indiferença, a questão da ajuda também, passar a sentir o que o outro está sentindo também, isso é muito forte também, mexeu muito (LUCAS)

Para o participante Aristófanes a família era considerada tutora.

Hoje eu percebo minha família como um, eu acho que na família hoje, minha vida assim, tá no que por exemplo, a própria família preparou e deu condições para, acho que no nível familiar minha vida tá nesse sentido ah, minha família sempre se esforçou pra que eu pudesse estar onde eu estou mesmo, talvez ela não tivesse, minha família não tivesse a expectativa de que eu estaria onde eu estou no sentido como eu estou hoje (ARISTÓFANES).

Assim, percebemos que a participação em um Curso que visa à promoção de resiliência parece ajudar os participantes a: 1) Ampliar a percepção de família quanto à sua importância na formação e no desenvolvimento do sujeito (CYRULNIK, 2005; GROTBORG, 2005; LIBÓRIO; UNGAR, 2009; WALSH, 2012); 2) Perceber a família como tutora de resiliência, capaz de incentivar os seus projetos futuros e apoiar seu processo formativo (CYRULNIK, 2004; ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006) ; 3) Buscar apoio em uma instituição que se coloca como tutora de resiliência quando há fragilidade dos laços familiares ou quando há ruptura destes laços (CYRULNIK, 2004, 2005; MELILLO, 2005b; LIBÓRIO; UNGAR, 2009; TAVARES, 2002); 4) Conseguir estabelecer uma relação familiar mais positiva quando da formação de sua própria família (CYRULNIK, 2004; OJEDA; MUNIST, KOTLIARENCO, 2004; GROTBORG, 1995, 2005; ASSIS et al., 2005).

Perceber a importância da família como um elemento que contribui para o processo formativo e desenvolvimento do sujeito, como mencionam 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 (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2005, p. 27).

A percepção da família como “tutora de resiliência” aparece na fala de alguns participantes e encontra apoio no conceito elaborado por Cyrulnik (2004), e utilizado por Assis, Pesce e Avanci (2005, p. 68) ao defenderem a importância dos vínculos familiares como suporte para as/os jovens desenvolverem seus projetos futuros.

A importância da família no desenvolvimento saudável de seus membros é uma questão de fundamental relevância no estudo do desenvolvimento humano. Parte-se do princípio de que a família tem como função básica o apoio e a proteção de seus membros. A família saudável não é isenta de problemas, mas tem potencial para encontrar alternativas na solução dos conflitos, conseguindo reduzir seus efeitos destrutivos e potencializar seus ganhos.

Principalmente, para essas mesmas autoras, na falta de intensidade dos laços afetivos e de apoio social, caberia à instituição educacional (exemplo, a escola) fornecer esse suporte para as/os jovens que procuram a instituição como apoio para enfrentarem suas dificuldades. Assim, Assis, Pesce e Avanci (2006, p. 117) consideram que a escola

é um dos tutores de resiliência mais potentes que a sociedade pode implementar. “[...] os professores e funcionários da escola, por terem contato direto e diário com os alunos sob sua tutela, estão em posição única e privilegiada no que tange não apenas à identificação e à ajuda dos que passam por dificuldades, mas também no que tange ao papel de evitar às consequências trazidas pelos problemas.

De acordo com Walsh (2012), um processo formativo que utiliza a abordagem de resiliência envolve mais do que administrar situações de estresse, mas a possibilidade de desenvolver novas visões e estratégias para emergir mais fortalecido inclusive podendo estabelecer, como na fala dos participantes, uma família mais positiva. 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 (WALSH, 2012, p. 176, tradução livre).

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.

ESCOLA

Os participantes consideram que antes do curso não tinham interesse na escola, apenas “iam por ir”: “[...] Na escola eu ai pra escola por ir, não tinha muito interesse...” (Sophia) ou por obrigação: “E na escola pra mim eu só tinha a obrigação entre aspas de ir e fazer minhas tarefas e voltar pra casa e pronto” (Gudimylla). Assim, a escola torna-se um lugar no qual a vida cotidiana alcança um lugar de mesmice, monotonia, no qual os jovens não veem objetivos: “Em relação a escola [...] Não tinha mais aquele objetivo, era um negócio muito monótono” (Lucas).

O processo formativo baseado na promoção da resiliência estimula os participantes a terem uma maior consciência da importância da educação:

[...] depois que eu passei a estar no Neimfa, sempre que tinha prova, trabalhos eu me esforçava pra passar, pra fazer e pra aprender, que não adiantava um exemplo tá na escola, ai presença passava, mas não tava aprendendo nada, e depois que eu comecei a tá no Neimfa, eu vi que a pessoa tem que se esforçar pra aprender algo, e eu não pensava nisso (SOPHIA).

Para Assis, Pesce e Avanci (2006), a escola é um importante espaço no qual as crianças e jovens adquirem competências necessárias para lidar com as dificuldades, superando-as. Dessa forma, ao promover processos de resiliência, a educação está desenvolvendo seu papel essencial na educação para a resiliência, pois

ela possui funções que vão além da produção e reprodução do conhecimento. Os exemplos e os incentivos são importantes para a formação do indivíduo e, portanto, investir na escola como espaço que contribua também para a promoção da saúde, a qualidade de vida e o bem-estar dos indivíduos que dela fazem parte pode ser um caminho para a prevenção de agravos a saúde (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006, p. 117).

Para o participante Joaquim Neto, a ida à escola torna-se um lugar comum:

Eu tinha uma vida relativamente comum, eu ia pra escola, participava de outros projetos educativos oferecidos pelo prefeitura ou por alguma ONG aqui dentro da comunidade, Na escola nunca tive grandes destaques, no sentido de ser alguém mais inteligente ou menos inteligente, do que a média normal, sempre estudei nas escolas da comunidade mesmo, meus amigos estavam todos por aqui (JOAQUIM NETO).

E mesmo participantes que se consideravam bons alunos entram na rotina do esvaziamento do sentido da escola.

Na escola, eu era uma boa aluna, mas era tímida também, então, como na escola é muito professor e aluno. Não existia uma coisa como existia nos holísticos, que era uma amizade, aí eu era calada, fazia minha função de aluna, ia fazia o que tinha que fazer, nada além disso (RAISSA).

A falta de sentido e a ausência de desafios conduzem a uma percepção que não há necessidade de estudar já que se alcança aprovação de qualquer maneira: “eu estudava e ia por ir, por que nesses colégios, querendo ou não tendo presença passava, não pensava em estudar” (Sophia).

Também encontramos jovens que no início do curso tinham uma maior clareza acerca das possibilidades oferecidas pelo acesso à educação de qualidade:

Antes do curso o que eu gostaria de fato era ter acesso a uma escola melhor entendeu, pra que me ajudasse por exemplo, a não só terminar o ensino médio, como fazer uma faculdade, antes do curso eu já pensava nisso, antes inclusive do educador social eu já pensava em fazer faculdade, terminar o ensino médio, fazer faculdade, fazer um curso superior (ARISTÓFANES).

Os participantes também destacam a importância das figuras dos tutores de resiliência quando indicam:

[...] depois que passei a está no curso, me interessei mais, por que Alberto pegava muito no pé da gente, por que tinha que estudar para ser algo superior no futuro, ter um estudo, por que sempre pra pessoa ter uma profissão tem que ter um estudo ai isso [...] (SOPHIA).

Segundo Cyrulnik (2005), muitos alunos têm na/o sua/seu professor/a preferida/o um modelo de identificação e fazem da sua escola seu lugar de referência, seu lar, aquele lugar onde sentem que possuem fontes de apoio e compreensão, um lugar onde o riso e a alegria podem estar presentes, um lugar seguro. Embora existam professores/as que não acreditam no

seu poder de interferir ativamente na vida das/os das/os alunas/os, Cyrulnik (2005, p. 71) indica que

[...] os professores que acreditam na resiliência exercem um efeito de resiliência superior aos que não acreditam nela. Mesmo quando eles não trabalharam o conceito, o simples fato de estarem convencidos dela constrói uma representação íntima que se exprime por indícios que a criança percebe como informações materiais, evidentes para ela.

Também percebemos que a figura do tutor pode surgir na figura de um familiar:

[...] a minha mãe sempre diz, dizia e ainda diz: tem que estudar pra ser alguém na vida, tem que estudar pra ser alguém na vida. Só que infelizmente, eu não tinha um espelho de que estudar daria pra ser alguém na vida. Então eu não levava isso muito a sério, aí eu ia né, pra cumprir obrigação que eu tinha pequena que era estudar mas só (GUDIMYLLA).

Ou quando destacam que a ausência de referência de professor pode afetar os processos de crescimento na educação: “Em relação à escola [...] Não tinha mais aquele objetivo, era um negócio muito monótono, a gente não tinha mais a referência do professor” (Lucas). Esta referência do tutor também pode surgir via criação das amizades no espaço educacional.

Na escola, eu era uma boa aluna, mas era tímida também, então, como na escola é muito professor e aluno. Não existia uma coisa como existia nos holísticos, que era uma amizade, aí eu era calada, fazia minha função de aluna, ia fazia o que tinha que fazer, nada além disso (RAISSA).

Assim, os participantes consideram que a participação no curso favorece a criação de vínculos com os tutores de resiliência através da melhoria da comunicação e criação de uma maior proximidade entre professores e alunos:

em relação a escola eu passei a me comunicar mais com os professores, questões de dúvidas, não questões pessoais como era nos holísticos. Mas você quebra a visão de que os professores são seres de outro mundo (RAISSA).

Uma educação pautada em um processo de promoção de resiliência buscaria ampliar o processo de humanização da relação professor/a e aluna/o, assim como tomaria a/o aluna/o como foco de atenção, procurando atender suas necessidades de maneira mais particularizada e considerando-a/o como sujeito integral. O foco do processo formativo não está no desenvolvimento exclusivo da cognição, mas considerando os valores éticos, por exemplo:

A escola ficou um ambiente tão automatizado, o professor entra, se a sala quiser assistir ele dá aula, se não quer ele não dá. Não tinha mais aquele objetivo, era um negócio muito monótono, a gente não tinha mais a referência do professor. E outra o ensino era muito sistemático, era um negócio muito sistemático, você chega lá, tinha que dá esse assunto, tem que preencher isso, tem que fazer chamada e aqui não. Aqui a gente vinha, tinha as aulas, mas era mais humanizada, tinha uma atenção particular pra cada um, tinha um grupo de 14, 15 pessoas, só que os educadores sabiam a dificuldade de cada um, sabia com chegar em cada um, sabia que numa apresentação um ia tremer outro não, um era melhor pra se expressar outro não. Então, era um ensinamento mais direto, mais humanizado, mais adaptado pra cada um. Aí tinha facilidade de chegar perto. Bem melhor, por que a o curso foi a base, eu mesmo tenho o curso de Educadores holísticos como um base, por que foi o primeiro curso que eu fiz que a gente teve esse tratamento diferenciado e foi o primeiro curso, então ensinou muitos valores, muitos fundamentos que até hoje a gente carrega com a gente. Seja de valor ético, seja de valor humano, foi um curso que integrou muito a gente, agregou muito. Então ele serviu como base pra o que é hoje. Ajudou muito e ajuda ainda (LUCAS).

Assim, temos que a participação em um curso de promoção de resiliência permite aos participantes: 1) Ampliar a consciência dos objetivos da educação na constituição de si e superação do esvaziamento dos sentidos da formação humana (FERREIRA, 2007; MELILLO, 2005b; TAVARES, 2002; HENDERSON; MILSTEIN, 2005); 2) Perceber a importância do tutor de resiliência no processo formativo (CYRULNIK, 2005; GROTBORG, 2005; MELILLO, 2005b; ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006); 3) Reconhecer a educação como facilitadora de processos de crescimento (FERREIRA, 2007; ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006; ANTUNES, 2003; TAVARES, 2002; CYRULNIK, 2005; VARGAS, 2009).

Em pesquisa realizada com 16 adolescentes de periferia, Ferreira (2007) apresenta as contribuições da resiliência para o processo formativo através da ampliação das metas formativas:

o acompanhamento das experiências vividas do Curso de Educadores Holísticos forneceu algumas pistas para compreensão da possibilidade de uma pedagogia direcionada à integralidade no campo educativo, capaz de atuar, simultaneamente, como uma possibilidade de saída e ultrapassagem dos modelos redutivos de formação para a cidadania democrática vigentes na atualidade (FERREIRA, 2007, p. 381).

Também contribuiu na discussão da retomada do sentido formativo, ajudando a problematizar o esvaziamento de sentido apresentado pelos participantes nesta pesquisa.

[...] o entendimento de que a existência pode ser compreendida mais adequadamente sem os extremos do substancialismo ou do niilismo, na “circularidade fundamental” ou círculo existencial concebido como “Roda da Vida”. É nessa circularidade de compreensão que se processa a formação

humana, pois ao mesmo tempo em que se aponta como meta da formação a liberdade, desdobram-se os potenciais das múltiplas dimensões humanas em vista da plenitude de sua realização no mundo-da-vida. Assim, em que pesem as dificuldades de sua realização, a meta da formação humana não se reduz à adequação do indivíduo ao sistema por meio da criação de um “cidadão”, nem à priorização de um único aspecto da multidimensionalidade do ser, como por exemplo a dimensão cognitiva. A meta da educação é a plena humanização do ser, o que só é possível pela inclusão e integração contínua de suas múltiplas faces (FERREIRA, 2007, p. 381).

A função do educador como de “tutor de resiliência” está presente na fala dos participantes e apoiava-se no conceito desenvolvido por Cyrulnik (2005), Assis, Pesce e Avanci (2006) e na ideia de “tutores de Tulkos” do budismo tibetano (WEIL, 1995; DALAI LAMA, 2006), no qual adultos significativos apoiam a formação da/o aluna/o de uma forma mais ampla, ou seja, acompanham o seu desenvolvimento dentro de uma perspectiva integral e interferem positivamente na melhoria do enfrentamento das adversidades.

A ideia dos orientadores surgiu da necessidade de acompanhar mais de perto a formação dos alunos. Tínhamos já a experiência de termos tido estes orientadores na nossa adolescência, bem como tínhamos o exemplo dos mestres tibetanos e Xamãs com seus alunos. Sabíamos que apesar do peso das transferências psicológicas, esta era uma experiência marcante. O orientador é alguém que já foi professor de alguma disciplina e com quem o aluno já teve contato e estabeleceu uma relação significativa. O orientador faz uma mediação entre escola, família, comunidade e a própria instituição. Ele torna-se encarregado de acompanhar o desenvolvimento escolar, afetivo, espiritual e etc. [...] Ele faz a mediação dos conflitos familiares e pessoais do aluno que interferem na sua formação, observa alguma problemática que esteja dificultando o crescimento do aluno e busca soluções. Às vezes encaminha para terapia, outras encaminha para o reforço em alguma disciplina e às vezes dá limite estruturador. Isto é sempre feito com um contato direto com a família, somos uma rede de proteção. [...] Ele tem uma função formativa direta junto ao aluno (A.S.F., Coordenador do Curso) (FERREIRA, 2007, p. 101-102).

O reconhecimento da educação como um meio de facilitar os processos de crescimento apareceu nas falas dos participantes e está presente também no pensamento de Assis, Pesce e Avanci (2006), ao apontar a escola como uma das instituições capazes de intervir e oferecer a seus alunos uma base consistente para a formação da personalidade do indivíduo. O grande benefício da escola é a possibilidade de acompanhar o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e, ao mesmo tempo, ter acesso aos pais e responsáveis. Assim, a escola beneficia

[...] Primeiramente, favorecendo o desenvolvimento do senso de responsabilidade da criança, levando-a a contribuir para a sua formação e para o funcionamento do espaço escolar. [...] Os educadores também podem

fortalecer a habilidade da criança para tomar decisões, fato que favorece um controle maior dela em relação a sua própria vida. Sua iniciativa pode ser estimulada em sala de aula para que decida a melhor maneira de realizar uma atividade. A tarefa de estimulação é bem-sucedida quando a escola tem pessoas (principalmente professores) que demonstram acreditar no potencial da criança por meio de gestos de apreciação de seu desempenho, como, por exemplo, por um simples recado positivo deixado em um caderno ou na folha do exame escolar (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006, p. 118).

Os espaços formativos, em especial a escola, são fundamentais nos processos formativos das juventudes periféricas, pois neles os sujeitos encontram caminhos de apoio mútuo, reconfigurando experiências traumáticas e exercitam a criação de modos de vidas criativos e solidários, capazes de fazê-los superar as adversidades.

COMUNIDADE

Os participantes consideram que antes do curso não tinham muita relação com a comunidade: “Que todo mundo é igual, tanto faz, tanto fez. [...] antes eu não pensava muito não” (Sophia), ou “[...] não sabia como era: com a comunidade eu não tinha muito contato assim, eu não saía, não sabia como era a comunidade, ... era isso” (Raissa). Assim a comunidade é um lugar no qual as pessoas têm medo de perceber sua existência, de maneira que “A percepção de comunidade não existia, por que quando você nasce num lugar como o Coque você não quer o bem da sua comunidade, você tem medo né” (Monalisa).

Um processo formativo que trabalha com a promoção de resiliência integral deve incentivar os participantes a ampliar a consciência sobre a importância da sua comunidade como uma forma de gerar redes de apoio.

[...] agora eu vejo que muitas pessoas tem dificuldade, então não custa nada ajudar o outro, ou como se diz ensinando ou dando alguma coisa assim, um exemplo, a pessoa está precisando de um alimento, não custa nada doar, se eu tenho porque não doar pro outro, deixar o outro com fome, em relação a isso a ter mais compaixão das pessoas. Antes eu não pensava muito não, hoje, a partir do momento que eu entrei no curso e fui aprendendo sobre compaixão, respeito, amor, sabedoria, tudo. Foi que eu tive outra visão (SOPHIA).

Para alguns participantes a comunidade também era percebida como um exemplo dos problemas que aconteciam dentro de suas próprias casas:

eu só via coisa ruim né. Infelizmente às vezes a gente só foca no que é ruim, a gente só consegue enxergar o lado ruim das coisas e o que eu via era e nem precisava olhar na comunidade por que eu tinha o exemplo dentro de casa, então assim, briga, discussão, agressão mesmo, muitas vezes a gente tinha que

correr pra rua pra tentar se proteger, coisa que era pra gente se proteger em casa, mas não era assim, então eu tenho o resumo da comunidade dentro da minha própria casa que era a violência, era a agressão tanto física, quanto verbal, era a questão da gravidez precoce, que eu não fui muito diferente nesse caminho, mas tudo bem, isso é outra parte. A gravidez precoce, tipo uma pessoa de treze anos, uma criança né, sair de casa por que tá namorando, vai morar com o namorado. Então, essa é a realidade da comunidade que eu vivia dentro da minha casa. Sem contar com a violência né, você tá na esquina e de repente passam dois armados e diz olha é pra entrar agora por que a coisa não vai ficar boa não, e você tem que entrar pra dentro de casa por que mandaram né. Você não pode focar na rua por que passa alguém e manda você entrar, é complicado (GUDIMYLLA).

Mas, para alguns participantes, a participação no curso possibilitou uma maneira positiva de se relacionar com a comunidade.

Em relação a comunidade, mudou, até por que como eu falei se a gente consegue se destacar um pouco a gente procura arrastar o outro também com a gente. A gente deixa esse conceito de interligação, se você consegue, alguém vai conseguir como você também. Assim no mínimo, você serve como exemplo. Então também começa puxando pro seu lado (LUCAS).

Possibilitou também um sentimento mais amplo de comunidade.

Esse sentimento com a comunidade, não importa qual a comunidade que eu esteja, eu me preocupo com essa comunidade, isso modificou bastante, hoje em dia eu tenho essa preocupação, onde eu estiver eu tenho essa preocupação com a comunidade. Então assim, mudou bastante (MONALISA).

Ainda podemos perceber que a participação no Curso ajudou alguns participantes a desenvolverem uma dimensão política quando da relação com a comunidade.

Eu acho que o que eu faço hoje é de alguma forma parte dessa experiência que eu chamo de Neimfa. A experiência Neimfa pra mim ela não está restrita a essas paredes, a esse espaço aqui. Os espaços que eu circulo por fora é sempre tentando levar essa experiência e eu sinto que consigo, eu tava falando com outro dia desses com o restante do grupo do conselho gestor do Neimfa do quanto, quando gente chega em determinado lugares, a gente nunca chega sozinho, quando me encontram na rua, eu estou mais envolvido com essa dimensão mais política na comunidade, quando eu chego em uma reunião com outras lideranças comunitária, eles percebe que está chegando alguém ali que não é alguém sozinho, é uma experiência inteira, que é a experiência do Neimfa, de um certo lugar da comunidade, de uma certa herança que foi construída dentro do Neimfa, dentro do Coque (JOAQUIM NETO).

O participante Aristófanes desenvolveu uma relação de cuidado mais amplo tanto com as pessoas como com o mundo.

Eu me preocupo hoje com a situação de mundo, foi o que o curso me permitiu pensar, e a formação que eu recebi aqui no Neimfa me permitiu pensar também, e me colocou nesse lugar, hoje eu não consigo pensar minha vida fora de um lugar de ser, fora desse lugar de cuidar do mundo e de cuidar das pessoas dos seres que estão aí nesse mundo. Eu não consigo pensar minha vida fora desse lugar, aí hoje eu vejo minha vida assim, como um, uma ferramenta de cuidado do mundo instrumento, hoje minha vida é uma ferramenta de cuidado com o mundo, com as pessoas, com a educação do mundo, hoje minha vida é dedicada a isso (ARISTÓFANES).

Dessa forma, temos que a participação em um Curso de promoção de resiliência parece ajudar os participantes a: 1) Ampliar a percepção da visão de comunidade para além da violência, incluindo-a como rede de apoio e cuidado de si e do outro (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006; CYRULNIK, 2004) ; 2) Positivar a relação com a comunidade geralmente marginalizada pelo imaginário social (LIBÓRIO; UNGAR, 2009; GROTBORG, 2005; ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006); 3) Perceber a dimensão solidária e política da comunidade (LIBÓRIO; UNGAR, 2009; MELILLO, 2005b; MURRAY; ZAUTRA, 2012).

Para Libório e Ungar (2009), resgatar a importância da compreensão de que o trabalho coletivo e articulado entre comunidade e escola pode se consolidar como uma ferramenta para ampliar a percepção por parte das/os jovens em relação aos recursos disponíveis em sua comunidade é fundamental no processo de promoção de resiliência. Os autores ainda reforçam a necessidade de ações que fortaleçam vínculos entre as famílias e a comunidade, para assegurar a positividade pessoal.

De acordo com Assis, Pesce e Avanci (2006), sendo a resiliência um fenômeno que fortalece e/ou constrói os vínculos psicossociais, o seu uso pedagógico passa a ser utilizado não somente pelas várias áreas do conhecimento, mas também de forma geral pela sociedade, portanto,

[...] a promoção da resiliência precisa ser apontada não somente às crianças e aos adolescentes em adversidades, mas à comunidade comprometida com uma vida saudável. Hoje já existem propostas objetivas de prevenção de saúde e educação cujo grande destaque é direcionado para uma atuação que promova a resiliência de indivíduos e grupos como famílias e comunidades (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006, p. 116).

A resiliência de uma comunidade não envolve somente a capacidade desta se organizar, mas também a existência de recursos físicos e sociais que ao interagirem entre si,

originam redes de apoio formal e informal que ajudam o desenvolvimento e crescimento da comunidade durante um período de maior adversidade, como

por exemplo durante desastres ambientais (UNGAR, 2011 apud NEVES, 2017, p. 26).

A resiliência da comunidade tem um papel importante a desempenhar para ajudar pesquisadores e profissionais a promoverem a saúde e o bem-estar.

Ao intervir em um nível sistêmico, não apenas podemos melhorar a qualidade de nossas famílias e comunidades, mas também podemos, simultaneamente, influenciar a resiliência individual. Essa crença no uso de intervenções individuais e baseadas na comunidade atravessa o coração de campos como a saúde pública. A saúde pública tem uma longa história de enfatizar a necessidade de abordagens simultâneas e multifacetadas para promover a saúde humana. Enquanto critica as mudanças mais recentes de pesquisas focadas na população em Epidemiologia da Saúde Pública (MURRAY; ZAUTRA, 2012, p. 339, tradução livre).

Esta modificação de contextos, com o intuito de promover a resiliência individual dos indivíduos, acaba por se refletir no desenvolvimento da resiliência da própria comunidade.

Por fim, como indica Bernard (1995 apud SIMÕES et al., 2012), os processos protetores têm lugar na família, na escola, na comunidade e no contexto de pares que promovem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, como as capacidades de comunicação e cooperação, resolução de problemas, empatia, autoeficácia, autoconhecimento, objetivos e aspirações. Portanto, estes recursos apresentam um impacto direto na promoção de resultados positivos ao nível da saúde e do bem-estar, bem como a nível acadêmico e social.

6.2.2 Momentos significativos vivenciados no Curso

As/Os participantes consideraram que durante o Curso de Formação de Educadores Holísticos ocorreram alguns momentos que proporcionaram diversas formas delas/es se expressarem: “[...] cada matéria ajudou muito a desenvolver não só o psicológico, mas também no pensar em relação as coisas” (Sophia), ou as aulas: “teve as aulas de Filosofia que marcava muito mesmo, por que era um momento de atenção, as aulas de Alberto também” (Pedro), ou ainda uma aula considerada simples “mais marcante foi as aulas com Policarpo, foi uma grande aula, uma aula super simples que eu garanto que ninguém lembra dessa aula, mas pra mim ela foi bem marcante assim” (Monalisa).

Um processo formativo que se baseia em promoção de resiliência procura estimular os participantes a desenvolverem suas potencialidades.

[...] Ah também tinha muito sobre o diário que a gente escrevia contando como foi o dia, como se sentiu, tudo isso era um modo de expressar o que a gente sentia a cada dia. [...] isso foi importante, porque tinha dia que a pessoa estava estressada, tinha dia que a pessoa estava triste, feliz e tudo isso vai aprendendo como lidar com as emoções, tanto tristeza, felicidade, como raiva tudo isso, porque as vezes a pessoa está com raiva desconta no outro (SOPHIA).

Outros participantes destacam como significativo o módulo de Filosofia porque provocava questionamento sobre vários aspectos da vida.

De maneira geral eu destaco o módulo de filosofia, que foi assim dentro do curso talvez tenha sido pra nós que estávamos nesse lugar de menos participação dos outros módulos, talvez o módulo de Filosofia tenha sido o módulo mais significativo pra nós, por que nos ajudava a questionar justamente a nossa posição dentro do Neimfa, a nossa posição enquanto moradores do Coque, a nossa posição enquanto jovens, a nossa posição enquanto pessoas vivendo nesse tempo, nesse mundo, o módulo ajudou muito, pra mim particularmente me ajudou a ter uma visão da espiritualidade, sobretudo que não se restringia a experiência religiosa, que até então era a experiência de espiritualidade que eu tinha (JOAQUIM NETO).

Para outros, as aulas de filosofia foram importantes por que aprendiam muito sobre filósofos:

[...] Filosofia também, principalmente filosofia que a gente aprendeu muito sobre os filósofos. [...] Falou muito também sobre as relações amorosas, aprendeu muito com os filósofos, por que cada um tinha um modo de pensar sobre o amor e a gente aprendeu muito sobre isso também, sobre o respeito, sobre a igualdade (SOPHIA).

Outros participantes destacam como significativa a relação com o educador:

Então eu acho que significativo em si foi o curso todo, foi muito importante, dentre as aulas que eu mais gostava era a de Psicologia, tanto com Alberto, que era bem realista, e com Andreza também. Mas eu sempre gostei muito de Filosofia, agora não sei se pela matéria, ou se por André, que sempre foi uma pessoa por quem eu sempre tive muito carinho por ele. Tinha por todos, mas por André, mas por ele eu acho que foi especial (GUDIMYLLA).

E, para outro participante, as conversas com os educadores eram também um momento importante.

O que marca é isso, as conversas e eu lembro que toda a conversa que a gente tinha com todo educador, ele perguntava pra gente. Tanto Alberto, quanto Álvaro, André, Zélia, o pessoal perguntava o que você quer ser? Por que você está aqui, era a questão chave da gente né? Ai tudinho dizia no tempo, a resposta era eu quero ser alguém na vida. Ai eu vi que nesses três anos e pouco,

a tentativa era de mostrar que a gente era alguém na vida, só que a gente não tinha essa auto afirmação, não tinha essa percepção, que a gente era alguém na vida, por que a comunidade tem uma cultura de carência muito grande e a gente tinha uma dificuldade muito grande de se auto afirmar, então eu vi que no grupo, a grande lição que ficou foi que a gente já era alguém na vida, e que os educadores conseguiram dá ferramentas pra gente, pro grupo em si, pro pessoal, pra gente correr atrás do que a gente queria, pra reafirmar isso daí (LUCAS).

Como o mesmo também destaca a importância da relação com o grupo:

[...] também a percepção de grupo, ter uma percepção de grupo, ver como o outro está, saber como o outro se sente, deixou isso muito marcado também. Hoje eu tenho essa percepção de querer ajudar as pessoas, mas foi mais por que foi mostrado pra mim, aquilo dali, que se hoje você consegue alguma coisa na vida, você não consegue sozinho, você consegue com alguém do lado, e se você consegue alguma coisa, você tem que puxar alguém com você automaticamente, seja com exemplo, seja com uma ajuda, seja com um recurso que você tenha a mais que pode contribuir pra puxar alguém pro seu lado automaticamente.

Os participantes também destacam a importância da figura dos tutores de resiliência quando apontam:

[...] essa ligação com os professores do curso de um modo geral. Os professores não eram só professores, eram de fato cuidadores, no sentido forte da palavra, eram de fato pessoas que estavam ali e que eram responsáveis por nós, como nossos pais são. Não era uma coisa assim tipo eu só sou responsável por você aqui na aula durante o curso, não, era uma responsabilidade de fato existencial isso foi um fato que marcou muito assim pra mim, a responsabilidade dos professores por nós, por cada um de nós, isso foi uma coisa do curso que me marcou muito. Eu lembro que cada um tinha assim um tutor, era uma espécie de tutor (NASIO).

Assim, os participantes consideram que as aulas proporcionaram momentos de acolhimento tanto por parte dos professores como do grupo.

Um dos momentos significativos, foi na aula de Alberto que era de psicologia, foi uma coisa de vida pessoal, mas que no curso os professores acolhia muito a gente, eu perdi a minha vó, a mãe da minha mãe, e daí eu cheguei muito mal no curso e perceberam e houve um acolhimento muito grande assim dos meus colegas, de Alberto, não só como professor, mas como amigo, ele acolheu muito a gente, então fizeram uma roda e me colocaram no meio me desejando energias positivas, dizendo que eu ia superar aquele momento, eu acho que de todos os momentos do curso, esse foi o mais marcante assim, que eu lembro até hoje (RAISSA).

Os participantes ainda destacam os momentos das apresentações como momentos que proporcionaram um crescimento no sentido deles superarem seus limites.

[...] Outros momentos significativos foram os momentos das apresentações, dessas apresentações aqui que a gente ia fazer vai pro ISAF, EPENN 2006, essas participações em congressos com os textos que a gente produziu, participação no fórum holístico, que existia na Rural. As participações nos eventos pra mim foram outros momentos significativos. Por que possibilitou a gente de fato, não só se expor, porque na verdade, essa foi outra característica do curso. Eu acho que o curso com essas exposições possibilitou de fato lidar, mesmo que a gente não superasse, mas pelo menos a enfrentar nossos medos e covardias, nessas exposições que a gente fazia, de ter que apresentar texto (ARISTÓFANES).

Assim, outro momento importante no curso destacado pelo participante Aristófanes foram os momentos de crise.

[...] os momentos de crise funcionaram como uma espécie de limiar, funcionaram com uma espécie de passagem entendeu, pra nos levar a outros processos a nível de turma, a nível de curso, eu acho que os momentos de crise foram significativos por que nos momentos de crise a gente era capaz de repensar o nosso lugar ali, o que é que a gente queria mesmo com o curso e voltar um pouquinho o nosso comprometimento com o mundo, comprometimento com as pessoas, com o que a gente tava fazendo (ARISTÓFANES).

Dessa forma, percebemos que o Curso proporcionou experiências significativas que buscavam possibilitar aos participantes: 1) Vivenciar experiências formativas que ajudem a desenvolver suas potencialidades e superação de limites (LIBÓRIO; UNGAR, 2009; FERREIRA, 2007; TAVARES, 2002; MELILLO, 2005b); 2) Desenvolver habilidades de questionamento (GROTBERG, 1995; OJEDA; MUNIST, KOTLIARENCO, 2004; LIBÓRIO; UNGAR, 2009); 3) Estabelecer uma relação de tutoria com os educadores, no qual o diálogo aparece como elemento fundamental (CYRULNIK, 2004, 2005; ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006; GROTBERG, 1995); 4) Ampliar a percepção e relação com o grupo (FERREIRA, 2007; OJEDA; MUNIST, KOTLIARENCO, 2004); 5) Tornar as aulas em momentos de acolhimento tanto por parte dos professores como do grupo; (PALUDO; KOLLER, 2005; (SOUSA et al., 2014; FERREIRA, 2007) ; 6) Aprender a transformar experiências de crise e limites em possibilidades de crescimento (CYRULNIK, 2004; LIBÓRIO; UNGAR, 2009; GROTBERG, 1995).

De acordo com Ferreira (2007), as vivências de experiências formativas oferecidas pelo Curso e presente na fala dos participantes, procurava oferecer uma maior autonomia para que conseguissem:

[...] desenvolver um sentimento de que eles tinham pessoas que queriam que eles aprendessem a se desenvolver sozinhos, e que estavam presentes em

situações de tensão, ou em perigo, ou quando necessitavam aprender algo novo. A intensidade dos vínculos afetivos e os deslocamentos operados nas identidades dos alunos permitiam que os professores também se colocassem em um processo de contínuo aprendizado, sendo esta dimensão de apoio percebida na relação deles com os alunos, deles com os seus pares e deles com a direção da instituição. O suporte recebido na busca de compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem dos alunos ganhava apoio nas reuniões pedagógicas periódicas, nas quais eram compartilhadas as dificuldades e os processos de aprendizagens vivenciados (FERREIRA, 2007, p. 249).

Para Condorelli, Guimarães e Azevedo (2010) ao estabelecer uma relação de tutoria como as/os alunas/os, o professor deve observar cada aluna/o como único no desafio de interagir com eles deixando-os se construir, se descobrir, aceitando/as e apoiando suas descobertas, possibilitando, dessa forma, uma convivência com maior abertura e diálogo, que ajude na transformação que o torne resiliente.

No que se refere à relação de tutoria com os educadores e os educandos, Vargas (2009, p. 114) também acredita que

[...] a comunicação das experiências positivas em aula e na escola se estabelece em diversos níveis. Entendemos que o professor e outros membros da escola podem e devem fazer com que o aluno acredite em sua total possibilidade de alcançar êxito. Em nosso cotidiano escolar, utilizamos nos de tais métodos, isto é, incentivamos os jovens a perceberem suas potencialidades, suas habilidades.

Como o curso também proporcionou uma discussão que resultou em uma ampliação das relações grupais, Ferreira, apoiado nas ideias de Grotberg (2005), denominou este processo como um dos suportes da promoção de resiliência: o “eu tenho” apoio. Assim,

Os alunos desenvolveram a possibilidade de encontrar apoio entre si, o que facilitava o processo de aprendizagem e o crescimento do grupo. O clima de participação na aula aumentou também em função do aumento do nível de confiança entre os alunos. A possibilidade de se expor tanto na dimensão cognitiva como afetiva, sem o medo de ser ridicularizado, foi um grande ganho na relação entre os alunos (FERREIRA, 2007, p. 250).

Segundo Sequeira (2009), a construção de amizades por parte dos adolescentes colabora para sua competência social, pois contribui para que os mesmos possam adquirir habilidades que possibilitam a socialização e o desenvolvimento cognitivo e emocional, favorecendo também a capacidade deles lidarem de forma positiva com as transformações do ambiente. Para ele, as relações sociais facilitam o processo de promoção de resiliência.

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

Para Cyrulnik (2004), a resiliência não significa superar circunstâncias adversas, mas a capacidade de ser transformada/o por elas e até construir sobre elas, dando-lhes significado e permitindo não apenas continuar vivendo, mas ser bem-sucedido e poder aproveitar a vida.

6.2.3 Entre os desafios e as dificuldades encontrados no percurso do curso

6.2.3.1 *Os desafios*

Os participantes consideram as apresentações de trabalhos nas aulas e em instituições externas como os maiores desafios no início do curso: “[...] as apresentações que eu tinha muita vergonha de me apresentar, tinha muita vergonha mesmo” (Sophia) ou as apresentações em seminários externos “[...] teve as apresentações no ISAF, que a gente precisou apresentar trabalhos para professores” (Raissa), ou enfrentar o sentimento de inferioridade “Eu acho que foi vencer a si próprio, [...] a gente sempre teve essa dificuldade de se emparelhar” (Lucas), ou ainda por enfrentar algo desconhecido “desafiador foi enfrentar, sem saber o que mais na frente me esperava” (José Silva).

Um processo formativo baseado na promoção de resiliência procura ajudar os participantes a desenvolver suas diversas capacidades.

E eu consegui vencer, tanto que quando eu comecei a fazer faculdade eu já não tinha mais vergonha de me apresentar, porque na faculdade você apresenta muito, tudo é apresentação de trabalho tudo, e na frente do povo assim. A gente também saía muito para as faculdades pra apresentar sobre os trabalhos, aí tudo isso desenvolve a pessoa a perder o medo (SOPHIA).

Alguns participantes também destacam as aulas como momentos desafiadores porque abordavam questões afetivas e não apenas questões cognitivas:

As aulas. As aulas em si, eram momentos significativos, exatamente por que elas eram desafiadoras, por exemplo, a gente vinha pro curso por que circulava esse afeto já estava circulando, mas assim, a sensação que eu tinha era que vir, era já saber que a gente ia se expor entendeu? que a gente ia passar por desafio por isso que eu considero desafiador esse momento de aula, por que não era fácil, não era fácil mesmo não participar das aulas, estar nas aulas por que eram aulas desafiadoras. Eram aulas de fato que colocava a gente pra lidar

com as nossas próprias existência, pra lidar com as nossas relações no dia-a-dia, isso era desafiador por que a maioria de nós não quer lidar com isso e não quer enxergar essas situações de fraqueza de vulnerabilidade, de medo, de temor, de incômodos, então as aulas eram assim, as aulas na verdade tocava nos nossos incômodos, tocava no que a gente não queria tocar, as aulas na verdade nos levava pra aquele lugar que a gente teima em ir. Aí era por isso que era desafiador vir pras aulas, mas a gente vinha (ARISTÓFANES).

Para outros, os maiores desafios foram as aulas de Filosofia e de Psicologia, porque ambas trabalhavam questões muito pessoais, como podemos perceber na fala a seguir:

Assim desafiador, acho que a própria aula de filosofia era desafiadora porque colocava a gente em questão e tinha um grupo também que era as sextas, depois as quartas e por último aos sábados, que o curso com os grupos de psicólogos, esse grupo também me desafiou muito por que ter que lidar com essa visão psicológica, essa visão psicológica sobre nós e assim, uma coisa que eu ainda não consigo digerir muito bem não, não me entra muito não. Assim tinha umas leituras psicológicas no grupo de psicologia que me desafiava muito, as vezes eu ficava até irritado. Uma outra coisa, que era desafiadora, lembrei agora, que era desafiadora no curso pra mim, era exatamente isso, sobretudo nessa disciplina de psicologia, eu não entendia, e até hoje, eu não entendo porque a pessoa é obrigado a falar, mas eu lembro que naquele momento, aquilo me deixava muito chateado, chateado por que mim desafiava, me confrontava mesmo. Ele estava pedindo uma coisa de mim, que não era eu (NASIO).

A relação com alguns educadores também foi considerada pelos participantes como um desafio.

Acho que todas as aulas com Alberto foram desafiadoras. Eu entendo que quando você está educando alguém, você precisa impor e de fato no início a gente era só uma matéria-prima, é como você pegar uma argila pra fazer um pote, você precisa amassar muito ela, pra tirar todas as bolhas dela, por que não adianta fazer um pote e depois levar pro forno porque ele vai estourar por que ele tinha bolha de ar (MONALISA).

Outro ainda considera como desafio a experiência com a realização de monitoria ao longo do curso.

Acho que um dos momentos mais desafiadores no começo da nossa entrada no curso foi quando a gente começou a ser monitor no módulo de meditação com os meninos, então isso trouxe muito desafios, por que apesar do pouquinho de diferença de idade dos meninos e da gente ter tido uma preparação grande na área de meditação, de ioga, nesses trabalhos no curso anterior, quando a gente começou a ocupar esse lugar de ficar a frente de um módulo isso trouxe muitas questões pra nós, por que exigia muita coerência, por que se a gente estava propondo dos meninos fazerem determinadas atividades, a gente precisava se colocar também como alguém que realizava também aquilo, fazendo meditação com os meninos, cobrando, avaliando os

meninos, a gente precisava também se colocar no lugar de quem praticava aquilo, de quem fazia. Isso exigiu de mim uma maturidade, uma coerência mesmo que até então não havia sido tão cobrado, por que no curso anterior a gente era aluno, então a gente não estava nesse outro lugar (JOAQUIM NETO).

Alguns participantes destacam como desafio no início do curso a dificuldade de se relacionar com as/os colegas, mas que depois conseguiram melhorar.

[...] Eu acho que a maior dificuldade que eu sentia, eu me sentia muito excluída e aí eu sentia dificuldade em externar pras pessoas. Porque então eu tinha essa ideia que eu era excluída, então não ia ter abertura. Então acabava que até pelas fotos você ver que sou a mais distante. Ai depois foi melhorando, mas no começo, eu me sentia excluída. Eu sentia muita de dificuldade em me relacionar com as pessoas, acho que nem tanto com os professores, mas com os próprios colegas mesmo do curso. [...]foi conseguir, eu que não só pra mim, mas pro grupo conseguir ser um grupo, eu acho que o desafio foi esse, conseguir ser um grupo mesmo. Não sei se conseguimos (GUDIMYLLA).

Uma educação baseada na promoção de resiliência busca proporcionar situações na qual as/os alunas/os enfrentando os desafios que surgem no dia a dia possam se desenvolver de forma integral.

Desafio era na hora de se apresentar pra turma no dia de domingo por que eu não era acostumado está em uma sala com umas cinquenta pessoas e você na frente apresentando como se fosse o professor, ai aquilo ali foi um desafio pra mim visse, quando foi pro teatro ai não, por que no teatro é todo mundo, ai a gente desenrolava, não tive dificuldade, mas na hora da sala fechada no domingo, ali embaixo, menino não tinha pra onde correr não. Aquilo ali era desafio, mas eu acho que foi através daquilo ali que hoje eu sou o que sou, encaro as coisas com frieza, não ajo por impulso, não me desespero por uma situação complicada (PEDRO).

Assim temos que a participação em um curso de promoção de resiliência possibilita aos participantes: 1) Enfrentar sentimentos de inferioridade e reconhecer suas potencialidades (CYRULNIK, 2005; GROTBORG, 1995, 2005; SIMÕES et al., 2010) ; 2) Preparar-se para situações desconhecidas do dia a dia através do desenvolvimento integral de diversas capacidades de enfrentamento (LIBÓRIO; UNGAR, 2009; PALUDO; KOLLER, 2005; RUTTER, 1997, apud SILVA; ELSÉN; LACHARITÉ, 2003); 3) Criação de estratégias cognitivas e afetivas de resolução de problemas (GROTBORG, 1995; PALUDO; KOLLER, 2005); 4) Estabelecer relações de tutoria com os professores (CYRULNIK, 2004, 2005; ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006; CONDORELLI; GUIMARÃES; AZEVEDO, 2010); 5) Vivenciar experiências nas quais exercite o conhecimento apreendido (Exemplo: monitoria) (FERREIRA,

2007); e 6) Melhorar a relação com os colegas (OJEDA; MUNIST, KOTLIARENCO, 2004; SEQUEIRA, 2009; CYRULNIK, 2006).

Simões et al. (2010) ressaltam que as pessoas resilientes possuem algumas características que lhes permitem ultrapassar adversidades, características que podem ser consideradas como fatores de proteção individuais que contribui para que, diante de situações adversas, haja uma resposta mais efetiva, por exemplo: capacidade de tomada de decisões, capacidade de comunicação, assertividade, empatia, autocontrole, autoestima, autoeficácia, otimismo, bom humor.

Para Rutter (1987 apud SILVA; ELSÉN; LACHARITÉ, 2003, p. 149), a capacidade para superar as adversidades inclui

[...] desde a habilidade da pessoa para lidar com as mudanças que acontecem em sua vida, sua confiança na própria auto eficácia, até o repertório de estratégias e habilidades de que dispõe para enfrentar os problemas com os quais se depara.

Tavares (2002, p. 52) pontua que auxiliar as pessoas a descobrir suas competências, aceitá-las e confirmá-las como sendo benéficas e, incondicionalmente, é, de certa forma,

[...] a maneira de as tornar mais confiantes e resilientes para enfrentar a vida do dia a dia por mais adversa e difícil que se apresente. Sabemos que o modo de ajudar mais eficazmente as pessoas a resolver os problemas é ajuda-las a afirmar, desenvolver e otimizar o seu conceito, a sua auto estima.

Para Condorelli, Guimarães e Azevedo (2010), o educador, no espaço educativo, torna-se uma das figuras centrais do universo de sentido para o adolescente e mais tarde para o adulto envolvido em processos educativos, podendo exercer um papel fundamental na construção de resiliência.

6.2.3.2 *Dificuldades encontradas*

Os participantes relatam que durante o curso surgiram algumas dificuldades “com relação as pessoas porque eu era muito arengueira brigava muito”, mas que depois foi superada: “Agora eu vejo que não vale a pena tá brigando por causa de besteira” (Sophia). Outros tiveram dificuldade em conciliar o estudo com o trabalho: “A minha era que eu tinha que trabalhar né, [...] [...] a questão mesmo era financeira mesma que tinha que trabalhar” (Lucas)

Um processo formativo baseado na promoção de resiliência procura ajudar as/os participantes a lidarem com as dificuldades que aparecem:

eram os momentos das apresentações dos seminários, que a gente precisava, se expor assim, eu sempre fui muito tímida, sempre tive dificuldades de me expor e daí eu fui aprendendo com os seminários, com as apresentações e quebrando isso assim essa timidez, esse medo, muitas vez você acha que aprendendo a superar, que a gente é capaz, que a gente consegue falar sobre um assunto um assunto que a gente nunca viu na vida e se sentir a vontade (RAISSA).

A dificuldades de se expor aparecem também nas aulas, quando se trabalham as relações grupais: “Outra coisa também, o psicológico, assim a expor o que a gente tá sentindo por outro, no começo isso também foi dificultoso por que no começo eu tinha vergonha de dizer” (SOPHIA).

Os participantes relatam também as dificuldades que tiveram no início de se adaptarem ao ritmo das atividades do curso e da escola:

Eu acho que o ensino né. Eu vim de uma escola onde o ensino não era tão bom. Então quando eu cheguei aqui, eu tive mudar de escola, fui pra uma escola mais distante e se tornou um pouco cansativo [...] Ai quando eu cheguei lá, realmente, o ensino era totalmente diferente, por ser escolas municipais, não tinham um padrão, lá querendo ou não, era um pouco avançado, então também quando chegava aqui, tinha sempre uma produção de texto, uma aula de matemática, com coisas que era pra eu saber, mas que eu nunca tinha visto, então a dificuldade maior foi dá esse salto de uma escola pra outra e conseguir acompanhar o ritmo de estudo que tinha, tanto aqui, como na escola, que um complementava o outro, um era o reforço do outro (GUDIMYLLA).

Para o participante Joaquim Neto, o que dificultava a realização das atividades tanto do curso e como da escola formal era o fator preguiça.

Durante o curso eu tinha muita dificuldade com eu acho que eu sou muito preguiçoso, até hoje eu me considero alguém muito preguiçoso. E o curso, sempre exigiu muito da gente superar esse tipo de situação. Eu tive muita dificuldade com isso, no dia-a-dia do curso eu tinha muita dificuldade de fazer às atividades, de me manter em dia com as coisas, era uma questão que me mobilizava muito, ao mesmo tempo eu estava na escola no ensino médio ai tinha também muita dificuldade com a escola também, por que o próprio curso fazia me questionar muito o tipo de educação que a gente vivia na escola, o 3º ano pra mim foi terrível (JOAQUIM NETO).

E mesmo participantes que consideravam as leituras dos livros e dos textos difíceis acabam percebendo essas leituras como chance de crescimento:

não é que eu tenha encontrado dificuldades, é que era tudo novo, e por ser novo eu nunca enxerguei como dificuldades, enxerguei como uma chance para você crescer pessoalmente, mas na época eu não via isso, como crescer pessoalmente, eu sabia que era algo de bom que estava sendo feito [...] No curso como um todo. As dificuldades que eu encontrei foi em ler aqueles textos que eram passados, ter o compromisso de ler os livros que eram passados. As dificuldades eram essas assim (JOSÉ SILVA).

Assim temos que durante a participação no curso surgiram dificuldades: 1) de conflitos e agressões mobilizados a partir de processos intrapessoais (GROTBERG, 2005; CYRULNIK, 2004); 2) de conciliar o estudo do curso e a escola com o trabalho (MELILLO, 2005b; CYRULNIK, 2005; OJEDA; MUNIST, KOTLIARENCO, 2004) ; 3) frente a novas situações de aprendizagem e criação de hábitos de estudo, incluindo a leitura de livros e textos cada vez mais complexos (GROTBERG, 1995, 2005); e 4) de se expor nas aulas e nas relações de grupo (CYRULNIK, 2006; LIBÓRIO; UNGAR, 2009; GROTBERG, 2005; FERREIRA, 2007).

Grotberg (2005) indica a importância do desenvolvimento do “eu posso” como um elemento fundamental no processo de resolução de conflitos e agressões.

Segundo Tavares (2002, p. 52), uma maneira de favorecer a resolução das dificuldades dos sujeitos e ajudá-los

[...] a descobrir as suas capacidades, aceitá-las e confirmá-las positiva e incondicionalmente é em boa medida, a maneira de as tornar mais confiantes e resilientes para enfrentar a vida do dia-a-dia por mais adversa e difícil que se apresente. Sabemos que o modo de ajudar mais eficazmente as pessoas a resolver os problemas é ajudá-las a afirmar, desenvolver e otimizar o seu auto conceito, a sua auto estima.

Neste sentido, vamos discutir a superação das dificuldades no próximo item.

6.2.4 Superação das dificuldades e os empecilhos à superação

6.2.4.1 Mecanismos de superação

Os participantes relatam que o que contribuiu para a superação das dificuldades foram “As conversas com os professores” (Sophia) ou ainda “Acho que foi o fato da gente se sentir acolhido pelos professores” (Raissa). Para outro foi o “Eu acho que o apoio, por que mesmo que não tivesse esse apoio em casa, tinha aqui” (Gudimylla) e o participante José Silva indica que foi “achar que mais na frente eu ia ter um retorno, [...]um retorno no sentido de aprender, de ser diferente daquele que se era do passado”.

O processo formativo baseado na promoção de resiliência oferece aos participantes figuras de apoio ou tutores de resiliência que os ajudarão a desenvolver suas habilidades de forma integral.

Aqui eu tinha com quem conversar, com quem desabafar sempre, tinha alguém pra mim ouvi, pra dá conselho, alguém e de forma geral os professores de uma forma geral, Talita, Anne, André, Alberto, né. Sempre percebia o que tá acontecendo o que foi. E essa questão de você perceber, de ter essa percepção de que você não estar bem e chamar pra conversar isso já ajudava muito, assim todas às vezes que eu me abria e conseguia falar, é difícil até pra pessoa falar às vezes, mas quando eu conseguia falar eu já sentia que tirava um peso e eu conseguia ir levado, acho que isso é muito importante ter alguém pra ouvir (GUDIMYLLA).

Outro participante considera a importância do acolhimento por parte dos professores para lidar com as dificuldades e também as aulas de psicologia, nas quais eles podiam se expressar e serem acolhidos.

Acho que foi o fato da gente se sentir acolhido pelos professores ajudava bastante, os próprios professores do curso não olhar pra gente só como aluno, olhava pra gente como pessoa, ver nossas dificuldades, saber também dos nossos limites. Eles particularmente ajudavam. [...] Tinha as aulas de psicologia que a gente conversava muito, conversava sobre tudo, onde a gente se conhecia, corpo mente, conversava sobre qualquer tipo de assunto, foram essas aulas assim, que fazia a conversar sobre o nosso cotidiano, conversava até sobre o que dentro do curso dificultava e ai ficava mais fácil porque era uma comunhão onde todo mundo podia se expor sem medo (RAISSA).

Também podemos perceber essa mesma percepção sobre os professores na fala de outro participante:

[...] teve as aulas de religiosidade com Zélia, que ajudou bastante. Tinha as conversas com Alberto de Psicologia, que a gente tinha em grupo, tinha as aulas de filosofia com André que abre muito a mente, então foi o conjunto que ajudou a desenvolver as habilidades (LUCAS).

A figura do tutor também pode vir representada como um grupo que dá apoio quando você precisa, como relata um participante:

Eu acho que o que mais ajudou a superar esses desafios nas aulas, era o grupo em si, o grupo se apoiou muito, mesmo com as brigas que tinha, com os limites eu acho que o grupo se apoiou muito, tanto é que acho que até hoje, como eu falei ainda que pese a distância, eu que tem, acho que pelo menos da minha parte, eu sei que tem uma rede de confiança e de cuidado bem intenso era o que na verdade circulava no grupo, no curso, tinha esse cuidado com o outro. [...] foi exatamente o afeto que circulava, de cuidado, de respeito, de estar

junto, eu acho que isso ajudava muito, tanto é que a nossa relação da turma, um com outro, ela não ficava presa apenas ao momento de aula, ou ao momento do curso, a relação que a gente tinha um com o outro, ela extrapolava o próprio curso, assim no sentido de aula. A gente se encontrava, a gente se falava, até facilitava por que a gente morava, mora aqui na mesma comunidade até hoje (ARISTÓFANES).

O participante Joaquim Neto também aponta a relação de amizade que existia no grupo como um suporte para a superação das dificuldades, como podemos perceber na fala a seguir:

eu acho que o que contribuía muito era pra gente superar as dificuldade era justamente essa ideia da gente ter um grupo, a gente tinha uma coesão entre nós entendeu, a gente se apoiava muito, se apoiava no sentido de que tinha uma relação de amizade, tinha um desejo de voltar, de vir pra cá, de continuar, de participar, inclusive, no meu caso de aguentar a experiência de escola, era isso mesmo, eu passei o ensino médio aguentando, não foi uma experiência tranquila pra mim, eu ia por que tinha que ir, inclusive por que a própria formação do curso exigia que a gente continuasse na escola, então eu fazia esse esforço, eu fazia esse movimento de me manter ai, pra honrar mesmo a experiência daquele grupo que estava ali se formado, e que de fato eu acho que naquele momento e em muitos momentos do curso a gente acreditava de fato que queria aprender as coisas pra repassar pra comunidade, eu acho que a gente de fato fez isso, a gente tem feito isso, nós que continuamos, e quem não continuou talvez tenha encontrado forma também de fazer isso valer, por que tinha esse desejo que eu acho que era um desejo que um dia a gente se apoiar e tentar de alguma fazer aquela formação, aquela experiência que a gente viveu, chegar pra outras pessoas, de alguma forma a gente fez isso, e eu acho que era isso que mantinha a gente firme, que fazia a gente insistir apesar de todas as dificuldades (JOAQUIM NETO).

Outro considera que o que favoreceu foi poder encontrar no grupo de Psicologia outros mecanismos de comunicação, inclusive possibilitando um lugar da fala.

O que me ajudou muito, foi esse lugar assim, que era o que dizia quando eu tinha a oportunidade de falar, quando eu queria falar, que não era uma questão de timidez [...] Eu lembro que essa experiência que o curso tinha, essa exigência pragmática do curso, de você estar colocando em prática tudo que você aprendia, favoreceu, nesse sentido que eu pudesse encontrar outros mecanismos de comunicação, inclusive a fala. Acho que até hoje assim, essa reserva, esse vazio, esse silêncio, esse abismo é uma coisa que é minha, e eu gosto muito desse lugar por que é o lugar exatamente, onde eu penso e medito sobre as coisas que eu vou falar publicamente, assim eu preciso desse espaço de solidão pra pensar as coisas que a gente vai fazer do ponto de vista do coletivo, público. Não é uma coisa negativa e nem uma coisa de timidez, como no início o grupo de psicologia pensava (NASIO).

Assim, temos que a participação em um curso de promoção de resiliência possibilita as/aos participantes os seguintes recursos para ajudar a superar as dificuldades: 1) Conversas, acolhimento e apoio dos professores que passam a ocupar o lugar de tutores de resiliência

(CYRULNIK, 2005, 2004; GROTBORG, 1995, 2005; ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006; FERREIRA, 2007); 2) Desenvolvimento de percepção de que o investimento realizado no sentido de aprendizagem no presente permitira um maior crescimento (GROTBORG, 2005; MELILLO, 2005b; CYRULNIK, 2009); 3) Percepção de que o grupo de colegas e amigos poderá oferecer apoio semelhante ao tutor de resiliência (CYRULNIK, 2006, 2009; GROTBORG, 1995, 2005; ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006; MELILLO, 2005b); 4) Investimento nas relações de amizade no grupo como um suporte para a superação de adversidades; (CYRULNIK, 2005; CAMARGO, 2009; FERREIRA, 2007; ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006); e 5) Espaço de encontro grupal que possibilite o desenvolvimento da comunicação e lugar de fala (CYRULNIK, 2004, 2005; GROTBORG, 1995, 2005; FERREIRA, 2007).

Conforme Assis, Pesce e Avanci (2006, p. 66), a superação das dificuldades são mais facilmente enfrentadas quando as/os jovens dispõem de alguém que lhes ofereça algumas formas de apoio, tais como

[...] o apoio social, que o indivíduo dispõe ao longo da vida [...] que sustenta e promove outros tipos de apoio [...] o apoio emocional que se expressa na existência de pessoas que os escutam quando precisam conversar, quando precisa falar de si ou de seus problemas, de suas preocupações, de seus medos mais íntimos, e com quem possa relaxar. Outra forma de apoio é a que oferece informações, aconselhamento, ajudando o jovem a compreender determinada situação e sugerindo mecanismos para lidar problemas pessoais.

De acordo com Camargo (2009), os processos de proximidade entre os alunos e seus professores, assim como entre os próprios alunos, promove novas fontes de apoio social, emocional e de informações, que refletirão no desenvolvimento e na manutenção da autoestima, da autoeficácia e de relações de apego. Neste sentido, a criação de relações positivas e as possibilidades de atividades construtivas no ambiente escolar atuam na promoção de saúde e resiliência.

Cyrulnik (2009, p. 170), ao falar dos tutores de resiliência, aponta que os companheiros, os amigos são muito eficazes como tutores quando os pais não conseguem fazer essa função. Para ele,

os companheiros, mediante suas reações, seu empurra-empurra e suas brincadeiras, podem plantar na alma do ferido um sentimento dinamizador. Parece até que possuem uma capacidade de resiliência superior à dos adultos. [...] talvez seja por que a distância afetiva entre companheiros torna os conflitos menos dolorosos? Para uma criança, o sofrimento de um outro garoto a afeta menos que o tormento de sua mãe. [...] As circunstâncias adversas

diárias constituem traumas insidiosos, ferimentos invisíveis difíceis de observar e portanto de combater. Os grupos de adolescentes possuem uma capacidade de socialização que protege o jovem da transmissão do mal estar parental.

Como podemos perceber, uma figura de apoio, seja um familiar ou outra pessoa que faça esse papel, ajuda muito as/os jovens a superarem as dificuldades que surgem no dia a dia.

6.2.4.2 Obstáculos a superação das dificuldades

Alguns participantes relatam como obstáculo para a superação das dificuldades a questão da timidez: “[...] foi a timidez mesmo, se a pessoa olhar duas vezes pra mim no olho aí eu já abaixo a cabeça” (Pedro). Para outro foi uma questão pessoal “[...] eu acho eu pra mim foi uma questão pessoal mesmo, por que eu era muito retraído” (Lucas) e para outros eram “[...] as vezes nossos próprios limites” ou quando a gente se distanciava dessa rede de cuidado. Ou “[...] também era a nossa própria imaturidade” (Aristófanes)

Os participantes relatam que muitas vezes era a própria família quem dificultava a superação das dificuldades.

Eu acho que meu problema todo era em casa, por que aqui querendo ou não, mesmo com a dificuldade de me entrosar, das tarefas, mas isso a gente superava com o tempo, mas em casa não tinha isso, entendeu, acho que meu maior problema ao longo do tempo, minha dificuldade acredito que até hoje seja o fator família, por que família só no nome, mas se você parar pra ver a convivência, até hoje não se estabilizou, não é aquela coisa que você diz não, agora. né. Então acho que a minha dificuldade sempre foi o lado da família.[...] Com certeza, por que muita vez você queria ler, que você tinha que ler por que aqui tinha prazo pra entregar os livros, resumos e tal, mas quando você estava em casa que queria ler, barulho, discussão, confusão briga, então tudo aquilo interferia de certa maneira, e muitas vezes eu saía daqui 11 horas, onze e pouca pra fugir um pouco de casa, mas eu tinha que voltar pra casa, então meu obstáculo maior, acredito que tenha sido esse (GUDIMYLLA).

Para outros, o que dificultou foi a questão do medo do julgamento do grupo.

E ao mesmo tempo o que dificultava eram os alunos/colegas, porque sempre havia alguns julgamentos, ah fulano é tímido, fulano chora, fulano é isso, fulano é aquilo, por mais acolhido que a gente fosse e, por mais que a gente aprendesse que não deveria ser daquela forma, sempre havia. E sempre há, você sempre fica esperando o julgamento dos colegas, ah vão me chamar de burra, isso dificulta, você quer se expor, mas do mesmo jeito que eles ajudam, eles dificultam. Eu acho que o que dificultava pra me era isso, por que como eu era muito tímida, dava uma travada, eu olhava pra eles assim, mas acontece (RAISSA).

Para Joaquim Neto, o que dificultou a superação foi a falta de acolhimento por parte de algumas pessoas da instituição que não acreditavam que o Curso daria certo.

Eu sinto que naquele momento o próprio Neimfa tinha algumas dificuldades no sentido de acolher a ideia do curso, então tinha algumas pessoas dentro do projeto que apoiava a ideia que investiam tempo, que investiam dinheiro, investiam a própria vida pra que aquele projeto continuasse, pra que aquele projeto desse certo, mas por outro lado haviam certo lugares no Neimfa, a gente sentia isso que olhava pra gente com um certo preconceito, vamos dizer assim, porque não consigo pensar outra palavra, com uma certa ideia de que o investimento era muito alto e o retorno era quase incerto, e era mesmo, reconheço que era mesmo, o curso exigia de fato de quem estava investindo, do próprio Neimfa um investimento gigante, não só, e talvez o que o Neimfa menos tenha investido nosso curso tinha sido dinheiro de fato. O Neimfa investiu quase toda sua energia, quase toda sua potência formativa naquela atividade e isso não era consenso dentro dos outros lugares, entre os outros espaços, entre os participantes do Neimfa, eu acho que isso causou um pouquinho de dificuldade pra gente (JOAQUIM NETO).

Também tem aqueles que consideram que a dificuldade foi a falta de confiança no grupo para conseguirem se expressar.

[...] a maior dificuldade era se afirmar no grupo, se afirmar diante da gente, que até pra falar, pra se expressar era uma dificuldade, a gente dizia que era mais fácil chorar do que falar. Era dificuldade de falar de se abrir, tanto é que a única forma que a gente tinha de se abrir era o diário que Alberto mandava fazer todo dia. Ai a única forma era aquela ali, não de falar tanto, era uma forma mais fácil de expressar, de externalizar o que estava sentindo. Isso facilitava (LUCAS).

Também encontramos jovens que consideram que a sua visão sobre si mesmo pode ter dificultado as suas relações com os professores.

O que dificultava era exatamente essa minha visão, sobre isso eu era muito chato mesmo, não foi uma coisa do curso, foi uma visão sobre mim mesmo que dificultou, se é uma dificuldade, eu achar que não precisa, que isso não é uma coisa que eu precise melhorar. Se dificultou foi nesse sentido. Era a minha percepção sobre isso, pra não precisa melhorar por que não era uma coisa negativa, inclusive, eu acho uma qualidade, é uma característica minha na verdade. Talvez por isso eu não tivesse feito o que o curso de psicologia queria. Não era uma coisa que eu percebia como negatividade (NASIO).

Assim, percebemos que os participantes ao longo do Curso apontam algumas situações que dificultaram a superação das dificuldades no curso: 1) Dificuldades intrapessoais (Por exemplo: timidez, imaturidade, desconfiança; falta de reconhecimento dos limites) dificultando

a si e a busca de apoio nos tutores de resiliência (OJEDA; MUNIST, KOTLIARENCO, 2004; GROTBORG, 2005; CYRULNIK, 2004; MELILLO, 2005a); 2) Dificuldades interpessoais, como distanciamento da rede de cuidado, medo do julgamento do grupo, a falta de confiança no grupo para se expressar (MELILLO, 2015a; CYRULNIK, 2005); 3) Falta de apoio familiar (CYRULNIK, 2004; WALSH, 2012); e 4) Falta de acolhimento e apoio institucional (SEQUEIRA, 2009; TAVARES, 2002; MELILLO; OJEDA e col., 2005; SOUSA et al., 2014).

Para Grotberg (2005, p. 17), as dificuldades intrapessoais poderão ser superadas quando um adolescente utiliza os fatores resiliente “eu tenho” como fator de apoio que são:

[...] indicados na forma dos recursos que a pessoa tem ao seu alcance. São figuras do entorno, em quem a pessoa confia e quer incondicionalmente que lhe coloquem limites e a ensinem a evitar perigos, que lhe sirvam de modelo, que estimulem sua independência, que a ajudem em situação de doença, perigo e outras necessidades.

Para Grotberg (2005), as condutas resilientes exigem fatores e ações resilientes e que essas condutas vão mudando de acordo com as fases do desenvolvimento, então a confiança é a chave principal para promover essa conduta resiliente, ou seja, o jovem pode ser capaz de resolver problemas escolares ou relacionados aos estudos, mas encontra dificuldades para tratar de problemas interpessoais; o primeiro requer pouca confiança nos outros, enquanto o segundo requer ter muita confiança nos outros.

Ainda segundo Grotberg (2005), as/os jovens podem fazer uso do fator “eu sou/estou”: representando fatores internos ou intrapsíquicos presente nelas/es que remetem ao sentimento de ser apreciada por outros, demonstrando seus afetos numa relação de respeito por si e pelo outro, dispendo-se a assumir seus atos, numa atitude otimista diante da vida.

Para Sequeira (2009, p. 77), existem ambientes que dificultam o pleno desenvolvimento, por exemplo,

[...] quando os adultos cuidadores agem sem expressão afetiva, com indiferença ou desdém pelas/os adolescentes e jovens; quando há situações constantes de omissão dos adultos nos conflitos cotidianos entre eles; quando o ambiente é hostil, agressivo; [...] quando há excessiva ociosidade dos jovens, que ficam horas na frente da televisão, que podem faltar à escola sem que lhes seja questionado o motivo ou sem que sejam apontadas consequências dentro de uma perspectiva de futuro.

Tavares (2002, p. 53), ao se referir às organizações resilientes, ressalta que as organizações serão tanto mais resiliente quanto

[...] mais e melhor imitem as pessoas, no sentido mais autêntico, de seres abertos, flexíveis, responsáveis, autônomos e colaborantes, solidários e tolerantes. É que, efetivamente, os atributos da qualidade de resiliência têm muito a ver com elasticidade, flexibilidade, abertura, disponibilidade, naturalidade vida, espírito, lucidez, inteligência, sentimento, emoção, liberdade, autonomia, responsabilidade que confluem naquilo que se entende por pessoa.

Melillo, Ojeda e col. (2005), em seus estudos, constatou que no momento em que as/os alunas/os encontram apoio nas escolas, respeito e percepção de pertencimento ao grupo, há uma estimulação para a aprendizagem. O carinho e as relações baseadas no respeito são fatores determinantes para o estudante aprender ou não; quando os pais se fazem presentes na vida escolar de seus filhos isso também influencia na aprendizagem, além de mudanças educativas a longo prazo, e estratégias para que a/o aluna/o sinta que tem um lugar especial na sociedade. Segundo o autor, a partir do momento que a escola redefinir sua cultura, e construir um compromisso que se estenda à comunidade escolar inteira, então será possível ser uma instituição protetora para suas/seus alunas/os e tornar-se um roteiro para as juventudes periféricas.

6.2.5 Conselhos e sugestões para as/os jovens

No geral, as/os participantes sugerem que as/os jovens deveriam “Seguir em frente [...] porque assim, a pessoa não tem nada sem os estudos, que pra todas as profissões tem que ter os estudos” (Sophia) ou que “[...] invistam em curso como esse” (Aristófanes) ou ainda que “Fizesse por que a gente começa entender muitas coisas” (Raissa). O participante Lucas sugere “[...] vai se dedique, você consegue” e outro diz: “Eu diria vai fundo, sem medo” (Monalisa).

Como podemos perceber, os participantes consideram ser importante que outras/os jovens participem de Cursos baseados na promoção de resiliência:

o conselho que eu daria na verdade para os jovens/pras os adolescente era verdade, era invistam em curso como esse, que o mundo é muito maior do que o mundo do trabalho, que é muito pouco, o que eu diria hoje mesmo pras os jovens e adolescentes assim oh que é muito pouco a nível existencial, pensar apenas a nível de mercado, mundo é mais que mercado de trabalho, mundo não se resume a trabalho era isso que dirá pra eles e portanto que eles tomasse o lugar dele no mundo não a partir do trabalho apenas, que eles se dignificassem não a partir do trabalho, mas a partir exatamente de como eles se posicionam no mundo e portanto o conselho que eu daria pras eles era de fazer curso com esses, de entrar em cursos como esse, por que são cursos que de fato nos colocam em outra dimensão existencial por mais que a gente siga ou não o que foi proposto pelo curso, mas pelo menos, mostra pras gente que

existe outras dimensões existenciais e existe outras formas de se posicionar no mundo e que a gente não é alguém apenas quando trabalha que a gente é exatamente alguém quando a gente aprende a cuidar (ARISTÓFANES).

Alguns participantes destacam a importância do estudo como um caminho de crescimento de vida.

[...] a importância do estudo na vida da gente, que tudo sempre se baseia no estudo, de você estudar, de você ter relações boas com as pessoas, sempre tentar se relacionar com pessoas positivas, se distanciar desse mundo de criminalidade, de amizades que não leva você pra frente. Abre muita a cabeça da gente em questão de estudo, em questão de relação pessoal, eu diria que eles fizesse, que eles não se arrependeria (RAISSA).

O participante José Silva também ressalta a importância de fazer o curso porque

[...] eu aprendi muito no curso. Ele me ajudou na questão da disciplina, na questão de como estudar, na questão e como lidar com as emoções e como me colocar no lugar das pessoas, me ajudou nesses aspectos assim (JOSÉ SILVA).

Alguns participantes sugerem que jovens deveriam ter consciência de que esse tipo de curso provoca muitas mudanças na vida de quem deseja fazê-lo.

Eu perguntaria na verdade se aquele desejo é de fato o desejo da pessoa. assim por que muda sua vida drasticamente, você não. Essa pergunta tem muita relação com a pergunta anterior, como você percebe tua vida assim, por que depois tu faz um curso como esse a tua vida muda drasticamente, tu não consegue pensar tua vida de certo modo sem ser atravessado por essa experiência, de um modo ou de outro, de uma forma direta ou indireta, pro bem ou pro mal tua vida vai está ligada a essa experiência. É uma coisa que tu vai levar pro resto da vida. Então tem que ser uma coisa que de fato que a pessoa quer pra ela mesmo assim. É uma coisa que é do desejo do coração dela, que ela de fato sonha, por que você eleva sua vida, [...]do ponto de vista de fato pessoal, você vê a vida de outro modo, você percebe a vida a partir de outro ponto de vista e é porque você percebe a vida de outro ponto de vista que você se torna responsável pelo que acontece na sua vida e pelo acontece na vida dos outros (NASIO).

Para outros participantes, a/o jovem que faz esse tipo de curso passa por uma transformação na vida no sentido de crescer cada vez mais.

Se ele pudesse, que ele não perdesse tempo não, ele viesse fazer. Por que é bom, é um curso bom. A pessoa aqui, não sai sem, entrou de um jeito, não vai sair do mesmo jeito não. A tendência aqui é crescer né. Agora assim eu, o ser humano ele traça o próprio destino. Se eu tivesse estudado mais, se eu tivesse dado mais atenção eu estaria trabalhando num emprego bom, ou poderia ser que não tivesse, mas eu estaria mais capacitado, mas que eu aprendi, aprendi,

mais a sua especialidade ia ser maior, está entendendo. Nunca do jeito que entrou você vai sair, algo vai lhe marcar. Alguma coisa tá entendendo? Assim eu dou a todos os jovens se vier me perguntar, eu vou dizer pode fazer, pode se inscrever que vale a pena (PEDRO).

E para outros, o conselho para jovens seria que façam o Curso porque ele ajuda a desenvolver outras dimensões do humano.

Até por que não é um curso que prioriza o conhecimento técnico, mas que prioriza a capacitação humana, você ajudou o ser humano não na parte técnica, mas na parte de valor, na parte social, o resto é complemento, eu diria que vá, que é bom, se junte, que puxe um e depois puxe outro (LUCAS).

Alguns/algumas entrevistadas/os apostam nesse tipo de experiência, mas acham importante estar mais presente para conhecer como é a vida das/os jovens de hoje.

A primeira coisa que vem na cabeça é dizer pro jovem, corra pras colinas não faça, mas acho que eu não diria isso não, por que eu ainda aposto nesse tipo de experiência, apesar de pensar de ter certeza que a gente precisaria, e isso é uma questão mais nossa de que pra chegar nesses jovens antes de dar qualquer conselho no sentido de dizer venham fazer o curso, de chamar, de convidar, a gente precisa na verdade nos convidar a está mais perto da experiência desses jovens. Acho que não faz sentido pro Neimfa agora, oferecer um curso pra jovens, pra adolescentes dessa magnitude, sem que a gente consiga também chegar perto da experiência dos jovens de hoje, que é muito diferente da experiência de ter sido adolescente/jovem na minha geração (JOAQUIM NETO).

A questão de aproveitar o máximo do curso, como sendo uma experiência na qual você aprende muito, mas também ensina, por isso a/o jovem deve aproveitar o máximo, como podemos perceber na fala dessa participante:

eu diria vai fundo. Vai sem medo, aproveita cada coisa, aproveita principalmente o que não vão te dar, porque o que vão te dar é muito fácil, busca o que falta, então se as pessoas te derem um livro, lê dois, se as pessoas vão te dá aula de manhã fica pra aula da tarde também, ou pra prática da noite, vai sempre além, vai até seus limites, mas de olhos abertos, questiona, um duro, pode ser duro, pode ser cansativo, mas assim cansa, às vezes cansa tudo isso, mas não dá nenhum arrependimento, se você segue aquilo não dá arrependimento, seja humilde, mas pode ser arredio também, pra um educador, presenteie seu educador sempre com um pouco de rebeldia, por que na experiência de educar, na experiência da educação os dois aprende (MONALISA).

A participante Gudimylla acha que seria bom que os jovens interessados nesse tipo de experiência pudessem conhecer qual foi o impacto dos cursos anteriores na vida dos participantes:

[...] se houvesse uma turma hoje de Holísticos seria bom mostrar, o que aconteceu com os outros Holísticos né, como se encaminharam, como estão levando a vida hoje? Eu acho que não tem conselho melhor do que eles veem na realidade como foi que tomou hoje o sentido da nossa vida né. Por que querendo ou não se hoje eu consigo uma certa visão diferenciada das coisas, tem gente que conversa comigo e diz vixe Ana, tu nem parece que mora no Coque, mas por que não é obrigado você morar aqui e ter a visão das pessoas que moram aqui. Então o conselho que eu dou pra eles é esse né, que eles possam ver que realmente é um curso que você consegue ter um crescimento, as vezes você desliza né, pisa em falso, mas isso não vai impedir de você continuar, entendeu (GUDIMYLLA).

Dessa forma, podemos perceber que as/os jovens que participaram do Curso de Formação de Educadores Holísticos sugerem a outras/os jovens que: 1) façam e invistam neste tipo de aprendizagem); 2) reconheçam a importância do estudo como um caminho de crescimento de vida); 3) tenham consciência de que esse tipo de curso provoca muitas mudanças e transformações na vida, no sentido de crescer cada vez mais, tanto pessoal como profissional); 4) ajuda a desenvolver outras dimensões do humano, não só técnico (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006); 5) estejam mais presentes para conhecer como é a vida das/os jovens de hoje, assim como o impacto dos cursos anteriores na vida das/os participantes); e 6) que os jovens aproveitem ao máximo o curso como sendo uma experiência na qual se vivencia o lugar da aprendizagem e do ensino.

O estudante José Silva, que participou do Curso de Formação de Educadores Holísticos, reconhece que a contribuição do mesmo, para o seu crescimento, foi bastante significativa, como podemos perceber na sua fala abaixo:

[...] O que eu tinha como sonho tá se tornando realidade, assim eu tinha várias vontades, de fazer várias coisas, [...] o que o curso me deu em todos os sentidos, todas as aulas que teve, seja de história, seja de filosofia, de química, seja de matemática, seja nos encontros à tarde de terapia de grupo, ou no final de semana, tudo tem acrescentado algo dentro de mim. Acho que juntando isso tudinho, foi muito significativo (JOSÉ SILVA).

Dessa forma, percebemos que o ambiente formativo proporcionado por um tipo de experiência como essa contribui de forma significativa na vida das/os jovens provocando um impacto grande no crescimento pessoal.

Compreendemos que neste tipo de experiência haverá muitas mudanças e transformações no sentido de ampliar a consciência em relação às várias dimensões da vida, como nos aponta o jovem Aristófanes ao falar sobre a sua experiência:

[...] eu diria a que ele estaria entrando numa experiência talvez de fronteira, ele estaria entrando numa experiência que iria ser marco existencial pra ele, assim aquela experiência que ele não iria sair do mesmo jeito que ele entrou e portanto ele pensasse direitinho se ele queria entrar mesmo porque não era uma experiência que era pra satisfazer os privilégios pessoais dele, mas pra colocar ele numa outra situação e contexto existencial (ARISTÓFANES).

Para Aristófanes, esse é um tipo de experiência que faz com que você amplie sua visão, no sentido da/o jovem não sair dela sem que passe por uma transformação positiva.

Talvez se eu não tivesse feito o curso e continuasse sendo uma mulher que não acreditasse em mim, tímida, completamente travada, talvez até me sentindo incapaz. No curso como a gente conversava muito, estuda muito e apresentava muito, a gente passa a perceber que a gente é capaz, que é capaz, que a gente consegue. E aprende a escolher os melhores caminhos, acho que quem faz, quem fez e quem pretende fazer, sempre leva alguma coisa de positiva (RAISSA)

Em consonância com essa fala, Assis, Pesce e Avanci (2006, p. 117) pontuam que os estímulos e os exemplos,

[...] são importantes para a formação do indivíduo e, portanto, investir na escola como espaço que contribua também para a promoção da saúde, a qualidade de vida e o bem estar dos indivíduos que dela fazem parte pode ser um caminho para a prevenção de agravos à saúde.

Dessa forma, podemos perceber que essa experiência possibilitou uma ampliação maior da percepção de mundo na vida dessa participante.

Alguns jovens aconselham que outras/os jovens interessadas/os em participar desse tipo de curso que aproveitem ao máximo para vivenciarem a experiência como sendo um lugar da aprendizagem e do ensino.

[...] acho que eu me sentiria a vontade aconselhar as pessoas que participam do Neimfa, os jovens da minha geração e dizer pra eles, de lançar pra eles o desafio da gente tentar criar outros formatos, criar outras formas de se aproximar dos jovens, criar outras formas de criar vínculos com esses jovens, oferecer outras experiências. [...] eu acho que a ideia seria transformar o Neimfa como um espaço em que talvez essa seja a ideia de mandala como eu entendo, é o Neimfa ser um espaço em que quem entrar em contato com esse espaço, independente de estar matriculado ou não no curso, participando ou

não formalmente de uma determinada atividade, se sinta tocado por ele (JOAQUIM NETO).

Neste sentido, o participante além de acreditar que essa é uma experiência que vale a pena ser vivenciada, sugere que as/os jovens possam participar de espaços como o Neimfa, onde será beneficiada/o pela vivência das atividades oferecidas.

6.2.6 Conselhos e sugestões aos professores

Os participantes em sua grande maioria apontam que um professor que tenha interesse de ensinar nesse tipo de curso deveria “[...] aprender primeiro pra passar depois” (Sophia), também que elas/eles procurem “[...] conhecer os alunos que isso facilitaria muito” (Lucas) ou ainda que “[...] aprenda a cativá-los, aprenda a desenvolver um interesse por ele. Aprenda se interessar pela vida dele” (Aristófanos). A participante Raissa indica que “[...] diria pra eles que se envolvam realmente, se doem, que façam o melhor que a gente não esquece”.

Um processo formativo que tem como base a promoção de resiliência estimula as/os alunas/os a perceberem que a/o professor/a deve ser uma figura significativa nas relações estabelecida com as/os alunas/os

Que eles conheçam o aluno, por que você conhecendo o aluno você começa a conhecer a dificuldade dele, você começa a chegar junto do que ele tem facilidade, você começa a ficar sensível ao que ele tem a oferecer, e ao que ele precisam também. Conhecer o que dificulta ele, o que se torna obstáculo pra ele, uma mola pra ele. É a parte do conhecimento mesmo, chegar junto do aluno (LUCAS).

E que essa relação não seja marcada por questões de favoritismo e preferência de alguns alunas/os em detrimento de outros.

Eu acho que em relação aos professores, que se eles tivessem que fazer uma escolha que isso não atrapalhasse ou que eles não demonstrasse isso pra todos, por que no holístico que eu participei era muito visível essa questão de divisão ou de preferência e isso era chato. Você ver que o outro foi escolhido entre aspas e você não. Então assim, mesmo que eles tenham essa preferência e essa escolha, mas que isso não fiquei claro pro resto do grupo por que pode atrapalhar e o único conselho que eu dou é esse. Se tiver preferência ótimo, feliz de quem foi escolhido, mas que não deixe isso parecer, que não demonstre tanto pra que os outros que não foram escolhidos não se sintam mal ou inferiores àqueles que foram (GUDIMYLLA).

Para outras/os participantes, as/os professores deveriam estabelecer uma relação na qual a criação de laços fosse mais importante que o conteúdo em si.

Que o que está em jogo não é o conteúdo, o que está em jogo de fato é o afeto. Que eles se preocupasse muito mais com o laço que eles estão criando com os meninos, com as crianças, ou com os jovens que participassem desse curso, e portanto se preocupassem mais com a vida, que a vida desses estudantes que participasse do curso fossem muito mais interessante pra eles e de interesse deles do que o conteúdo, o conteúdo é só tipo um meio, uma isca, pra você acessar a vida dos alunos.[...] acho que o conselho que eu daria pra os professores era exatamente o conselho que a raposa deu pro pequeno príncipe, entendeu, quer ensinar? Cative-me. Quer ensinar o outro aprenda a cativá-lo, aprenda a desenvolver um interesse por ele. Aprenda a se interessar pela vida dele. Eu daria esse conselho, porque foi isso que eu senti dos professores do curso. Os professores do curso, assim oh, chegou um momento que deu pra você perceber que eles estavam interessados em sua vida e não que você aprendesse um conteúdo. Eles estavam tão interessados em sua vida que eles queiram que você de fato fizesse bom uso dela. Então esse é o conselho que eu daria pros professores, quer ensinar? Cative (ARISTÓFANES).

Alguns participantes apontam que as/os professores deveriam estabelecer uma relação de tutoria com as/os alunos, no sentido de tornar-se uma referência significativa.

Eu acho que o professor deveria agir de acordo com a necessidade dos alunos, entendeu. [...] Ajudar de uma relação professor aluno de tutor aluno pra que o aluno possa conseguir chegar aonde ele realmente quer. Essa relação de apoio, de incentivo, fora isso eu acho que o aluno não vai muito longe não. O professor ser presente, estar lá na hora certa, do professor ser tipo mais do que uma referência pro aluno porque tem 99% de coisa pra desmotivar, para perturbar, querendo tirar você do caminho e 1% só para motivar e esse um por cento seria o compromisso do professor com a instituição com os alunos, isso vai dá muito resultado, eu acredito (JOSÉ SILVA).

E para outras/os participantes, as/os professoras/es não devem adotar uma visão de que as/os alunos não têm potencial e de que as/os professores estão vindo para salvá-las/os.

Um conselho que eu daria também [...] é exatamente assim, não venha dá aula no curso de educadores holísticos achando que você vai ajudar os meninos, que você vai contribuir com a vida dos meninos como se eles não tivessem nada pra oferecer, como se os meninos não tivessem nada pra dá, não venha com a visão, essa visão que é própria das pessoas que falam da comunidade que é que os meninos como os coitadinhos, carentes, que precisam de ajuda, de salvação, não venha com essa ideia salvacionista por que não vai funcionar, que vai ajudar, que vai beneficiar, salvar os meninos, acho que essa ideia que está implícita nessa visão salvacionista de que os meninos não têm potência, não tem potencial, que eles não têm coisa pra oferecer e que é um próprio obstáculo para a formação. Acho que a primeira versão do curso de educadores holísticos foi muito importante por que a visão dos professores era

exatamente outra e não essa. Era uma visão inclusive de que a gente já era capaz, já tinha essa potência eles só estavam assim mediando, desobstruindo essa visão (NASIO).

Ou ainda destacam que as/os professores deveriam estar dispostas/os a fazer parte da experiência formativa, se formando também.

[...] pensar a experiência formativa, como sendo uma experiência formativa nossa também, que existe ação transformativa nossa, quem ocupa esse lugar de professor/formador do Neimfa, não o ocupa simplesmente porque tem mais capacidade do que quem não está nesse lugar, ocupa simplesmente por que se dispõe a se formar também. O conselho que eu daria, a esse sim eu diria, pros educadores eu diria pra fugir mesmo, é melhor vocês correrem enquanto é tempo, se não tiver essa disposição pra se transformar, talvez se transformar, se impactar muito mais do que as pessoas que a gente vai convidar pra participar se não tiver essa disposição é melhor pular fora, porque é uma experiência que exige muito da gente e não pode exigir menos, sobretudo dos educadores, dos formadores [...] ai sim, eu diria é melhor vocês desistirem, deixar isso pra quem não tem como fugir nesse momento seguir com as coisas (JOSÉ SILVA).

Para outro participante, as/os professores deveriam sempre se questionar sobre o porquê da sua motivação para participar desse tipo de experiência.

Eu acho que às vezes um educador ele encontra caminhos, ele encontra situações difíceis, e ele diz não. Eu vou insistir, mas eu acho que o ponto não é insistir, não precisa ter coragem, precisa ter destemor, a insistência, ela envolve uma cabeça dura, uma teimosia, não simplesmente isso, talvez dez por cento de teimosia, o resto tem que ser uma motivação verdadeira. Então se eu falo que um educador tem que ter mais paciência, não simplesmente com uma criança que está gritando ou questionando demais, essa paciência envolve também a motivação dele, do próprio educador, esse questionamento que ele precisa fazer sempre. Por que eu estou fazendo isso? Não entre numa ONG e trate as pessoas como um ratinho de laboratório que você vai estudar. É impossível um ser humano interagir com outro sem ter expectativas. É impossível uma pessoa de uma comunidade como o Coque não ter a carência. A gente sempre bateu nesse ponto, que um dos maiores problemas é essa ruptura que tem com os pais, então essa pessoa sempre vai olhar pra você dessa forma, você sempre vai ser um parente, um pai, uma mãe, um tio, enfim, por isso que tem que ter essa paciência (MONALISA).

Assim, para as/os participantes do curso, os professores deveriam: 1) Manterem-se em processo formativo, aprendendo enquanto ensinam (CONDORELLI; GUIMARÃES; AZEVEDO, 2010; LEAL; RÖHR; POLICARPO JÚNIOR, 2010); MELILLO, 2005b); 2) Estabelecer uma relação de tutoria com as/os alunas/os, buscando conhecê-las/os, cativá-las/os e se interessar por suas vidas (CYRULNIK, 2005; MELILLO, 2005b; CONDORELLI;

GUIMARÃES; AZEVEDO, 2010, GROTBORG, 2005); 3) Não valorizar só o conteúdo, mas sim a questão do afeto, da relação; apresentar uma motivação verdadeira (CYRULNIK, 2005; CAMARGO, 2009); 4) Superar visões de favoritismo e preferência por alguns/algumas alunas/os em detrimento de outras/os (CONDORELLI; GUIMARÃES; AZEVEDO 2010; CYRULNIK, 2005); 5) Adotar uma visão de que as/os alunas/os têm potencial e que não estão vindo para salvá-las/os (CYRULNIK, 2005; TAVARES, 2002; MELILLO, 2005b; ANTUNES, 2003 apud FAJARDO, 2012); 6) se questionar sobre o porquê da sua motivação para participar desse tipo de experiência (TAVARES, 2002; OJEDA; MUNIST, KOTLIARENCO, 2004; MELILLO, 2005b).

Para Tavares (2002) e Antunes (2003), a/o profissional da educação precisa ser formado e se autoformar para se preservar psicologicamente, para reagir, para ordenar seu mundo, suas necessidades, suas prioridades, seus desejos e ações. Esta formação, nesse contexto, traduziria sua resiliência, isto é, uma característica de personalidade que, ativada e desenvolvida, possibilita ao sujeito superar-se, superando também as pressões de seu mundo, não desconsiderando a abertura ao novo, à mudança, ao outro.

Segundo Cyrulnik (2005, p. 68), muitas/os alunas/os veem nos professores um modelo de identificação, ou como uma mão estendida que irá apoiá-las/os, assim,

[...] mesmo uma conversa anódina constitui um acontecimento que pode modificar o curso de sua existência. É muitas vezes dessa maneira que os professores são eficazes, bem como pela grande quantidade de conhecimentos abstratos que disponibilizam. Eles tornam-se tutores de resiliência para uma criança ferida quando criam um acontecimento significativo que assume um valor de referência.

Pessoa (2011, p. 71) considera a/o professor/a como a/o profissional capaz de ocupar um espaço de proteção ao assumir um papel que vai além do conteúdo programático e que salienta práticas de formação humana, ou seja, “[...] se preocupa com a dimensão curricular, mas também prima por relações afetuosas que sejam significativas”.

Quando a/o professor/a ou alguém da escola não fica apenas preso aos conteúdos a serem ensinados, mas procura entender o contexto e compreender o que está dando origem às mudanças comportamentais na/o aluna/o com as dificuldades de aprendizagem, vários avanços podem ser estabelecidos. Para que isso aconteça, é preciso repensar o papel da escola na nossa sociedade (CAMARGO, 2009).

Neste sentido, Leal, Röhr e Policarpo Júnior (2010, p. 22) indicam que

Inseridos numa visão mais ampla e otimista da formação profissional e humana do professor, sugerimos transcender os limites do tecnicismo, apostando na inteireza do homem, que talvez possa dar vida a uma prática educacional voltada não apenas ao aprendizado dos conteúdos, mas também à humanização dos educandos, interlocutores, ouvintes/falantes e, sobretudo, pensantes.

Para Antunes (2003, apud FAJARDO, 2012), cabe ao professor incitar a curiosidade, auxiliar no processo de autoconhecimento e automotivação da/o estudante, estimulando as relações interpessoais saudáveis e procurar ser especialista na administração do tempo.

6.3 Resiliência integral e juventudes periféricas: os processos de promoção enquanto formação humana no grupo de “Educadores Holísticos”

Com base nos documentos e bibliografia analisados, podemos indicar que de forma geral a proposta formativa do grupo “Educadores Holísticos” do Neimfa com jovens periféricos era elaborada de modo a considerar empaticamente e compassivamente as visões, os desejos, as hipóteses e as noções iniciais das/os jovens. Assim, no grupo, era um padrão geral iniciar os trabalhos com atividades que contemplassem as visões e noções iniciais das/os jovens sobre as temáticas a serem trabalhadas, bem como havia uma atitude de respeito com os pensamentos, as crenças e os desejos expressos pelas/os mesmas/os.

A busca de estabelecer uma atitude empática, compassiva e apoiadora sustentava os vínculos criados nos encontros e baseava-se na perspectiva de que muitos dos obstáculos ao crescimento e às mudanças trans/pessoais estão relacionados a padrões de crenças e pensamentos que têm sua origem na experiência cotidiana.

As estratégias de promoção de resiliência mobilizadas no grupo buscavam sensibilizar o máximo possível da multidimensionalidade do ser humano, estimulando o desenvolvimento integral: corporal, afetivo, cognitivo, relacional, espiritual etc. Elas eram postas de forma a desafiar as estratégias de resolução de problemas⁴ por parte das/os jovens, ao mesmo tempo em que eram oferecidos modelos relevantes para resolução das atividades ou situações-problema, apresentando-se explicitamente os caminhos usados para sua resolução, seja ela cognitiva, afetiva ou espiritual. Estimulava-se que a/o jovem pensasse de maneira complexa e não apenas incorporasse o modelo apresentado, de maneira que desenvolvesse uma compreensão de modos

⁴ Por “situação-problema” os coordenadores do curso compreendem “desde situações que envolvam problemas cognitivos, afetivos, sociais a problemas existenciais e espirituais”.

pós-formais de pensar, sentir e agir. Neste sentido, estratégias como a meditação eram estimuladas.

As intervenções de promoção de resiliência ajudavam as/os jovens a pensar, analisar e refletir de *forma incorporada* sobre formas de resolver uma tarefa ou/e sobre as características e princípios de um dado fenômeno. Elas não eram meras descrições abstratas sobre coisas do mundo, ao inverso, pois partem da percepção do senso comum e vão gradativamente mergulhando na complexidade do fenômeno, apontando para outras percepções e no final há um retorno ao cotidiano do qual emergiu a questão. Essa forma incorporada de refletir parece ajudar a aproximação do mundo da vida.

As atividades desenvolvidas no grupo Educadores Holísticos trazem em seu cerne a ideia de que é necessário o diálogo, de forma que são elaboradas sequências de práticas que permitem um contato direto da/o jovem com os adultos, assim como com todos os envolvidos no processo para se apoiarem mutuamente. Assim, as habilidades são continuamente estimuladas e as dificuldades são amorosamente trabalhadas.

As atividades de promoção de resiliência buscavam combinar as estratégias de pensamento, linguagem e ação; isto em sua grande maioria era feito por intermédio de um processo que combinava pensar (incluir estratégias reflexivas com ou sem uso da leitura), contemplar (buscar exemplos onde o pensar é aplicado) e “repousar” (estratégias que ajudam a criar uma experiência de “desapego”, visando incorporar a experiência para que a ação se desdobre sem tensão).

Assim, as/os jovens eram continuamente estimuladas/os a expandir suas “visões”⁵ por meio da “meditação”, visando a sua incorporação e a sua posterior manifestação como ação no mundo vivido. As ações manifestadas eram retomadas como fonte de reflexão para ampliação da visão por intermédio do método da “reflexão incorporada”⁶, assim sucessivamente, numa espiral na qual a tríade visão-meditação-ação se retroalimentava.

Durante as intervenções as/os professoras/es estavam continuamente oferecendo *feedback* com explicações sobre os processos psíquicos envolvidos nas respostas oferecidas pelas/os jovens, fossem estas respostas verbais ou atitudinais. Assim, as estratégias cognitivas, afetivas, relacionais etc., utilizadas pelas/os jovens frente a uma determinada situação, eram

⁵ Na perspectiva dos formadores, a “visão” engloba desde “pensamentos, ensinamentos, ideias, conceitos, emoções, padrões de comportamentos etc., tudo que possa ser objeto de reflexão”.

⁶ Os formadores usam a expressão “reflexão incorporada” como sinônimo de meditação da atenção/consciência.

postas em evidência, servindo para ajudar na resolução de situações desafios ou para favorecer a ampliação destas estratégias.

Os processos de formação humana apoiados na promoção de resiliência em juventudes periféricas problematizam os modos de constituição de si mobilizados na formação destes sujeitos, apoiando-os na construção de projetos de vida futuros pautados numa lógica decolonizadora dos modos de ser moderno, que põem o aspecto econômico como único promotor de crescimento e bem-estar.

Assim, a promoção de resiliência compreendida como processo de formação humana propõe em seu fundamento o desenvolvimento de duas vias necessárias ao humano, a de fora para dentro e a de dentro para fora, e nestas bases, conceitua a educação como um processo que deve ser integral.

Desta forma, para Rodrigues (2001, p. 242),

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

Neste conceito, a formação humana como um ato intencional deve oferecer o legado dos produtos que fazem parte da herança civilizatória que a geração humana exteriorizou no mundo, aquela que podemos herdar de fora para dentro, como participantes de grupos humanos num determinado tempo, espaço e cultura, bem como aponta que, por não receber nenhuma determinação a priori, o ser humano pode construir seu modo de vida, pois tem a liberdade da vontade e a autonomia para organizar sua existência, o que conseqüentemente lhe implica a necessidade de ter responsabilidade, moral e ética nas ações para viver em comunidade.

Neste sentido, a formação humana como um processo integral preza como fundamental a formação de dentro para fora porque esta se direciona a desenvolver categorias como a liberdade, a autonomia e a responsabilidade em cada sujeito. Para esta finalidade e para tal desenvolvimento, compreende a importância do autoconhecimento e do trabalho com o cultivo das dimensões internas, denominadas por Röhr (2010) de dimensões básicas, presentes no

campo corpóreo de forma integrada; são elas, a dimensão física, sensorial, emocional, mental e espiritual.

O cultivo destas dimensões, como por exemplo o desenvolvimento de habilidades de cocriação intrapessoais, inter e transpessoais, permite aos sujeitos modos de perceber a si de maneira multidimensional e integral. E, este olhar integral e multidimensional sobre as juventudes periféricas permite-nos deslocar a lógica que as foca a partir dos horizontes das faltas, *déficits* e carências, assim como põe a promoção da resiliência como eixo fundamental no processo formativo.

Quando centramos a promoção de resiliência enquanto formação humana, buscamos atribuir um sentido que lhe rege para a plena humanização do ser (RÖHR, 2010), ou como apontavam os gregos, um trabalho de contínua elevação ao progresso de si na busca do desenvolvimento de bens seculares e de sua humanização.

Nesta trilha, o cultivo da resiliência integral objetiva uma formação que gradativamente possibilite as juventudes periféricas ir assumindo a responsabilidade por sua própria formação humana e, a partir desta abertura e conhecimento de si, possam assumir o pleno uso das potencialidades das dimensões física, moral e intelectual (RODRIGUES, 2001), a ponto de conhecer a si, suas emoções e sentimentos, e possa criar uma capacidade interna de dirigir a si mesmo e não se torne dominado pelas forças emocionais e por tendências destrutivas (POLICARPO JUNIOR, 2010), estas que porventura obstruem a caminhada de humanização do ser.

Nesta trilha, almejamos uma aprendizagem voltada para o “saber viver” e o “domínio de si”, tendo como dispositivo educativo a prática do “cuidado de si” (FREITAS, 2010). Esta prática se dá através do autoconhecimento de suas dimensões e autodesenvolvimento possibilitados pelo cuidado consigo mesmo, de modo que consiga aprender a sustentar uma vida de autoria, transcendendo os fins atuais da educação e as formas de assujeitamento veiculadas pela sociedade atual. Este é inclusive o sentido “libertário”, subversivo, do cuidado de si, no contexto da formação das juventudes periféricas.

Entendendo a promoção de resiliência integral na perspectiva de um autoconhecimento, vemos que uma formação humana de juventudes periféricas poderá restabelecer conexões em **três eixos**: a) o desenvolvimento do eu, b) o desenvolvimento do senso de comunidade e c) a percepção do Todo/Terra, pois se conceitua como um paradigma que resgata a concepção de interconectividade e interdependência, numa lógica em rede, na qual o ser humano está em relação consigo mesmo, com os demais seres humanos e com o Todo.

No que concerne à formação humana das juventudes periféricas, tendo em vista o desenvolvimento do eu, este ocorre na medida em que se propõe a estabelecer relações com o desenvolvimento dos níveis ou dimensões humanas básicas e o cultivo delas, como já mencionamos, objetivando promover a cada um, desde a concepção, o nascimento e a infância, o conhecer a si mesmo, dando a perceber a si mesmo, a sentir a si mesmo, a refletir sobre si mesmo, a escutar a si mesmo, trilhando o próprio caminho de forma atenta e integrada, estabelecendo o vínculo de cuidado intrapessoal. Este cuidado consigo é “[...] um modo de viver a própria vida” (POLICARPO JUNIOR; RODRIGUES, 2010, p. 83). Deste modo, uma formação humana de juventudes periféricas apresenta-se como um caminho “[...] para estar em íntima conexão com aquilo que somos, com nosso corpo, nossos sentimentos, pensamentos, com o nosso coração e a nossa natureza ampla, [...] precisamos, pois, cuidar desses aspectos”, de forma inteira, saudável e responsável.

Esta perspectiva assume a visão de sujeito integral, isto é, espírito, corpo físico, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, entre outros. Esta base multidimensional implica a função educativa ser capaz de possibilitar a cada um construir a sua própria história com bastante dignidade, o que a nosso ver, só é possível quando os sujeitos cuidam e conhecem a si mesmos em vários aspectos, aprendendo a ser um todo.

Neste processo, Ferreira (2010, p. 119) sinaliza que a visão integral de formação humana pode auxiliar no autoconhecimento e desenvolvimento interior do educando.

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

O segundo ponto da formação humana das juventudes periféricas se refere ao desenvolvimento do senso de comunidade. Compreende que o devir-juventudes-periféricas é um lócus primordial que sinaliza os meios de nos relacionarmos uns com os outros, não podendo a interação ser reduzida exclusivamente à relação entre as mentes humanas, e sim, dado que somos seres integrais, também à relação com corpos, afetos, sentimentos, emoções, mente, diálogo, entre outros. Portanto, o trabalho exploratório educativo, na formação das juventudes, pode promover uma formação que leve em conta a moral e a ética, e que nos permita

uma adequada convivência com os demais seres humanos (RODRIGUES, 2001) para o desenvolvimento de uma prática de bem viver.

A dimensão do cultivo das relações interpessoais promovida pelos processos de promoção de resiliência nas juventudes periféricas busca desenvolver e cuidar dos vínculos entre nós, a compreensão mútua, a percepção das interdependências, a necessidade humana do trabalho em grupo e a preparação para lidar com conflitos, desenvolver o respeito às diferenças e às singularidades humanas, culturais e étnicas.

A nosso ver, o desenvolvimento destes aspectos para a convivência perpassa a autoaceitação, autocompreensão e autoexpressão de si mesmo e do outro de forma conjunta. Assim, há um estreito vínculo entre o desenvolvimento intrapessoal e o relacionamento interpessoal, pois ambos se darão através do contato consigo e com o outro. E, nesta direção, o desenvolvimento humano vai ampliando-se até estabelecer-se um senso de comunidade global, como um grande organismo vivo.

O terceiro ponto da formação humana de juventudes periféricas é a possibilidade de estabelecer o vínculo com o Todo ou a Terra. Isto ocorre na medida em que se busca operar uma mudança de paradigma rumo a uma concepção ecológica e integral da vida (ESPÍRITO SANTO, 2012) e incluir a noção de unidade que a tudo integra, pois se fundamenta na percepção de que o ser humano nasce num universo rico de conexões: minerais, vegetais, animais, o que nos revela a rede imbricada de relações, numa visão de complexidade e inter-relação. Um trabalho com este intuito busca promover uma ressignificação do nosso lugar existencial no planeta e na teia da vida, meta aproximada ao que se vem chamando de “co-criação transpessoal” (FERRER, 2017) e formação “incorporada” (FERREIRA, 2007).

Nesta visão de formação/promoção integral/orgânica, podemos incluir uma perspectiva de espiritualidade, pois como indica Policarpo Junior (2010, p. 84) quando caminhamos na espiritualidade “[...] passamos também a aceitar com maior clareza e naturalidade o fato de que todas as coisas e seres, a despeito de sua singularidade e inteireza, habitam por um mundo caracterizado por uma imensa rede de mútua dependência e interconexão”, o que nos faz sentir, pensar e agir de modo implicado pelo cuidado com todo nosso entorno.

Por estes fundamentos básicos, a formação de juventudes periféricas tem bastante importância, na medida em que preza pelo resgate da reconexão e unidade da concepção multidimensional do ser, compreendendo-o como um todo incluindo emocional, físico, social, intelectual, espiritual, eu-outro-comunidade e terra/todo (ESPÍRITO SANTO, 2012; YUS, 2002).

Seguindo o princípio da integralidade, Santos Neto (2006), a partir da abordagem transpessoal de Grof, vai dizer que é possível visualizar ao menos quatro principais repercussões desta visão sobre a formação: desenvolvimento humano e inteireza, exigência epistemológica, aspecto político e aspecto pedagógico. Quanto ao primeiro, o autor coloca a importância de se estar aberto à inteireza, ou seja, disposto a religar em si os aspectos mais profundos, “holotrópicos”, do ser, com vistas ao crescimento pessoal. Estes se referem aos aspectos “espirituais”, mitológicos, transcendentais, que remetem ao inconsciente coletivo, e que devem ser integrados na experiência “hilotrópica”, corpórea, “encarnada na matéria densa” (SANTOS NETO, 2006, p. 27). Significa dizer que todo ser humano deve se desenvolver na perspectiva da inteireza, tanto do educador como do educando. Assim, para que se resgatem estes aspectos mais profundos, nesta experiência de “relição” consigo mesmo(a), faz-se necessário o autoconhecimento como condição indispensável.

Pensando-se nos educadores de jovens periféricos, isto implica a necessidade de os mesmos, enquanto educadores, lançarem-se em seus próprios processos de autodescobrimento e desenvolvimento pessoal. Assim, teriam mais condições de transcender conflitos pessoais e jogos de dominação, nas relações com as/os jovens e outros profissionais, posicionarem-se de forma mais empática e solidária, sensível à diversidade, preservando assim sua qualidade humanizante, de cuidado ao outro.

Também levantado pelo autor é o aspecto que ele chama de “exigência epistemológica”, referindo-se à necessidade de ampliar a perspectiva do conhecimento, para incluir as contribuições da arte, da filosofia, dos saberes das tradições espirituais, mantendo-se o rigor metodológico, a abertura dialógica entre estes saberes, o que remete à noção de transdisciplinaridade, que é defendida pelo pesquisador (SANTOS NETO, 2006). Daí desdobra-se o terceiro aspecto que é o político. A Transpessoal vem colaborar com uma cultura de solidariedade, na medida em que esclarece a interconexão entre todos os seres.

A partir da experiência de relição dos níveis internos da psique e da dialogação com o mundo da cultura, é possível evoluir de uma ética de autoafirmação, exploração e dominação para uma ética de integração e de solidariedade. A necessidade de consumo, de controle e de poder cede diante da integração, da construção de sentido, da consciência da interdependência entre os diferentes viventes (SANTOS NETO, 2006, p. 41).

Estes aspectos epistemológico e político da Transpessoal têm uma implicação bastante concreta na formação das juventudes. Por um lado, anunciam os limites da visão estreita, positivista e *biologizante*, ou seja, com foco exclusivo em processos fisiológicos, ao mesmo

tempo em que propõem uma perspectiva mais ampla do conhecimento, a partir de saberes outros, como o artístico e o de sabedorias ancestrais da humanidade, o que implica em modos mais inclusivos, abrangentes e integrais de formação. Tudo isto tem repercussões evidentes sobre a questão política, do comprometimento com uma ética e cultura de solidariedade, portanto, de inclusão para o benefício de todos os seres do Planeta.

Por fim, o autor destaca, como quarto aspecto da Transpessoal repercutindo na Educação, as implicações pedagógicas, na superação de uma educação *conteudista*, que retira do sujeito a autoria na construção de seu conhecimento. Neste sentido, pondera sobre a importância do educando experimentar os acontecimentos que se tornam objeto de estudo e reflexão; a necessidade da religação interna que potencializa uma percepção mais integral da relação entre as coisas, favorecendo inclusive o processo de criatividade, o qual otimiza e aprimora, por sua vez, a maneira como se aprende. Isto tem profundos impactos na formação de educadores de juventudes periféricas.

Tomados em conjunto, estes elementos vão formar o que Santos Neto (2006) chama de “Educação Transpessoal”, sendo

[...] aquela que se empenha, direta e intencionalmente, para educar o homem para a inteireza hilo-holotrópica mediante a transmissão/construção – crítica, criativa e transdisciplinar – dos conteúdos culturais necessários à manutenção e desenvolvimento da vida, e, também, mediante o trabalho de autoconhecimento que possibilita religar as dimensões da pessoa humana: o biográfico, o perinatal e o transpessoal; o hilotrópico e o holotrópico; a interioridade e a exterioridade (SANTOS NETO, 2006, p. 46).

O tema é amplo e tem gerado desdobramentos, que podem ser conferidos pelo leitor interessado na área educacional, pensada a partir dos estudos de Grof e da Transpessoal. A título de exemplo, dentre os trabalhos inspirados nesta abordagem, estão os mestrados em educação de Datti (1997) e Silva (2015), e os doutorados em educação de Furlan (1998), Berger (2001), Saldanha (2006) e Cunha (2017), além do texto de Rowe e Braud (2013) na literatura internacional.

Se pensarmos nas contribuições de Wilber para a Transpessoal, esta perspectiva multidimensional se amplia, na medida em que estarão em jogo, no processo educacional, não apenas o potencial dos estados holotrópicos, das experiências além do ego, mas também o conhecimento dos estágios de desenvolvimento (de egocêntrico para etnocêntrico para

mundicêntrico e além), os quais se desdobram como uma holarquia⁷, ou seja, cada nível transcendendo e incluindo os antecessores. Segundo ele, o desenvolvimento integral trata-se do “despertar” (*waking up*⁸) e do “amadurecer” (*growing up*) humanos.

⁷ Como já dissemos, para Wilber, holarquia constitui a hierarquia natural do mais simples ao mais complexo.

⁸ A rigor, Wilber (2017) trabalha ainda com as noções de *cleaning up* e *showing up*.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este relatório de pesquisa trazendo uma imagem que retratava a ambivalência presente no trato com as juventudes no cenário nacional: problemática e resistente. E indicamos como as juventudes periféricas, enquanto construções sócio históricas, agregaram ao longo do tempo uma carga de estigmas que as põe no lugar da periculosidade em potencial.

O cenário de nossa cultura colonial de violência e exclusão vem exacerbando o imaginário social com visões negativas sobre as/os jovens, ajudando a criar discursos e práticas que legitimam processos de exclusão; inclusive quando tentam criar políticas públicas que apoiam estes sujeitos, o fazem através da criação de categorias como juventudes de risco e vulneráveis, ou seja, a partir do *déficit*, da carência e da falta.

Mesmo no campo da psicologia que tradicionalmente deveria defender estes sujeitos, temos um foco no viés do ‘problema’ como marca de um olhar psicológico para estes sujeitos. Contudo, mesmo diante de situações tão adversas e cenários opressores, há registros na literatura e também no dia a dia, mostrando que muitas/os jovens conseguem superar estas dificuldades, apresentando-se como cidadãos participativos, críticos e resistentes a um modelo de sociedade que sistematicamente as/os desqualifica.

O constructo resiliência vem aglutinando um campo de pesquisa que oferece problematizações aos modos hegemônicos de conceber as juventudes periféricas, decolonizando o olhar sobre estes sujeitos do processo educacional, no caso estudantes, jovens de escolas da rede pública, de classes populares, ressaltando seus modos de enfrentamento e vidas resistentes.

Alinhamo-nos às perspectivas que tomam resiliência como um dispositivo de promoção de modos de vida dignos, solidários e éticos. Neste sentido, o estudo dos processos de promoção de resiliência integral mobilizados pelo “Curso de Formação de Educadores Holísticos” do Neimfa oferece subsídios para nos contrapor às noções de juventude universal, naturalizada e irremediavelmente excluída, ajudando a ampliar a visão de resiliência das periferias, e também trazendo outras visões de resiliência que se contrapõem a esses discursos de criminalização das/os jovens periféricas/os.

Neste sentido, investigamos jovens periféricos da comunidade do Coque, Recife, que vivenciaram uma experiência formativa oferecida pela organização da sociedade civil, Neimfa, e que incluía processos de promoção de resiliência. Esta investigação nos permitiu mapear os principais autores que embasavam a visão de resiliência mobilizada no curso; foram eles:

Cyrulnik, B., Melillo, A., Ojeda, E. N. S. et al., Ojeda, E. N. S. et al., Munist, M., Assis, S. G. de., Pesce, R. P., Avanci, J. Q., Tisseron, S. e Grotberg, E. H.

A partir da análise documental e bibliográfica, apontamos Boris Cyrulnik e Edith Grotberg como os teóricos mais citados no curso e que tinham seus conceitos mais amplamente explicitados nos textos investigados.

Destacamos que o francês Boris Cyrulnik considera as primeiras relações de apego seguro do sujeito com alguém significativo como fundamentais no processo de superação das adversidades e no desenvolvimento dos pontos que constituem a resiliência.

Nesta perspectiva, a resiliência traduz um conjunto de fenômenos articulados entre si, que se desenrolam ao longo da vida, em contexto afetivo, social e cultural, sendo fruto da forma como o sujeito ressignificou as experiências traumáticas ao longo de sua história de vida.

Apontamos o tutor de resiliência como uma figura que assume o significado de um modelo de identificação, com quem as relações de apego são estabelecidas, geralmente figuras dentro do contexto familiar. Contudo, os tutores de resiliência podem aparecer ao longo da vida, como por exemplo, na figura do educador, que gera suporte e proteção, ao invés de dor e sofrimento.

A psicóloga do desenvolvimento Edith Hendersen Grotberg tem uma ampla experiência em pesquisas com crianças, jovens e famílias. Ela indica que o conceito de resiliência não é novo, mas que uma definição precisa continua sendo problemática dada a multiplicidade de mecanismos que o envolvem. Pois, mesmo que fatores específicos, como relacionamentos de confiança, apoio emocional fora da família, autoestima, incentivo à autonomia, esperança, tomada responsável de riscos, sensação de ser amável, realização escolar, crença em Deus e moralidade, amor incondicional por alguém, sejam destacados permanece o desafio de apontar a complexidade das interações dinâmicas desses fatores, seus papéis em diferentes contextos, sua expressão e suas fontes.

Grotberg faz parte da geração de pesquisadores que complexificaram o campo da investigação da resiliência acrescentando ao seu estudo a dinâmica e a inter-relação entre os diferentes fatores de risco e proteção, indicando que a resiliência é um processo que pode ser promovido.

Ela identificou quatro pilares de resiliência: força interna (eu sou e eu estou), suporte social (eu tenho), habilidades (eu posso) que foram elementos fundamentais na construção do processo formativo desenvolvido pelo Neimfa, além de apontar os diferentes fatores de

resiliência, como autoestima, confiança em si mesmo e no meio ambiente, autonomia e competência social.

Assim, Boris Cyrulnik e Edith Grotberg foram mobilizados no Curso de Formação de Educadores Holísticos no intuito de ajudar a compor uma visão mais integral da resiliência, pois nos seus estudos este fenômeno sempre aparece de maneira complexa e dinâmica. Contudo, os documentos investigados traziam referências a uma resiliência integral/transpessoal. Esta visão de resiliência integral/transpessoal agrega diversos achados das/os pesquisadoras do campo da resiliência e as contribuições dos estudos da psicologia transpessoal e das ideias de Ken Wilber, pensador contemporâneo norte-americano que construiu uma síntese das mais importantes tradições espirituais, psicológicas e filosóficas da humanidade.

Com base nesta interação de visões, re/construímos um mapa integral/transpessoal que trata da resiliência a partir dos Quatro quadrantes do Kosmos: os quadrantes subjetivo, objetivo, social e o cultural. Neste estudo, fundimos o terceiro quadrante, o social, e o quarto quadrante, o cultural, em um único quadrante. Optamos por esta fusão no intuito de contemplar as tradições no estudo da resiliência que abordam estes aspectos coletivos de maneira conjunta sob alcunha sócio cultural. Este mapa apresenta-se como uma tentativa de complexificar a leitura do fenômeno da resiliência, sem, contudo, objetificá-lo, nos permitindo construir “generalizações orientadoras” capaz de favorecer um diálogo com o campo de estudos da área.

O uso dos quatro quadrantes de Wilber como lente analítica das/os autoras/es presentes nos documentos e bibliografia do curso investigado nos permitiu indicar que elas/es apresentam uma perspectiva mais integral da resiliência e se alinham com as visões ecológicas e sócio ecológicas deste fenômeno.

No que diz respeito aos processos de cultivo de resiliência mobilizados durante o curso, indicamos que processos formativos de juventudes periféricas poderiam ajudar a construir e/ou nortear projetos de vida mais amplos e oferecer meios para superação das dificuldades através da ampliação de horizontes existenciais. Para isso é importante rompermos com as visões estreitas sobre as juventudes periféricas, reconhecendo-as como sujeitos integrais e multidimensionais. Sinalizamos, ainda, que o questionamento do sentido da vida, a ampliação da percepção da vida e o incremento de habilidades intrapessoais deveriam fazer parte das estratégias formativas do devir-juventudes-periféricas.

No que diz respeito às visões dos participantes em relação a suas famílias, escola e comunidade, pudemos apontar que a ampliação da percepção da família no processo formativo

e a sua inclusão como tutora de resiliência, capaz de incentivar os seus projetos futuros, favorece processos de promoção de resiliência. Situamos que quando há fragilidade dos laços familiares ou mesmo quando há ruptura destes laços, as/os jovens periféricos encontram em outras instituições sociais, inclusive a escola, apoio para poder continuar processos de crescimento. Esta compreensão ajuda a desconstruir o mito determinista de que as limitações familiares são sinônimos de fracasso para as/os jovens periféricos.

Assim, temos que a educação pode ocupar este lugar de tutoria de resiliência no processo formativo, facilitando os processos de crescimento e problematizando o esvaziamento dos sentidos da formação humana, principalmente dos modos redutivos dos discursos econômicos acerca dos fins da educação.

A decolonização das visões das periferias como produtoras exclusivas de violência favorece a construção de redes de apoio e cuidado de si e do outro capazes de ajudar as/aos jovens a aprenderem modos de positivar as suas relações com a comunidade, produzindo uma ampliação das dimensões solidária e política dos territórios periféricos.

O processo formativo de juventudes periféricas inclui o desafio de criar espaços promotores de experiências significativas que as ajudem a desenvolver suas potencialidades e superação de limites, assim como estimule o espírito crítico e criativo. O papel de tutoria da/o educador neste processo é fundamental, principalmente quando toma o diálogo como eixo norteador da prática.

As relações grupais são outro elemento de destaque no processo formativo, pois estas relações podem suprir lacunas advindas de experiências malsucedidas no campo familiar, assim como é no campo das interações grupais e da relação com um educador significativo que pode aprender a transformar experiências de crise e limites em possibilidades de crescimento.

Situamos os desafios e as dificuldades encontrados no percurso do curso, assim como destacamos os mecanismos de superação apontados pelas/os participantes. Em especial, destacamos as relações de amizade com os pares e o vínculo com as/os educadores significativos como importantes elementos na superação das adversidades.

As nossas salas de aula deveriam possibilitar experiências que favorecessem o desenvolvimento da comunicação e lugar de fala, assim como estimular a superação de dificuldades intrapessoais e interpessoais e assumir uma autocrítica em relação à produção de sofrimento em suas/seus alunas/os.

Indicamos a necessidade de ampliação desta pesquisa para um horizonte maior de participantes, de maneira a termos um maior número de pontos de vista, assim como seria

fundamental a inclusão de outros elementos da diversidade das juventudes periféricas, tais como indígenas, quilombolas, LGBTQs, imigrantes etc., de maneira a termos suas vozes incluídas na compreensão dos processos de promoção de resiliência junto a estes grupos.

Somos conscientes de que o constructo resiliência integral vem complexificar ainda mais a tentativa de delimitar o campo conceitual da resiliência; no entanto, compreendemos que este é um campo multifacetado, requerendo visões mais amplas para o seu entendimento.

O curso investigado foi promovido por uma organização da sociedade civil dentro do âmbito da educação não formal. Seria importante analisarmos iniciativas de promoção de resiliência na educação formal, assim como pensarmos meios de dialogar com estes saberes.

As juventudes periféricas, aqui investigadas, apontam rotas de fuga e possibilidades de surgimento outros para além de um horizonte marcadamente pautado numa lógica econômica e excludente. Suas vidas aparecem como potencialidades pulsantes de resistência aos modos egocentrados que pautam a agenda educacional moderna, uma agenda que tenta moldá-los, “reestruturá-los” a um modo de vida estreito e destrutivo.

Suas vidas de esperanças e enfrentamentos marcam horizontes ainda não sonhados e colocam a educação numa empreitada de desaprender os modos limitados de pensar e agir frente às/aos jovens periféricas/os.

Abrir espaços para o devir-juventudes-periféricas e fertilizar-se nas suas potencialidades são uma tarefa ética do educa/dor enquanto um humano, que por reconhecer-se humano, assume a tarefa de tutorar e educar a dor do existir, fazendo do seu contato com o outro um caminho recíproco de formação humana.

Esta dissertação encerra com um compromisso, com uma promessa: por todas/todos vocês, continuo lutando, sonhando e construindo possibilidades de existir nos interstícios da vida periférica. Como educadora declaro: confio em vocês, resistam e insistam.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, p. 25-36, 1997.

ABRAMO, W. H. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro In: FREITAS, M. V. (Org.) **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ALMEIDA, M. da G. B. (Org.). **A violência na sociedade contemporânea**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ALMEIDA, M. S. C. de. **Sexualidade nos adolescentes: intervenção formativa**. 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.19/3254>.

ALMEIDA, T. C. S. **A espiritualidade como elemento de resiliência psicológica no enfrentamento do luto: uma análise a partir de estudos de casos de pais enlutados**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Programa de pós-graduação em Ciências da Religião, UFJF, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/4611>. Acesso em: out 2018.

ANTUNES, C. **Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ARAÚJO, A. C. A Resiliência. In: SPINELLI, R. **Manual de Psicossomática** (no prelo) 2006.

ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ARRUDA, M. A.; ALMEIDA, M.; BIGAL, M. E.; POLANCZYK, G. V.; MOURA-RIBEIRO, M. V.; GOLFETO, J. H. **Projeto Atenção Brasil: Saúde Mental e desempenho escolar em crianças e adolescentes brasileiros. Análise dos resultados e recomendações para o educador com base em evidências científicas**. Ribeirão Preto, SP: Instituto Glia, 2010.

ASSIS, S. G. et al. **Encarando os desafios da vida: uma conversa com adolescentes**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, ENSP/CLAVES, CNPq, 2005.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARLACH, L. **O que é resiliência humana? Uma contribuição para a construção do conceito**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BELANCIERI, M. de F. **Promoção do processo de resiliência em enfermeiras: uma possibilidade?** 2007. 205 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BÉNÉ, C.; CHOWDHURY, F. S.; RASHID, M.; DHALI, S. A.; JAHAN, F. Squaring the Circle: Reconciling the Need for Rigor with the Reality on the Ground in Resilience Impact Assessment. **World Development**, University of Dhaka, Bangladesh v. 97, p. 212-231, 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/>

BENZIES, K.; MYCHASIUK, R. Fostering family resiliency: a review of the key protective factors. **Child & Family Social Work**, v. 14, n. 1, p. 103-114, 2009. doi: 10.1111/j.1365-2206.2008.00586.x.

BERGER, M. V. B. **Educação transpessoal: integrando o saber ao ser no processo educativo.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2001.

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**. Campinas, v. 2, n. 1, 2007.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/abr, 2002.

BRANDÃO, J. M. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 21, n. 49. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/online>. Acesso em: 06 abr. 2017.

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

BRASIL. **Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 103 p.

BROWN, R. Building children and young people's resilience: Lessons from psychology. **International Journal of Disaster Risk Reduction**, v. 14, p. 115-124, 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijdr.2015.06.007>.

CAETANO, A. S. **Atividade teatral e redução de vulnerabilidade: vivências de adolescentes e jovens em um grupo da cidade de Manaus.** 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2017. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6056>.

CAMARGO, L. dos S. **Concepções de adolescentes sobre a escola: do risco à proteção.** 2009. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2009.

CAMPOS, L. S. **O bem-estar de homossexuais: associações com o apoio social familiar, resiliência, valores e religiosidade.** 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CARRANO, P. C. R. Juventude: as identidades são múltiplas. **Juventude, Educação e Sociedade**, Niterói, v. 1, p. 52-72, 2000.

CARUCCIO, H. S. **Trauma na infância e resiliência na vida adulta de mulheres que engravidaram na adolescência.** 2015. 52 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Saúde Comportamento) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.

CASTRO, B. M. de; LIBÓRIO, R. M. C. Risco e resiliência entre adolescentes e jovens de escolas públicas de Belo Horizonte. Curitiba: CRV, 2010.

CASTRO, P. A. de. **Torna-se aluno: identidade e pertencimento – um estudo etnográfico.** Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. **Estudos de Psicologia**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 5, n. 1, p. 71-93, 2000.

CEFAI et al. **RESCUR: Currículo Europeu para a Resiliência na Educação - Guia para Professores** (editores da versão portuguesa: C. Simões, P. Lebre, e A. Santos). Lisboa: Edições FMH, 2015.

CHEQUINI, M. C. M. A relevância da espiritualidade no processo de resiliência. **Psic. Rev.** São Paulo, v. 16, n.1 e n. 2, p. 93-117, 2007.

CLAUSS-EHLERS, C. S. Sociocultural factors, resilience, and coping: Support for a culturally sensitive measure of resilience. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 29, n. 3, p. 197-212, 2008. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j>.

CLETO, E. A.T. **Resiliência e reconhecimento em neo comunidades: o caso da comunidade quilombola morro de São João -TO.** 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.

CONDORELLI, A.; GUIMARÃES, C.F.; AZEVEDO, C. R. da S, de. O papel do educador como tutor de resiliência à luz das ideias de Boris Cyrulnik. **Polyphonia**, Universidade Federal do Rio Grande, v. 21/1, jan./jun. 2010.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para atuação em Medidas socioeducativas em Meio Aberto.** Brasília: CFP, 2012.

CORTI, A. P.; SOUZA, R. **Que ensino médio queremos?:** pesquisa quantitativa e grupos de diálogo sobre o ensino médio. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

COSTA, M A. **Processamento sensorial e interação diádica** como promotores de resiliência nas crianças de famílias com baixos rendimentos. 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4024/3014>

COUTINHO, V. de M. **Os usos da noção de cuidado de si pelos professores do Curso de Formação em Educadores Holísticos (NEIMFA/Recife):** uma experiência formativa. Recife: UFPE, 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, D. P. da. **Fundamentos multiparadigmáticos da formação humana:** contribuições dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade para a educação no Brasil e na França. Education. Université Lumière Lyon 2; Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

CYRULNIK, B. **Les vilains petits canards.** Paris: Odile Jacob, 2001a.

_____. **La maravilla del dolor.** El sentido de la resiliencia. Barcelona: Granica, 2001b.

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

_____. **O Murmúrio dos fantasmas.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Falar de amor à beira do abismo.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

_____. **Autobiografia de um espantalho:** Histórias de resiliência: o retorno à vida. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Corra, a vida te chama.** Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

DALAI LAMA. **A essência do sutra do coração.** São Paulo: Gaia, 2006.

DATTI, D. J. **Psicologia transpessoal:** uma contribuição ao entendimento do movimento transpessoal e de suas implicações para a educação. 1997. 105p. Dissertação (Mestrado em Educação na Área de Psicologia Educacional) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1997.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

_____. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

_____; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

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-Amsterdam: Benjamin Publishing, 2003.

DOLTO, F. **A causa dos adolescentes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

ERIKSON, E. **Sociedad y adolescencia**. 11. ed. México: Siglo Veintiuno, 1987.

ESPÍRITO SANTO, R. C. do. **Desafios na Formação do Educador**: Retomando o ato de educar. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ESTEVAM, I. D. **Adolescente em conflito com a lei, resiliência, valores humanos e suporte familiar**: um estudo das representações sociais. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FAJARDO, I. N. **Resiliência na prática docente das Escolas do Amanhã**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências na Área de Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2012.

_____; 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. 213224, jan.-mar. 2013.

FARIA, E. **Dicionário escolar latino-português**. 4. ed. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação/Ministério da Educação e Cultura, 1967.

FERRER, J. N. **Participatory spirituality and Transpersonal theory**. Albany: State University of New York Press, 2017.

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. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2007.

_____. **“Aprender a ser”** como um dos caminhos de promoção de Resiliência. Redes de valorização da vida. Recife: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, 2009.

_____. Por uma Psicologia Transpessoal. In: Ferdinand Röhr. (Org.). **Diálogos em educação e espiritualidade**. Recife: EDUFPE, 2010, v. 1, p. 375-397.

_____. Espiritualidade e Educação: um diálogo sobre quão reto é o caminho da formação humana. In: RÖHR, F. (org.). **Diálogos em educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

_____; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. **Psicologia e processos interativos nos espaços de periferia**: a formação humana em questão. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

FERREIRA, A. L.; SILVA, S. C. R. da. **Psicologia transpessoal**: histórias, conquistas e desafios. Recife: UFPE, 2016.

FERREIRA, A. L. et al. **As adolescências periféricas**: uma pesquisa-ação integral/transpessoal. Curitiba: Editora: Appris, 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOLOSTINA, R.; TUDORACHE, L.; MICHEL, T.; ERZSEBET, B.; AGHEANA, V.; HOCAOGLU, H. Using play and Drama in Developing Resilience in children at risk. **Social and Behavioral Sciences**, University of Bucharest Romania, v. 197, p. 2362-2368, 2015. doi: 10.1016/j..07.283.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits II** (1976-1988). Paris: Gallimard, 2001.

FOWLER, J. **Estágios da Fé**. Rio Grande do Sul: Sonidal, 1992.

FRANCO, A. S. da C. **Resiliência e Suporte Social nas Necessidades Educativas Especiais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - ASC Franco, Universidade do Algarve. 2014. Disponível em:
<https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/7066/1/Tese%20>.

FRANCO, V.; APOLÔNIO, A. M. Desenvolvimento Resiliência e Necessidades das Famílias com Crianças Deficientes. **Revista Ciência Psicológica**, Universidade de Évora, n. 8, 2009.

FREITAS, A. S. Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 12, n. 1, p. 167-190, nov. 2010. ISSN 1676-2592. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/847/862>>. Acesso em: 16 ago. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.20396/etd.v12i1.847>.

FREITAS, M. V. de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FREUD, S. **El psicoanálisis del niño**. Buenos Aires: Hormé, 1981.

FRIEDMAN, H. L.; HARTELIUS, G. **The Wiley-Blackwell handbook of transpersonal psychology**. United Kingdom: Wiley-Blackwell, 2013.

FURLAN, V. I. **Uma nova suavidade e profundidade... O despertar transpessoal e a (re)educação**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1982.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GRAVES, C. W. **Levels of Human Existence**. US: William R. Lee, 2004,

GREENE, K. C. *International Journal of Group Tensions*, v. 30, n.4, Winter, 2001. New York, N.Y. <https://doi.org/10.1023/A:1012772818520>. Human Sciences Press, Inc

GROF, S. **Respiração Holotrópica: uma nova abordagem de auto exploração e terapia**. Rio de Janeiro: Capivara, 2010.

GROPPO, L. A. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

_____. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do COGEIME**, Rio de Janeiro, Ano 13, n. 25, 2004.

_____. 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, mar. 2017.

GROTBERG, E. H. **A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit**. Oakland: Bernard Van Leer Foundation, 1995.

_____. Countering depression with the five building blocks of resilience. **Reaching Today's Youth: The Community Circle of Caring**, Reino Unido, v. 4, n. 1, p. 66-72, 1999.

_____. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILO, A.; OJEDA, E. N. S. e cols. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **La resiliência em el mundo del hoy**. Cómo superar las adversidades. Madrid: Gedisa, 2006.

HABERMAS, J. Soberania popular como procedimento. **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo, v. 26, p. 100-113, 1990.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão: guerra e democracia na era do Império**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HENDERSON, N.; MILSTEIN, M. **Cómo fortalecer la resiliencia en las escuelas**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

HIEW, C. C.; CHOK, C. J.; MORI, J.; SHMIGU, M.; TOMINAGA, M. "Measurement of resilience development: preliminar results with a state-trait resilience inventory". **Journal of learning and curriculum development**. England, v. 1, p. 111-117, 2000.

HOUSEN, A. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, João Pedro (Org.). **Educação estética e artística: Abordagens Transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

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

JUNQUEIRA, M. F. P.; DESLANDES, S. F. Resiliência e maus tratos à criança. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 227-335, 2003.

KOHLBERG. **Essays on moral Development**. The psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages. San Francisco: Harper, 1984.

LACAZ, A. S.; LIMA, S. M.; HECKERT, A. L. C. **Juventudes Periféricas: arte e resistências no contemporâneo**. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 58-67, Apr. 2015. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000100058&lng=en&nrm=iso>.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2007.

LARROSA, S. M. R. **As contribuições da espiritualidade e da pastoral católica no desenvolvimento da resiliência, em jovens de 18 a 29 anos**. 2011. Tese (Doutorado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2011.

LEAL, A. L.; RÖHR, F.; POLICARPO JÚNIOR, J. Resiliência e espiritualidade: algumas implicações para a formação humana. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 11-24, jan./abr. 2010.

LÉON, O. D'Ávila. Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In: GUIMARÃES, M. T.; SOUSA, S. M. G. **Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Goiânia: Editora UFG/Cânone Editorial, 2009. p. 53-61.

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, jun. 2009.

LIMA, T. F. G. de; ROSA, B. C. de A.; SPAZIANI, R. B. Políticas públicas para a juventude periférica: o compromisso social da psicologia. **Revista da Universidade Ibirapuera** cidade, n. 16, p. 63-71, Jul/Dez 2018.

LOEVINGER, J. **Ego development: Conceptions and theories**. São Francisco: Jossey Bass, 1976.

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. pp. 510-549.
DOI: 10.1017/CBO9780511615788.023. Acesso em: out. 2017.

MACANA, E. C. **O papel da família no desenvolvimento humano: o cuidado da primeira infância e a formação de habilidades cognitivas e sócio emocionais**. 2014. Tese (Doutorado em Economia do Desenvolvimento), UFRGS, Porto Alegre, 2014.

MALDONADO-TORRES, N. La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidade, império, colonialidad. In: MIGNOLO, W. **(Des) colonialidad ser e de en Bolívia: vídeos indígenas y los limites coloniales de la izquierda**. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

_____. Sobre colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.) **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidade epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos e Pontificia Universidad Javeriana, 2007.

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.

MANNONI, M. **A criança retardada e a mãe**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARIANO, C. Qualitative research instructional strategies and curricular considerations. **Nursing Health Care**, New Jersey, NW, Washington, DC v. 11, n. 7, p. 354-59, 1990.

MARINHO, R. S. M. F. **Processos de proteção e vulnerabilidade segundo jovens das cidades Além-Rio**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

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, jan./abr. 2011.

MASLOW, A. **Introdução à psicologia do ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1962.

MATOS, F.; MARTINS, H.; JESUS, S. N.; VISEU, J. Prevenção da violência através da resiliência dos alunos. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Faro, Algarve, v. 16, p. 35-43, 2015.

MELILLO, A. “**Sobre Resiliencia**: el pensamiento de Boris Cyrulnik”. Buenos Aires: Perspectivas Sistémicas: la nueva comunicación, año 17, n. 85, 2005a. Disponível em: <http://www.redsistemica.com.ar/melillo.htm>. Acesso em: dez. 2017.

_____. **La resiliência em el pensamiento**. Encuentro internacional em Buenos Aires. No. 66. 2005b.

_____; OJEDA, E. N. S. et col. **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____; _____; RODRÍGUEZ, D. **Resiliencia y subjetividad**: los ciclos de la vida. Buenos Aires: Paidós, 2008.

MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado da identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

_____. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidade y gramática de la decolonialidade. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

_____. **Historias Locales/diseños Globales**: colonialidade, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2013.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

_____. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais)

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MORIN, E. **Educação e Complexidade**: os Sete Saberes e Outros Ensaio. São Paulo: Cortez, 2005.

MUNIST, M. et al. **Manual de investigación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes**. Washington: Organización Panamericana de Salud, 1998.

MURATA, M. P. F. **Vulnerabilidade e resiliência: fatores de risco e proteção em escolares com necessidades educativas especiais.** 2013. 246 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MURRY, K.; ZAUTRA, A. **Community Resilience: Fostering Recovery, Sustainability, and Growth.** Local: editora, 2012.

NEIMFA. **Planejamento Estratégico.** 2003 -2007.

_____. **Projeto Formativo.** 2012-2017.

NEVES, L. M. **A importância da promoção da resiliência em crianças em idade escolar- impacto de um programa promotor de competências.** Universidade de Lisboa, 2017. <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/14643/1>.

NUNES, C. de B. **Educar na periferia de si mesmo: Um estudo da noção de formação humana como potência dos pobres.** 2014. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

OJEDA, E. N. S.; MUNIST, M.; KOTLIARENCO. **Resiliência: tendências e perspectivas.** Lanús, Colección Salud Comunitaria. Lanús, Buenos Aires: Ediciones EDUNLA, 2004.

OLIVEIRA JÚNIOR, I. B. de. **Professores e famílias não convencionais: uma proposta de intervenção e formação pelas lentes do cinema.** 2016. Tese (Doutorado em Educação). UNESP, Presidente Prudente, 2016.

OLIVEIRA, M. P. C. de. **Abuso sexual de meninos: estudos e consequências Psicossexuais na adolescência.** 2010. Dissertação (Mestrado em Medicina) - Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo, 2010.

ORTEGA, H. P. **Resiliencia Humana? Una lectura crítica del concepto de resiliencia en el campo de las disciplinas histórico-sociales.** 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicología, Universidad del Valle, 2012.

PALUDO, S. S. **Emoções morais e gratidão: uma nova perspectiva sobre o desenvolvimento de jovens que vivem em situação de risco pessoal e social.** 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

_____; KOLLER, S. Resiliência na Rua: Um Estudo de Caso. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 2, pp. 187-195, 2005, mai-ago, 2005.

PANZINI; G. R.; BANDEIRA, D. R. Coping (enfrentamento) religioso/espiritual. **Revista de Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v. 34, p. 126-135, 2007.

PEREIRA, N. de Sá C. **Intervenções precoces durante o desenvolvimento como fatores de resiliência/ vulnerabilidade via modulação da reconsolidação de memórias aversivas.**

Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.
Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/158138>

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. **Psicol. estud.** [online], v. 9, n. 1, pp. 67-75. 2004. ISSN 1413-7372. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722004000100009>. Acesso em: 24 fev. 2018.

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

POLETTO, M. **Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____; KOLLER, S. H. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In: DELL'AGLIO, D.; KOLLER, H.; YUNES, M. A. (orgs.). **Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____; _____. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 3, 2008.

POLICARPO JUNIOR, J. Sobre espiritualidade e educação. In: RÖHR, F. (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

_____; RODRIGUES, M. L. F. M. de. Princípios orientadores da Formação Humana: dimensão normativa da educação. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 45, jan./abr. 2010.

RACHMAN, V. C. B. **Resiliência: o emprego desse conceito nas áreas de Educação e Psicologia da Educação no Brasil (2002 a 2007)**. 2008. 255p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

RALHA-SIMÕES, H. A construção da pessoa resiliente: dos contextos de desenvolvimento à psicologia positiva. **Cadernos do GREI**, Aveiro, Portugal, n. 8, 2014.

ROCHA, A. C. A. L. da. **Movimento e equilíbrio no envelhecimento: família, espiritualidade e resiliência**. 2016. Tese (Doutorado em Cuidado em Saúde) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016. doi:10.11606/T.7.2017.tde-15052017-152634. Acesso em: 5 out. 2018.

RODRIGUES, N. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético**. **Educ. Soc.** Campinas, v. 22, n. 76. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000300013.

RÖHR, F. Ética pedagógica na Educação Espiritual: Um estudo comparativo. **Caderno de Filosofia**, Recife, v. 4, p. 05-45, 2004.

_____. **Esclarecimento e reencarnação na “educação do gênero humano” de Gotthold Ephraim Lessing**: uma hipótese em torno da questão da meta da formação humana. III encontro de filosofia do norte e nordeste. Filosofia e formação humana. 17 a 20 outubro, Recife, 2006, 1 CD Room.

_____. Espiritualidade, Liberdade e Intuição: Reflexões sobre o Imanente e o Transcendente p. 315-340. In: RÖHR, Ferdinand (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, p. 315-340.

_____. Espiritualidade e Educação. In: RÖHR, Ferdinand (Org.). **Diálogos em Educação**. 2. ed. Recife: Editora da UFPE, 2012, v. 1, p. 13-52.

ROWE, N.; BRAUD, W. Transpersonal education. In: FRIEDMAN, H. L.; HARTELIUS, G. **The Wiley-Blackwell handbook of transpersonal psychology**. United Kingdom: Wiley-Blackwell, 2013.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American Journal of Orthopsychiatry**, Washington, D. C. v. 57, n. 3, p. 316-331, 1987.

_____. Resilience: some conceptual considerations. **Journal of Adolescent Health**, London, v. 14, p. 626-631, 1993.

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

_____. Resilience as a dynamic concept. **Dev Psychopathol**, Institute of Psychiatry, King's College London, v. 24, n. 2, p. 335-344, 2012. doi: 10.1017/s0954579412000028.

RYAN, M. B. The Transpersonal William James. the Journal of transpersonal Psychology, Cholula, Puebla, Mexico, 2008.

SAKOTANI, V. H. **Resiliência, educação e escola**: um balanço das produções científicas de 2000 a 2013. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

SALDANHA, V. P. **Didática transpessoal**: perspectivas inovadoras para uma educação integral. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SAMPAIO, S. **A psicopedagogia como promotora da resiliência**. 2005. Disponível em: <http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos-simaia_resiliencia.htm> Acesso em: 18 nov. 2017.

SANCHES, S. M.; RUBIO, K. A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 825-841, 2011. Available

from <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>. Acesso em: 12 out. 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400010>.

SANTOS NETO, E. dos. **Por uma educação transpessoal: a ação pedagógica e o pensamento de Stanislav Grof**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

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

SARAIVA, F. R. S. **Novíssimo dicionário latino português**. 11. ed. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 2000.

SCOTTON, B.; CHINEN, A.; BATTISTA, J. (Eds.). **Textbook of Transpersonal Psychiatry and Psychology**. New York: Basic Books, 1996.

SEQUEIRA, V. C. Resiliência e abrigos. Resilience and shelters. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, Ano XXIX, nº 01/09, p. 65-80, 2009.

SILVA, M. R. S.; ELSEN, L.; LACHARITE, C. Resiliência: concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área. **Paidéia** [online]. v. 13, n. 26, p. 14756. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v13n26/>.

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, dez. 2005.

SILVA, S. C. R. **A Espiritualidade na Perspectiva Transpessoal: contribuições para repensar o sujeito da educação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SIMÕES, C. et al. **Resiliência, saúde e desenvolvimento: Aventura Social: Promoção de Competências e do Capital Social para um Empreendedorismo com Saúde na Escola e na Comunidade**. v. 1 - Estado da Arte: Princípios, atores e contextos. Lisboa: Placebo, Editora LDA., 2012.

SIMÕES, C.; MATOS, M. G.; FERREIRA, M.; TOMÉ, G. Risco e resiliência em adolescentes com necessidades educativas especiais: Desenvolvimento de um programa de promoção da resiliência na adolescência. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, Portugal, v. 11, n. 1, p. 101-119, 2010.

SOUSA, C. et al. Educação para a resiliência. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói v. 6, n. 11, p. 26-40, 2014.

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

SPOSITO, M. P. (Coord.). **Espaços públicos e tempos juvenis**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

_____. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal, **Educação e Realidade**, São Paulo, v. 33, n. 2, 2008.

_____; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n. 24, dez, 2003.

STENGEL, M.; DAYRELL, J. T. Produção sobre adolescência/ juventude na pós-graduação da Psicologia no Brasil. **Desidades, revista eletrônica de divulgação da infância e juventude**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 18-29, mar. 2017.

TARANU, O. **Estudo da Relação entre Resiliência e Espiritualidade numa Amostra Portuguesa**. 2011. Mestrado integrado em psicologia. secção de psicologia clínica e da saúde. 2011. repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4338/1/ulfpie039540_tm.pdf.

TAVARES, J. A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, J. (Org.) **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 43-75.

TAYLOR, E. William James and Transpersonal Psychiatry. In: SCOTTON, B.; CHINEN, A.; BATTISTA, J. (Eds.). **Textbook of transpersonal Psychiatry and Psychology**. New York: Basic Books, 1996.

TISSERON, S. **La résilience**. Paris: Presses Universitaires de France, 2007.

TRANCOSO, A. E. R. **Juventudes**: o conceito na produção científica brasileira. 2012. 222f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

TRUJILLO, G. S. Resiliência: Proceso ó capacidad? Uma lectura crítica del concepto de resiliencia: em 14 Universidades colombianas. **Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología**. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, 2011.

UNESCO. **Políticas Públicas de/para/com as Juventudes**. Resumo executivo: versão preliminar. Brasília, 2004.

UNGAR, M. A construction is discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities amongat-risk children and youth. **Youth and Society**, Dalhousie University Nova Scotia, Canada, v. 35, n. 3, p. 341-365, 2004a.

_____. **Nurturing Hidden Resilience in Troubled Youth**. Toronto, University of Toronto Press, 2004b.

_____. **Handbook for Working with Children and Youth: Pathways to Resilience across Cultures and Contexts**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005a.

_____. A thicker description of resilience. **The International Journal of Narrative Therapy and Community Work**, cidade, v. 3/4, p. 89-95, 2005b.

_____. Nurturing hidden resilience in at-risk youth in different cultures. **Journal of the Canadian Academy of Children and Adolescence Psychiatry**, Canadá, v. 15, n. 2, p. 53-58, 2006.

_____. Community resilience for youth and families: Facilitative physical and social capital in contexts of adversity. **Children and Youth Services Review**, Los Angeles, v. 33, n. 9, p. 1742-1748, 2011. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.04.027>.

_____. Researching and Theorizing resilience across cultures and contexts. **Preventive Medicine**, Montreal, Canadá, v. 55, p. 387-389, 2012. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed>.

_____. Resilience and Culture: The Diversity of Protective Processes and Positive Adaptation. In: THERON, L.C. et al. (eds.). **Youth Resilience and Culture, Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology** 11, DOI 10.1007/978-94-017-9415-2. Springer Science Business Media Dordrecht. New York London, 2015.

_____; GHAZINOUR, M.; RICHTER, J. Annual Research Review: What is resilience within the social ecology of human development? **J Child Psychol Psychiatry**, Nova Scotia, Canadá, v. 54, n. 4, p. 348-366, 2013. doi: 10.1111/jcpp. 12025.

_____; LIEBENBERG, L. Assessing Resilience across Cultures Using Mixed Methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure. **Journal of Multiple Methods in Research**, 5, 126-149. <https://doi.org/10.1177/1558689811400607>, Canada, 2011.

_____; _____; DUDDING, P.; ARMSTRONG, M.; VAN DE VIJVER, F. Patterns of service use, individual and contextual risk factors, and resilience among adolescents using multiple psychosocial services. **Child Abuse Neglect**. Canadá, v. 37, n. 23, p. 150-159, 2013.

VARELA, J. F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **Mente Incorporada**. São Paulo: Artes Médicas, 2003.

VARGAS, C. P. O desenvolvimento da resiliência pelas adversidades da escola. **Revista Espaço Acadêmico** – Mensal – Nº 101 – Outubro de 2009 – ISSN 1519-6186 <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index>.

VAUGHAN, F.; WALSH, R. N. **Além do ego: dimensões transpessoais em Psicologia**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1995.

VICH, M. A. Some historical sources for the term “transpersonal”. **Journal of Transpersonal Psychology**, Palo Alto, Califórnia, v. 20, p. 107-110, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Tradução Jefferson Luiz Camargo.

_____. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência**: homicídios por armas de fogo, 2016. Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude (SNJ); Flacso Brasil, 2016.

WALLACE, A. B. The Buddhist Tradition of Samatha: Methods for refining and examining consciousness. **Journal of Consciousness**, 6, n. 2-3, pp. 175-187, 1999. Disponível em: <<http://www.imprint-academic.com/jcs>> Acesso em: 30 nov. 2018.

_____. **Dimensões escondidas**: a unificação de física e consciência. São Paulo: Petrópolis, 2009.

WALLER, M. A. Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. **American Journal of Orthopsychiatry**, Arizona State University, v. 71, p. 290-297, 2001.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WALSH, F. Fortalecendo a resiliência familiar. São Paulo: Roca, 2005.

_____. **Facilitating Family Resilience**: Relational Resources for Positive Youth Development in Conditions of Adversity. 2012.

WEIL, P. **A morte da morte**: uma abordagem transpessoal. São Paulo: Gente, 1995.

WERNER E. E.; SMITH, R. S. **Overcoming the odds**: High-risk children from birth to adulthood. Ithaca: Cornell University Press, 1992.

_____; _____. **Journeys from childhood to midlife**: risk, resilience and recovery. Ithaca: Cornell University Press, 2001

WILBER, K. **Integral psychology**: consciousness, spirit, psychology, therapy. Boston: Shambhala Publications, 2000.

_____. **O olho do espírito**. São Paulo: Cultrix, 2001.

_____. **Psicologia Integral**: consciência, espírito, psicologia, terapia. São Paulo: Cultrix, 2002.

_____. **Uma teoria de tudo**. São Paulo: Cultrix, 2003.

_____. **Espiritualidade Integral**: uma nova função para a religião neste início de milênio. Tradução de Cássia Nasser. São Paulo: Aleph, 2006.

_____. **Integral spirituality**. Boston: Shambhala Publications, 2007.

_____. **O olho do espírito: uma visão integral para um mundo que ficou ligeiramente louco**. São Paulo: Cultrix, 2013.

_____ et al. **A prática de vida integral: um guia do século XXI para saúde física, equilíbrio emocional, clareza mental e despertar espiritual**. São Paulo: Cultrix, 2011.

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. (Eds.). **Handbook of Resilience in Children**. Boston, MA: Springer US, 2013. pp. 15-37

YUNES, M. A. M. **A questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda**. 2001. Tese (Doutorado Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. O estudo de uma família que supera as adversidades da pobreza: Um caso de resiliência em família. **Psico debate: Psicologia, Cultura y Sociedad**, Buenos Aires, v. 7, p. 119-139, 2006.

_____; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

YUS, R. **Educação Integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZIMMERMAN, M. A.; ARUNKUMAR, R. Resiliency Research: implications for schools and policy. **Social Policy Report**, University of Michigan. Ann Arbor, USA, v. VIII, n. 4, 1994.

ZWIEREWICZ, M. Da adversidade à resiliência: o princípio motivador da escola criativa. In: TORRE, S. de la; ZWIEREWICZ, M. **Criatividade na adversidade-personagens que transformaram situações adversas em oportunidade**. Blumenau: Nova Letra, 2012.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE,
UTILIZADO PARA ADESÃO DOS PARTICIPANTES NA PESQUISA DE CAMPO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, Nome da/o participante _____ está sendo convidada/o a participar da pesquisa: RESILIÊNCIA INTEGRAL E JUVENTUDES PERIFÉRICAS: análise de uma experiência formativa no campo educacional. Estamos interessadas em compreender suas experiências no Curso de Formação de Educadores Holísticos promovido pela organização da sociedade civil Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco do Assis – NEIMFA.

A pesquisa se justifica por haver poucos estudos qualitativos que tratem do tema no meio pedagógico e pela necessidade da área da educação promover debates sobre a compreensão que as/os jovens da periferia tem sobre o seu processo formativo.

Sua participação ajudará a ampliar a compreensão sobre os possíveis caminhos de melhorar a educação de outros jovens de periferias. Destacamos que não haverá risco algum para os participantes, as entrevistas ocorrerão com horas marcadas, 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