

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



**CONDIÇÕES DE RESILIÊNCIA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: TESSITURAS
ENTRE A FORMAÇÃO E A HISTÓRIA DE VIDA**

Douglas Ortiz Hamermüller

Pelotas, 2022.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUGLAS ORTIZ HAMERMÜLLER

Condições de resiliência na docência universitária: tessituras entre a formação e a história de vida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha.

Pelotas, abril de 2022.

DOUGLAS ORTIZ HAMERMÜLLER

Condições de resiliência na docência universitária: tessituras entre a formação e a história de vida

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 25/04/2022

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha – Orientadora – Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Valdo José Cavallet – Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Marcia Maria Fernandes de Oliveira – Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná

Profa. Dra. Marta Nornberg – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypólito – Doutor em Educação pela Universidade de Wisconsin - Madison

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

H214c Hamermüller, Douglas Ortiz

Condições de resiliência na docência universitária :
tessituras entre a formação e a história de vida / Douglas
Ortiz Hamermüller ; Maria Isabel da Cunha, orientadora. —
Pelotas, 2022.

209 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em
Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal
de Pelotas, 2022.

1. Formação de professores. 2. Ensino superior. 3.
Resiliência. 4. Histórias de vida. 5. Entrevistas narrativas. I.
Cunha, Maria Isabel da, orient. II. Título.

CDD : 370.7124

*Este trabalho é dedicado à Fernanda e ao Lorenzo,
Pelo amor e pela compreensão nos momentos de ausência!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS pela vida, pela saúde, pela resiliência.

Aos meus pais pelo incentivo, por nunca me deixar desistir, por me ensinar que mesmo nos momentos mais difíceis sempre há esperança.

À minha amada esposa Fernanda, exemplo de mulher, de mãe, de garra, de vida. Sempre me incentivando com apoio incondicional. Te amo!

Ao meu filho Lorenzo, que sempre me apoiou e com quem aprendo algo novo sempre. Te amo!

Aos meus irmãos, sempre estão comigo, sempre ajudam em tudo que é necessário, parceiros na vida.

À minha orientadora PROFESSORA Maria Isabel da Cunha, exemplo do que há de melhor na Educação Brasileira, exemplo de mulher, de garra, de comprometimento, de carinho e amorosidade no ato de ensinar. Muito obrigado, por tudo!

Às professoras e aos professores das bancas de qualificação e defesa da tese: Marta Nornberg, Márcia Oliveira, Álvaro Hypólito, Marcos Mazetto, Valdo José Cavallet, pelas inestimáveis contribuições que fortaleceram a pesquisa.

Agradeço a todos e todas, professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL.

Aos colegas do grupo de pesquisa GIPEDU (Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Docência Universitária) pelas trocas e coleguismo.

Ao Professores Ricardo Marcelo Fonseca e Graciela Inês Bolzón de Muniz pelo incentivo, apoio e carinho.

Aos Colegas de Gestão da UFPR por todo o apoio.

Às colegas Assessoras, Coordenadoras e Diretora da PROGEPE/UFPR, pelo apoio, incentivo, trocas e carinho.

Aos colegas da PROGEPE/UFPR pelo acolhimento, coleguismo e apoio.

À comunidade acadêmica da UFPR Litoral, que luta pela educação todos os dias.

Aos professores e professoras da UFPR Litoral que participaram da pesquisa, são exemplos de educadores e de resiliência na educação.

Imagine there's no heaven

It's easy if you try

No hell below us

Above us only sky

Imagine all the people

Living for today

Imagine there's no countries

It isn't hard to do

Nothing to kill or die for

And no religion too

Imagine all the people

Living life in peace

You may say, I'm a dreamer

But I'm not the only one

I hope someday you'll join us

And the world will be as one

RESUMO

HAMERMÜLLER, Douglas Ortiz. **Condições de resiliência na docência universitária**: tessituras entre a formação e a história de vida. 2022. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

O processo de expansão da Educação Superior na rede Pública Federal do Brasil, ocorrido entre os anos de 2004 e 2015, estimulou a criação de novas universidades ou a expansão das existentes, principalmente, por meio da criação de novos *campi*. A UFPR fundou o *Campus* Litoral, no qual foi implantado e desenvolvido um Projeto Político Pedagógico inovador. Essa inovação fez rupturas com a perspectiva tradicional de formação acadêmica e da cultura dos professores que lá chegaram, exigindo a capacidade de modificar as perspectivas docentes historicamente construídas. Nesse contexto, as exigências de adaptação e envolvimento com o Projeto nem sempre foram incorporadas por todos os ingressantes, provocando dissidências e transferências. Entretanto, alguns docentes se engajaram ativamente na proposta e foram capazes de amadurecer profissionalmente com ela, evidenciando características de resiliência. Este é o objeto deste estudo, os professores resilientes do *Campus*, procurando compreender se há relação da resiliência com suas histórias de vida e trajetórias de formação. O conceito de resiliência ainda é pouco explorado no campo das ciências humanas. Não são muitos os estudos que abordam o tema da resiliência docente e quase inexistentes os que fazem relação desse tema com os processos de desenvolvimento profissional e as histórias de vida, em especial, na educação superior. A metodologia qualitativa orientou a pesquisa, as histórias de vida dos professores foram investigadas a partir de análise documental e entrevistas narrativas. As análises documentais foram centradas nos currículos dos docentes e no Projeto Pedagógico do *Campus*. As entrevistas narrativas abordaram aspectos da vida, do processo de formação e das práticas pedagógicas dos professores. Os resultados indicam que nas histórias de vida narradas foram encontradas características de resiliência nos sujeitos da investigação e que a proposta pedagógica do local da pesquisa possibilitou a potencialização da resiliência dos professores participantes. Como legado da tese ficam a proposta de um conceito de resiliência e o estímulo pela continuidade de estudos referentes às temáticas da resiliência.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino Superior; Resiliência; Histórias de vida; Entrevistas Narrativas.

ABSTRACT

HAMERMÜLLER, Douglas Ortiz. **Conditions of resilience in university teaching: textures between education and life history.** 2022f. Thesis (Doctorate in Education) – Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, 2022.

The process of expansion of Higher Education in the Federal Public Network in Brazil, which took place between 2004 and 2015, stimulated the creation of new universities or the expansion of existing ones, mainly through the creation of new campuses. UFPR founded *Campus Litoral*, in which an innovative Pedagogical Political Project was implemented and developed. This innovation broke with the traditional perspective of academic training and the culture of the teachers who arrived there, demanding the ability to modify the historically constructed teaching perspectives. In this context, the requirements of adaptation and involvement with the Project were not always incorporated by all the entrants, causing dissidence and transfers. However, some teachers actively engaged in the proposal and were able to mature professionally with it, showing characteristics of resilience. This is the object of this study, the resilient teachers of the Campus, trying to understand if there is a relationship between resilience and their life stories and training trajectories. The concept of resilience is still little explored in the field of human sciences. There are not many studies that address the issue of teacher resilience and those that relate this topic to professional development processes and life stories, especially in higher education, are almost non-existent. The qualitative methodology guided the research, the teachers' life stories were investigated from document analysis and narrative interviews. Documentary analyzes were centered on the teachers' curricula and on the Campus Pedagogical Project. The narrative interviews addressed aspects of life, the training process and the teachers' pedagogical practices. The results indicate that in the stories of narrated lives, characteristics of resilience were found in the subjects of the investigation, that the pedagogical proposal of the research site made it possible to enhance the resilience of the participating teachers. As a legacy of the thesis is the proposal of a concept of resilience the stimulus for the continuity of studies related to the themes of resilience.

Keywords: Teacher training; University education; Resilience; Life stories; Narrative interviews.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 01 – Teses e dissertações	40
Quadro 02 – Categorias e Dimensões.....	42
Figura 01 – Fases e regras para entrevistas narrativas.....	66
Figura 02 – Modelo <i>La casita</i>	91
Figura 03 – Modelos de Resiliência	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos sobre resiliência e formação docente.....	41
Tabela 2 – Artigos em Periódicos indexados.....	45
Tabela 3 – Conceitos de resiliência nos dicionários.....	71
Tabela 4 – Modelo para classificação de Resiliência Docente.....	182

LISTA DE SIGLAS

CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UFPR
COUN	Conselho Universitário da UFPR
FTP	Fundamentos Teórico Práticos
ICH	Interações Culturais e Humanísticas
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PA	Projeto de Aprendizagem
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande no Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFPR Litoral	Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Origens do estudo: razões que me movem	19
1.2 Problema	29
1.3 Objetivos	29
1.4 Justificativa: Um projeto de Educação Superior Rupturante	30
1.5 Estado do conhecimento do campo pesquisado	36
1.6 Metodologia	46
1.6.1 Fundamentos Metodológicos	49
1.6.2 Percurso Investigativo	57
2. MARCO TEÓRICO: A RESILIÊNCIA	68
2.1 Origens do conceito	69
2.2 Tendências iniciais e abordagens conceituais	73
2.3 Resiliência: a origem na psicologia	75
2.4 Resiliência: um conceito em construção	92
2.5 Tendências investigativas: contexto atual e medições	94
2.6 Resiliência, Educação e Tendências no Brasil	102
2.7 Formação docente e resiliência	114
2.8 Ressignificando a Resiliência para o campo educacional	123
3. TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES RESILIENTES: TESSITURAS EM AÇÃO	127
3.1 Tessituras Biográficas	130
3.2 Tessituras Formativas	139
3.3 Tessituras Resilientes	156
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	175

1. INTRODUÇÃO

O Governo Federal Brasileiro fomentou um processo de expansão da educação superior pública entre os anos de 2004 e 2015. Esse processo foi marcado pela criação de novas universidades ou de novos *campi* nas Instituições já existentes, em dois períodos. Na primeira fase denominada Projeto Expandir, que ocorreu entre os anos de 2004 e 2007, os critérios adotados foram genéricos, no sentido de indicar a interiorização e a reestruturação das Instituições de Ensino Superior (IES). A segunda fase ocorreu entre os anos de 2007 e 2015, denominada de Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e foi marcada por diretrizes mais ampliadas, as quais indicavam como prioridade:

- A existência de flexibilidade curricular nos cursos de graduação, permitindo a construção de itinerários formativos diversificados e que facilitassem a mobilidade estudantil;

- A oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior, que permitissem a utilização de práticas pedagógicas inovadoras e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem;

- A disponibilidade de mecanismos de inclusão social, a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, esse movimento foi constituído com algumas características distintas de outros momentos históricos de expansão da educação superior. Zainko destacou que:

Esse movimento visa consolidar e aperfeiçoar o sistema público de educação superior, com destaque para a revisão de currículos e projetos acadêmicos visando flexibilizar e melhorar a qualidade da educação superior, bem como proporcionar aos estudantes formação multi e interdisciplinar, humanista e o desenvolvimento do espírito crítico (ZAINKO, 2009, p. 38).

Cabe ressaltar que, entre os anos de 2003 e 2015, as propostas de expansão e reformulação do ensino superior público no Brasil se consolidaram apoiadas na diretriz de ampliação do acesso aos cursos superiores por meio do aumento de vagas nas novas Unidades. No entanto, houve pouca efetividade nos processos de reestruturação, pois ocorreram poucas iniciativas de inovação curricular que culminassem na utilização de novas ou diferentes práticas pedagógicas.

Talvez, entre as poucas experiências pedagógicas singulares, a que foi desenvolvida na Universidade Federal do Paraná – UFPR – com a criação de um *Campus* Litoral sediado na cidade de Matinhos, tenha a maior aderência à diretriz de inovação pedagógica. A experiência em questão foi marcada pela tentativa de implantação de um Projeto Político-Pedagógico diferenciado, baseado na integração da Aprendizagem por Projetos, com Interações Culturais e Humanísticas, em articulação com Fundamentos Teórico-Práticos do ensino superior, descritos nas Diretrizes Curriculares de Cursos específicos. Oficialmente, a equipe da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional foi a responsável pelos primeiros movimentos da implantação, porém havia um grupo de educadores que também colaborou principalmente com os primeiros movimentos de formação dos docentes que chegaram ao novo *campus*, nos seus anos iniciais de trabalho naquela unidade educacional.

O passo seguinte foi o recrutamento dos professores, por meio de concurso público, onde já se instituíam os princípios do Projeto como parte da seleção. Em princípio, aqueles que assumiam suas funções docentes conheciam medianamente a proposta em que se engajavam.

Entretanto, a complexidade da prática foi sendo vencida na própria prática com suas contradições e desafios, exigindo dos educadores uma especial capacidade de adaptação ao Projeto inovador. Conforme Cavallet,

ao longo destes anos, muitas pessoas com qualidade humana e técnica, compromisso social e compromisso com a ação coletiva aceitaram o desafio de fazer parte desta construção que é a UFPR Litoral, e por decorrência, estão se consolidando redes de sustentação para as diversas frentes que um projeto deste porte exige. (2012, p.10)

Passados dezesseis anos de funcionamento do *Campus* Litoral, percebemos que se alguns docentes não se adaptaram à inovação, outros foram capazes de permanecer engajados no Projeto e estimulados a defender a proposta, dando sustentação à mesma, apesar das significativas dificuldades enfrentadas no caminho. Como compreender esse fenômeno? Poderia essa condição ser chamada de resiliência? A que se atribuiria esse processo? Em que medida está ligado à formação destes professores, sujeitos da pesquisa? Há marcas de suas histórias de vida que sustentam essa possibilidade?

Essas são as questões que estimulam esse estudo.

Na sua introdução descrevo a sua origem, demonstrando a relação da minha própria história de vida com o tema da pesquisa. Em seguida, apresento o Estado do Conhecimento sobre o contexto teórico do termo *resiliência* para o campo da educação superior, a partir de artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado em língua portuguesa. Ainda na introdução, procuro apresentar a escolha metodológica a qual, posteriormente, foi desenvolvida no capítulo onde busco registrar o percurso metodológico traçado para a obtenção dos dados e o desenvolvimento da pesquisa.

O aporte teórico se constitui a partir do conceito de resiliência, articulado com a formação de professores da educação superior e histórias de vida.

O conceito de resiliência é abordado de maneira a definir como ele se apresenta na constituição do professor universitário. A formação de professores registra que, no Brasil, não há uma formação pedagógica e uma sistemática para os docentes da educação superior. Essa condição evidencia a necessidade da compreensão da relação entre a formação e o desenvolvimento profissional docente, articulando com sua trajetória de vida. Portanto, a discussão acerca do conceito de histórias de vida nessa tese é parte do método e também referencial teórico para as discussões dos dados. O

diálogo entre a *empíria* e a *teoria*, para sustentar a pesquisa, baseia-se em alguns autores e as temáticas de suas especialidades, as quais explico a seguir:

Para tratar do tema da *resiliência* o estudo conta com os aportes de Christopher Day, Daiane L. Coutu, Gema Puig, José Luis Rubio, José Tavares, Maria Yunes, Neiva Vieira Trevisan. Sobre *Histórias de Vida* os autores aos quais recorre-se são Maria Helena M. B. Abrahão, Ivor F. Goodson, Philippe Lejeune.

O tema da *Educação Superior e Desenvolvimento Profissional Docente* conta com a contribuição dos estudos de Boaventura de Sousa Santos, Maria Isabel da Cunha, Selma Pimenta e Maria Isabel Almeida, Christopher Day, António Nóvoa.

Para investigar a relação entre formação e a história de vida dos docentes resilientes, as análises tomaram cada sujeito estudado. A intenção foi problematizar como os desafios de atuar em um projeto de educação superior inovador afeta esses professores. Quis compreender como e se sua história de vida e formação acadêmica e profissional os constituiu resilientes e em que o Projeto do Campus Litoral da UFPR, onde estão inseridos, contribuiu para tal.

Nas considerações finais, os pontos de convergência entre as histórias de vida e os pontos divergentes são apresentados de modo a analisar se, e como, a formação docente colabora para a constituição da resiliência docente.

1.1 Origens do estudo: razões que me movem

No curso desta investigação pude perceber que repito ciclicamente o envolvimento em processos de desafios profissionais conjugados com períodos de formação. Perceber-me assim foi importante para entender a escolha do tema central desta pesquisa de doutorado, a resiliência.

Em uma parte da introdução de minha dissertação de mestrado escrevi o subcapítulo “Da história do pesquisador ao tema da pesquisa”. Naquele texto, além de apresentar a convicção de que não há neutralidade na pesquisa, conforme Triviños (2006, p.13), registrei algumas das principais experiências pessoais até iniciar o mestrado em 2009. A origem desse estudo guarda uma relação próxima com o meu trabalho de mestrado, visto que diz respeito ao mesmo local, e analisa sujeitos que atuam desde aquela época no desenvolvimento do mesmo Projeto Pedagógico inovador. Diante disso, considero importante fazer uma síntese reescrita de um dos subcapítulos e adicionar algumas experiências importantes pelas quais passei desde 2009 até o presente momento.

A perspectiva e releitura e escrita/reescrita das origens desse estudo são apresentadas como "o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu" (QUEIROZ, 1988, p.20). Portanto, apresento parte de minha história de vida convicto da não neutralidade na construção do conhecimento e, por consequência, de pesquisas acadêmicas como maneira de demonstrar que a narração pode ser um importante elemento para constituição da história de vida. Falar sobre a minha vida é também complexo, mas necessário para refletir sobre meu processo de *constituição*¹ como *pessoa humana*. Por esse motivo, registrar meu percurso acadêmico e profissional se torna uma maneira de afirmar ou descartar os questionamentos que

¹ Termo utilizado, por releitura do passado, associado a uma perspectiva simbólica utilizada por Ernst Cassirer, que diz que o homem não é, ele se constitui ao longo da vida. Este conceito é amplamente explorado em seu livro “O ensaio sobre o homem”, a ideia fica mais clara na parte II do livro, intitulada “O homem e a cultura”.

impulsionaram o desejo de pesquisar e construir a investigação. Esse processo reflexivo, em momento de formação em doutorado, que é relacionado com meu campo profissional, auxiliou-me tanto na constituição da pesquisa, quanto na definição de futuros rumos acadêmicos e profissionais.

Conheci o ambiente universitário por meio do Curso de Física da Universidade Federal do Rio Grande no Sul (UFRGS). Naquele Curso pude me apaixonar pela diversidade de culturas, tecnologias e um mundo completamente novo para alguém que até os dezessete anos só conhecia os limites de convivência de seu bairro “periférico”². Durante os primeiros anos fui percebendo que apesar de ter verdadeiro fascínio pelas teorias e tecnologias do “mundo da física”, minhas habilidades matemáticas não seriam o suficiente para ser o que entendi ser um “bom físico”. Naquele momento, meus colegas disseram que “o caminho natural” seria escolher a habilitação em licenciatura em física. Assim o fiz, mas aos poucos, e à medida em que estava cursando as “disciplinas pedagógicas”, comecei a me indagar: Como ser um bom professor sem dominar com competência a matéria que iria ensinar? Ao mesmo tempo, me encantei pelo campo educacional, e a consequência foi me transferir para o Curso de Pedagogia.

A paixão por ser professor me tomou naqueles anos da Faculdade. Cada vez que entrava no ambiente escolar, principalmente onde realizei as práticas acadêmicas e estagiei ficava *alegre*³, mesmo com todos os novos desafios impostos pela realidade das escolas públicas. Daquele período, as boas experiências me fizeram querer continuar naquele caminho, e as dificuldades produziram algumas reflexões que até hoje permanecem como desafios a serem superados para compreender e atuar naquelas instituições educacionais que pouco mudaram.

Lembro que era um professor iniciante feliz, mesmo que fizesse algumas reflexões críticas, pois a escola é ao mesmo tempo um local que possibilita o encontro com distintas realidades e trajetórias de vida. Porém, mesmo com essa felicidade por fazer parte da escola, estar naquela atmosfera

² Em Porto Alegre alguns bairros que estão no centro geográfico da cidade estão na periferia da sociedade. Digo isso visto que seus moradores têm acesso precário aos meios de subsistência e direitos sociais, ficando à margem da sociedade, por esse motivo os defino como periféricos nesse contexto social.

³ O termo que aqui utilizo é na perspectiva de Georges Snyders (1988).

contrastava com a crescente percepção de que o formalismo curricular, que espera o mesmo resultado de todos os alunos, é algo ilógico. Desconsidera o que pode ser o mais rico do processo educacional, a diversidade cultural. Isso ocorre porque, em geral, a formação escolar reduz o sujeito àquilo que ele aprendeu na escola dentre o rol de conhecimentos que a sociedade espera dele, principalmente aqueles considerados úteis ao mercado. Por isso que a regra é a forma, o regular, o que se considera normal e tudo que antagoniza é excluído. Produz-se, então, o efeito piramidal, que envolve todos que se integram na escola e na universidade, sendo que no todo da pirâmide só chegam os ditos “normais”, que se adaptaram ou foram resilientes a esse sistema de tendência tecnicista⁴.

Como consequência, estabelece-se um ciclo, no qual os estudantes passam suas vidas escolares expostas a esse rito de normalidade. Quando chegam à universidade, como conseguiriam se perceber nesse contexto e contrapor a toda essa tendência academicista, que se torna tradicional e colonialista para os diferentes? Naturalmente que essa tendência se manifesta em todos os extratos da pirâmide educacional, incluindo aí boa parte dos professores universitários. Este fato é reforçado, uma vez que a maioria dos cursos *stricto sensu* não abordam curricularmente as possibilidades de atuação do docente universitário, pois os mesmos se formam especialmente para a pesquisa. Interessante perceber que desde o término de meu Curso de Mestrado essas reflexões são recorrentes. Há dez anos meus registros sobre a formação do professor universitário afirmavam:

As práticas a ela arraigadas ainda estão vinculadas ao passado e ao discurso religioso, por um lado, e, por outro, a políticas públicas que refletem os efeitos da globalização, do determinismo capitalista, com as conhecidas consequências da exclusão e do abandono de grande contingente da população, especialmente nos países em desenvolvimento. (HAMERMÜLLER, 2011, p.19)

⁴Os pressupostos teóricos da tendência tecnicista em educação podem ser encontrados na filosofia positivista e na psicologia behaviorista (...). Essas teorias valorizam a ciência como uma forma de conhecimento objetivo, isto é, passível de verificação rigorosa por meio da observação e da experimentação. Aplicadas à educação, voltam-se para o comportamento, nos seus aspectos observáveis e mensuráveis. Coerente com esse princípio, o ensino tecnicista busca a mudança do comportamento do aluno mediante treinamento, a fim de desenvolver suas habilidades. Por isso privilegia os recursos da tecnologia educacional, encontrando no behaviorismo as técnicas de condicionamento” (ARANHA, 1996, p.23).

Esta realidade pude vivenciar de perto durante a faculdade, não somente de forma teórica, mas também ou por meio das incursões nas escolas para a realização de atividades práticas do curso de Pedagogia. No ano de 2003, movido pela necessidade de aproximação ao ambiente escolar, prestei concurso para o cargo de Agente Educacional – Interação com o Educando, o que se configurou em meu primeiro vínculo formal como funcionário de escola pública no Rio Grande do Sul. Gradativamente fui envolvido pelos processos educacionais nas diversas dimensões escolares que não se relacionavam diretamente com a docência. Assim, se configurou meu primeiro ciclo simultâneo de envolvimento com as dimensões profissional e acadêmica. Como estudante do último ano de Pedagogia pude ter contato com a vanguarda da pesquisa e do pensamento educacional que indicava a tendência de investimento em inovação educacional para superar as dificuldades impostas pela realidade da escola tradicional. Porém, no papel de profissional que atuava na escola pública, foi possível perceber a distância entre o pensamento educacional construído e praticado pelos professores e os estudantes da Pedagogia da UFRGS. O que era praticado por professores que atuavam na escola em que trabalhava nem sempre correspondia às suas formações acadêmicas. Esta constatação foi tomando corpo à medida em que observava as ações e diálogos dos professores das escolas estaduais, os quais, em sua maioria, foram formados em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES). Relatavam que não tiveram a oportunidade de experienciar currículos mais flexíveis, os quais permitissem processos reflexivos, a partir de suas práticas pedagógicas.

Naquele contexto de formação na graduação e trabalho na escola, percebi, para além do óbvio, a grande importância dos processos formativos desenvolvidos nas IES públicas. Porém, ao menos no campo da educação, foi possível perceber que algumas instituições privadas não estavam formando professores para atuar a partir das demandas da sociedade, pois, mais ligadas ao “mercado”, direcionam para aí seus interesses. Esse fato me pareceu preocupante, porque a grande maioria dos professores com os quais eu convivia foram formados em instituições de educação privadas. Essas inferências, mesmo que apoiadas em observações minhas em um contexto

amostral muito particular, certas ou erradas, produziram em mim a necessidade de tentar entender melhor esse contexto e se tinha alguma validade minha percepção, mantendo a curiosidade e intenção de continuar estudando o campo educacional.

Esse processo de inquietação pessoal deu início ao meu segundo ciclo de ação profissional e formação acadêmica. Graduado em Pedagogia no ano de 2004, já atuando em escola pública, a impetuosidade da juventude me dizia que pouco teria a descobrir naquele contexto. Por aquele motivo, busquei conhecer mais sobre o movimento das políticas dos governos da época, quando iniciava um ciclo de expansão da Educação Superior. Percebi que poderia ser a oportunidade de fazer parte deste movimento. O que me instigava era a notícia de que uma das características envolvidas seria a “reestruturação pedagógica” das IFES. Então, em 2006, soube da criação do *Campus Litoral* da UFPR. Minha curiosidade foi instigada pelas informações presentes em seu Sítio Eletrônico, o qual divulgava que aquele seria um “Projeto de Educação Superior baseado na Pedagogia de Projetos”.

Nesta perspectiva, fiquei imaginando que seria interessante e muito desafiador trabalhar com a Pedagogia de Projetos no ensino superior, pois durante a graduação tive conhecimento apenas de algumas experiências no ensino fundamental que aplicavam essa proposta em seus currículos, como, por exemplo, a Escola da Ponte, em Portugal. Com a curiosidade aguçada, busquei informações sobre Universidades ou outras Instituições que trabalhavam com essa perspectiva no nível superior, não encontrando qualquer menção a um trabalho semelhante.

Por esse motivo, fiquei atento aos materiais que eram publicados no Site do *Campus*, o que me fez descobrir que muitos concursos públicos estavam em andamento e uma das vagas era para Técnico em “Assuntos Educacionais”, cargo para o qual a formação de pedagogo servia como requisito de ingresso. Em 2006, fiz a seleção e tive a primeira aproximação com o Projeto, ao realizar as provas do concurso no *Campus Litoral* da UFPR. Fui classificado e, em fevereiro de 2007, já iniciava as atividades como integrante do mesmo.

O ambiente de trabalho era cheio de desafios e a “novidade” do Projeto educacional. De certa forma, “nivelava” os servidores com cursos diversos e diferentes graus de titulação, mas também dava aqueles com formação em educação possibilidades maiores de entendimento, assimilação e proposição de ideias. O fato de ser um Projeto em construção e no qual todos podiam opinar se constituía num ponto positivo. Porém, tendo em vista que a maior parte dos servidores eram docentes, as áreas administrativas tinham um papel somente coadjuvante. Esse fato começou a gerar pressão pela ampliação do quadro com técnicos da área administrativa para dar suporte àquele Projeto inovador. Esse fato, a meu ver, dado ao perfil desses colaboradores, foi um dos pontos mais relevantes na geração de conflitos e desafios e me fez compreender o que me distanciava deles, em termos de formação e perspectivas. Minha reação foi buscar colaborar com os Grupos de Trabalho que estavam sendo criados. Minha participação ativa naquele momento foi no *Grupo de Trabalho e Estudos dos Servidores Técnico-Administrativos do Setor Litoral da UFPR – GTEST*. No convívio com o Grupo, ficou claro que uma das maiores dificuldades era a grande diversidade de formação dos servidores, que tinham origem de formação em áreas distantes da educação. O movimento natural que faziam era a comparação com os processos educacionais que vivenciaram e com as estruturas já existentes na UFPR, que é uma Universidade centenária. Esse perfil favorecia conflitos entre aqueles que queriam aderir ao Projeto e aqueles que “*só queriam trabalhar*” e receber a estrutura pronta.

Entre os anos de 2007 e 2008 a força da inovação pedagógica⁵ conseguiu influenciar os processos administrativos, mesmo com os movimentos conservadores de alguns, ao ponto de que o GTEST teve atuação

⁵A pedagógica aqui tratada é a abordada no livro “Inovação e Pedagogia Universitária”, organizado por Denise Leite, Maria Elly Herz Genro e Ana Maria e Souza Braga. Segundo elas, “Ao tratarmos da inovação pedagógica, ressaltamos que o tema se insere na brecha da disputa entre paradigmas do conhecimento. Os paradigmas clamam por uma pedagogia que procura outras razões para conhecer, razões que superem a supremacia do ensino apoiado exclusivamente na racionalidade cognitivo instrumental. Os paradigmas reguladores, da neutralidade da ciência, separam o sujeito do seu objeto de conhecimento e parecem insuficientes para dar conta do humano das relações que constituem o espaço pedagógico. No texto mostramos a busca por inovações pedagógicas, realizadas por docente, pesquisadores, extensionistas, doutorandos, estudantes, apoiada em paradigmas emergentes. (MOROSINI et al, 2009, p. 19-20).

regular de estudos em temas educacionais. O Grupo conseguiu aprofundar teorias e técnicas de formação de equipes para propor alternativas inovadoras na gestão pública para o Projeto UFPR Litoral, realizando inclusive seminários internos e externos com a participação de colegas dos demais Setores da UFPR ou de outras universidades. Aquele foi um período no qual me vi envolvido com questões cotidianas de trabalho e ao mesmo tempo de estudos para auxiliar na criação de estruturas de “*Atendimento Acadêmico e de Apoio Pedagógico*” para um público que não era composto pelo aluno tradicional da Universidade, seja por sua condição histórica de exclusão social ou por serem estudantes de um processo educacional novo.

Lembro que esse contexto me estimulou muito e as dificuldades não pareciam um fardo, mas sim um impulso, como é possível perceber no registro que fiz em minha dissertação de mestrado:

Pude “conhecer e compreender; compreender e propor; propor e agir⁶”. No ano de 2008, ao assumir a Coordenação Pedagógica do Setor Litoral da UFPR, houve a necessidade de ampliar a formação pessoal para contribuir de forma qualificada com o Projeto UFPR Litoral. Assim, estas questões, que são alicerçadas na minha história, me estimularam à pesquisa, a tentar entender iniciativas institucionais que buscam oferecer aos estudantes opções que rompam com as tendências tradicionais da educação superior, e forneçam a opção pela autonomia, não pelo acaso e pelo contexto de vida, como foi no meu caso. (HAMERMÜLLER, 2011, p. 21-22)

Com o fim do mestrado em 2011 outro desafio surgiu: coordenar a reformulação administrativa e pedagógica do Setor Litoral entre os anos de 2012 e 2016, na condição de Diretor Pedagógico do Campus. Fui eleito, mas não empossado nessa condição, pois o Conselho Universitário da UFPR, já agora com nova reitoria, não permitiu que a proposta regimental do recentemente Setor criado fosse diferente da dos demais Setores da Universidade. E, numa espécie de remendo regimental, criou a função de Coordenador Pedagógico – CD4, cargo que ocupei naqueles anos. Essa passagem foi traumática para boa parcela da comunidade que estava imbuída na construção do Projeto Litoral. Sua autonomia não foi respeitada, mesmo que obedecendo Diretrizes Nacionais que possibilitavam a utilização de uma

⁶ Texto em destaque fazendo uma metáfora das fases do currículo pelas quais os estudantes do Projeto UFPR Litoral são levados a passar.

direção tripartite, composta por Diretor Geral, Diretor Administrativo e Diretor Pedagógico. Aquele foi um marco no “enquadramento” político vindo de instâncias superiores da Universidade. A mesma instituição que outrora criou o Projeto Litoral para inovar e incentivar a inovação em outros Setores, tinha agora tomado partido pelo conservadorismo administrativo e acadêmico.

Foi um período extremamente marcado por conflitos políticos internos e formatação administrativa que redundou em retrocessos pedagógicos. Foram tempos do exercício da não aderência de uns e aderência resiliente de outros. Não tinha, na época, clareza de que o grupo em que me encontrava poderia ser classificado como no dos aderentes⁷ ao Projeto. Mas procurei refletir sobre o que estava ocorrendo com ele e comigo. Como consequência, retomei meu percurso de vida e senti a necessidade, novamente, de aprofundar estudos, pois essa é a forma como consigo me posicionar frente às dificuldades. Portanto, busquei continuar meus estudos, agora num curso de doutorado em educação, que me permitisse pesquisar e entender melhor aquele contexto.

O ano de 2016, para mim, foi propulsor de mudanças, pois era o meu último ano no cargo, com sensação de dever cumprido. No mesmo ano, a Universidade estava em novo período eleitoral para o cargo de Reitor, e uma das candidaturas, para mim, representava a possibilidade de retorno das ações acadêmicas menos enquadradas, mais autônomas e alicerçadas na pluralidade. Por esse motivo, ao mesmo tempo em que me preparava para ingressar no doutorado apoiava essa ideia de universidade, a qual poderia viabilizar a retirada das amarras que o Setor Litoral recebeu. Esses acontecimentos acabaram por culminar no que visualizo agora como o meu terceiro ciclo de formação e trabalho concomitantes.

Ao terminar o mestrado já havia decidido que não iria realizar cursos de formação e ao mesmo tempo seguir trabalhando, tendo em vista as dificuldades que vivi no mestrado, dificultando a organização e concentração em processos distintos e intensos. Porém, a vida nos impõe escolhas e as

⁷ Utilizo a expressão “aderentes” para classificar os participantes (servidores técnicos, docente, estudantes ou colaboradores) que se unem ao projeto e com ele colaboram de maneira a defender os seus princípios, auxiliam nas discussões críticas sobre os princípios inovadores. Em contraste existem aqueles indiferentes ou que combatem o Projeto Litoral, para saber mais ver a tese de Joucoski (2015), na qual, em seu Capítulo 5 e Apêndice G apresenta situações de conflitos no *Campus Litoral*.

vezes nos leva ao encontro de decisões difíceis. No final de 2016, fiz seleção para o doutorado em Educação da UFPEL, e me programei para um período de quatro anos de licença do trabalho para realizar um estudo que inclusive utilizaria a etnografia. Mas, após ter realizado a seleção e ainda não sabendo do resultado, ao final do processo eleitoral o Reitor eleito me incluiu na comissão de transição de gestão e, na sequência, me convidou para ocupar o Cargo de Pró-Reitor de Gestão de Pessoas da UFPR. Que dilema! Se não aceitasse poderia ser uma grande chance profissional desperdiçada. Minha prioridade estava no doutorado, que ainda não tinha divulgado o resultado da seleção. Aceitei, então, o convite e na sequência logrei aprovação no doutorado. Estava consumado, eu novamente em período de formação e ação profissional.

Tendo em vista esse contexto, tive que repensar o tema da pesquisa. Não poderia mais pesquisar utilizando a etnografia, inviável pelo tempo que teria para estudar. Essa condição me fez refletir e abraçar a proposta e estudar a resiliência docente que também me provocava. E as experiências e a visão que tinha da UFPR Litoral me favoreceram identificar que havia no campo conflitos do Projeto em que atuavam dois grupos de docentes: os que “combatiam” o Projeto e os que a ele eram aderentes. Mesmo que não fossem grupos organizados e institucionalizados era possível perceber evidentes marcas em cada um deles. Assim, eu os classifiquei para efeitos acadêmicos de resistentes e resilientes ao Projeto. Visualizar esses dois grupos me instigou a querer entender os motivos da resiliência.

Tendo em vista que o Projeto da UFPR Litoral foi publicizado nos concursos docentes, que expectativas marcaram a escolha dos docentes que se tornaram resilientes no seu desenvolvimento?

Que tensões e dificuldades encontraram para se manter fiéis ao Projeto?

Que aspectos do Projeto são chave para manter o entusiasmo nessa proposta?

Como a trajetória de vida e formação se faz importante nesse processo?

Que saberes foram acionados para manter e ampliar o envolvimento com a proposta?

Que situações/pessoas/circunstâncias foram chave para manter os docentes fiéis ao Projeto?

Que relações se pode estabelecer com suas trajetórias de vida?

Confesso, se o meu objeto de estudo não fosse a resiliência, o que me possibilita tentar entender alguns processos pelos quais passei e estou passando, provavelmente seria muito mais difícil ter passado pelo doutorado e pelo exercício do cargo ao mesmo tempo. No momento sigo em frente, apoiado nas histórias de vida que investigo, nos exemplos teóricos, vivos ou vividos que tenho conhecido até aqui.

1.2 Problema

Por meio deste estudo explorei o campo da resiliência como fator de constituição da vida de docentes do *Campus* Litoral da UFPR, com a finalidade de compreender os processos de resiliência de professores nesse contexto inovador e a sua relação com as trajetórias de vida dos docentes.

1.3 Objetivos

Com esta pesquisa propus, principalmente, os seguintes objetivos:

- A) Investigar os processos vividos por professores que se mantêm resilientes na experiência curricular inovadora do *Campus* Litoral da UFPR.
- B) Compreender os pressupostos dessa condição resiliente nas suas histórias de vida e experiência com o campo educativo.
- C) Averiguar se existem aspectos comuns na constituição da condição de resiliência e singularidades dos sujeitos do estudo.
- D) Analisar a possibilidade de fomentar a resiliência em docentes frente a inovações e cenários emergentes, com base nas experiências vividas no *Campus* Litoral da UFPR.
- E) Colaborar para a construção de um conceito de resiliência apropriado ao campo da educação superior.

1.4 Justificativa: Um projeto de Educação Superior Rupturante

Tradicionalmente os cursos de educação superior são organizados por meio de currículos que se limitam em sequenciar uma lista de disciplinas com níveis de complexidade crescente que são ordenadas no sentido do início para o final da formação do estudante. Nesses cursos, cabe aos docentes ministrar aulas de seu domínio de especialidade formativo-profissional e em algumas instituições, como no caso das universidades federais, o envolvimento com pesquisa e extensão.

Porém, os desafios das sociedades contemporâneas em constante mutação exigem que as instituições educacionais e seus professores se envolvam com processos dinâmicos, com certo grau de imprevisibilidade, devido às novas possibilidades de acesso às informações envolvendo novas tecnologias e a necessidade de avançar nos processos de inclusão social. Nesse sentido, BROILO (2006) define a mudança pedagógica como o “movimento vivido com definida intencionalidade que se propõe a produzir novas perspectivas em espaços educativos” (2006, p.445)

O *Campus* pesquisado se configura por meio de um processo de mudança pedagógica ao inserir em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) a utilização de três espaços curriculares integrados que visam promover a qualificação profissional e ao mesmo tempo valorizar a cultura local.

O primeiro, denominado *Fundamentos Teórico-Práticos* (FTP) é o espaço de cumprimento das diretrizes curriculares determinadas pela legislação vigente, mas com forte aproximação entre teoria e prática.

O segundo, chamado de *Projetos de Aprendizagem* (PA), visa à construção da autonomia dos estudantes. Esse espaço do currículo tem como

objetivo oportunizar que os estudantes escolham temáticas relacionadas aos seus Cursos e direcionem ações de estudos teóricos, ou efetivamente concretas na realidade local, visando ao desenvolvimento regional, por meio de uma lógica curricular que opera com base em uma estratégia de ensino-aprendizagem por projetos.

No terceiro espaço curricular, o campo de estudos é desenvolvido com intuito de valorizar a cultura local e, ao apresentar novas culturas, promove interações humanas. As *Interações Culturais e Humanísticas* (ICH) foram pensadas para que o contato de uma Unidade de ensino superior interiorizada não promovesse uma “espécie de colonização cultural” ao causar o contato da “cultura universitária” com as “culturas” da realidade local.

Ao descrever a lógica com que esse PPP opera conceitualmente, a busca epistemológica com relação aos conceitos nele utilizados – trabalho por projetos; pedagogia de projetos; autonomia; espaços curriculares – evidencia-se a singularidade dessa proposta pedagógica no processo de expansão do ensino superior. Por essas intencionalidades é possível entender que esse PPP se constitui em uma rupturante “Inovação na Educação”⁸, visto que em sua constituição há características semelhantes às que Cunha define ao descrever que esse

conceito de caráter histórico social marcado por uma atitude epistemológica do conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade e caracterizado por experiências que são marcadas por: **ruptura** com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; **gestão participativa**, em que os sujeitos do processo inovador sejam os protagonistas da experiência; **re-configurações dos saberes** anulando ou diminuindo as dualidades entre saber científico/ saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc.; **reorganização da relação teoria/prática** rompendo com a dicotimização; e **perspectiva orgânica** no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida [Grifos originais]. (CUNHA, 2006, p. 445).

⁸ Cabe esclarecer que nem sempre a intenção por inovar acaba resultando em ruptura com práticas pedagógicas tradicionais. Ao longo do tempo, podemos perceber que continuamente novas tecnologias surgem no ambiente educacional as quais apenas acabam por serem utilizadas como ferramentas novas. Exemplo, o surgimento da lousa eletrônica, comumente utilizada apenas para substituir o processo de escrita no quadro com giz, quando abriria uma grande possibilidade de interação com os estudantes, dentre tantos outros exemplos que poderiam ser citados.

Atualmente, o contexto sociopolítico nacional aponta não somente para o final do ciclo de expansão da educação superior pública, mas também para uma retração de investimentos nessa área. A PEC 241, aprovada pelo Congresso Nacional, é responsável pelo gigantesco recrudescimento dos investimentos públicos em educação e pesquisa, o que provavelmente tornará as novas unidades educacionais alvo de questionamentos em processos avaliativos governamentais.

Portanto, seja pela escassez de estudos ou pelo ineditismo da proposta, valorizar iniciativas que constroem alternativas viáveis de trabalhos pedagógicos diferenciados dos tradicionais se torna importante para a manutenção da democracia no ensino superior. Souza Santos (2004) aponta que o caminho para a universidade se tornar "mais hóstia aos novos processos de produção de conhecimentos" é a criação "de uma universidade popular dos movimentos sociais" (2004, p.17).

O Campus Litoral da UFPR não é propriamente uma universidade de movimentos populares, porém se aproxima da ideia de Souza Santos à medida que nele estudam um percentual significativo de pessoas da região, 70% dos alunos. Devido ao perfil socioeconômico e cultural a grande maioria dos estudantes não é identificada com a cultura eurocêntrica. São estudantes indígenas, afro-descendentes, povos do campo, quilombolas, caiçaras e estudantes de diversas regiões do país que acessam a Instituição por meio do Sistema de Seleção Unificada - SISU, fato que amplia ainda mais a diversidade cultural presente no campus.

Paulo Freire preconiza que "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" (2000, p.33). Mas qual universidade valoriza o conhecimento prévio dos estudantes e possibilita que eles os utilizem durante sua formação de maneira integrada ao conhecimento científico? Cabe lembrar que no PPP do Campus Litoral da UFPR essa é uma das premissas, e estudar as condições de aprendizagem dos estudantes se torna relevante nesse contexto.

Essa proposta pedagógica precisa ser estudada e entendida, dentro de um processo histórico, para viabilizar uma análise dos limites e possibilidades das ações preconizadas pela política pública que a originou. Mas um dos efeitos imediatos que impõe esse Projeto refere-se à inserção dos docentes

que não foram formados em/para atuar com esse tipo de público e nessa proposta curricular. Portanto, além de todos os desafios naturais dos processos de ensino aprendizagem na educação superior, as condições de implantação do Projeto Litoral recaem sobremaneira nos docentes. No senso comum, a eles se direciona a necessidade de saber as respostas aos desafios educacionais, o que nem sempre confere com a realidade do corpo de professores vinculados ao Projeto, pelo ineditismo da proposta.

Portanto, os sujeitos desta pesquisa são os professores, que possuem relações com o conhecimento construídas a partir de suas realidades, e, na perspectiva metodológica, formam um conjunto de significados que podem ser compreendidos, por meio de suas histórias de vida e formação profissional, no contexto do ensino superior.

Nessa perspectiva, cabe esclarecer que os servidores não alinhados ao Projeto Litoral, por suposto, não constituem o grupo de busca por docentes resilientes ao Projeto. Entre os não alinhados podem existir pessoas que tenham algum grau de resiliência ligado a algum aspecto da vida pessoal, porém, visto que não são aderentes ao Projeto, por consequência dedutiva, não são resilientes ao mesmo e aos desafios que ele pode apresentar, na perspectiva abordada nesse estudo.

Portanto, meu interesse foi pesquisar os docentes que fazem parte do grupo dos aderentes ao Projeto, os quais enfrentam as dificuldades inerentes ao processo educativo naquela Unidade em implantação. Posso descrever que essas dificuldades surgem de dois grandes aspectos: a tentativa de inovação pedagógica e interferências dos que, por vários motivos, combateram a ideia do Projeto Litoral.

No *Apêndice C* apresento alguns recortes do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Campus Litoral da UFPR, disponível na íntegra em <http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/02/PPP-UFPR-LITORAL_Set-2008_Alteracao_Dez-2008.pdf>.

O documento em questão registra a ideia pedagógica e organizacional do Projeto, para orientar o desenvolvimento das atividades do *Campus* e constituição dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's). Ele traz um breve histórico da fundação da UFPR, universidade originalmente fundada para criar

uma identidade nas lideranças políticas do Estado do Paraná, diferentemente do sentido de criação da UFPR Litoral, o qual foi promover “desenvolvimento sócio-econômico e cultural” na região Litorânea e Vale do Ribeira por meio da educação.

Essa ideia só foi gestada pela articulação da equipe de gestão da Reitoria à época e a sua conjugação de esforços com entes políticos regionais. A articulação rompia com a tradição universitária de finalidade e organização, o que por si já podia ser ponto de geração de conflitos com os que não percebessem a necessidade ou sentido de fazer mudanças nos objetivos e modos de se fazer educação superior no Brasil.

No PPP apresentado no *Apêndice C* fica claro que os aspectos formais e legais para a criação do Projeto foram cumpridos nas instâncias universitárias, mesmo que tenha havido uma constante de questionamentos sobre a legalidade da nova unidade da UFPR; ao menos mais evidente nos primeiros cinco anos de existência do *Campus*.

Em síntese, o trabalho pedagógico se propõe a ser pautado pelos seguintes princípios: “o comprometimento da Universidade com os interesses coletivos; a educação como totalidade; a formação discente pautada na crítica, na investigação, na pró-atividade e na ética, capaz de transformar a realidade” (UFPR, 2008, p. 9). Cada um destes princípios está descrito no Apêndice D.

Em síntese, esses pressupostos favoreceram a criação de uma unidade educacional fortemente ligada ao comprometimento com interesses coletivos, de forma democrática e isonômica nas instâncias colegiadas internas. Essa condição, de certa forma, rompia com a tradição de imposição do poder de decisão dos servidores sobre os estudantes, o que era mais um ponto de conflito interno.

A ideia de comprometimento coletivo e discussões - quase sempre na forma de assembleias - foi cotejada com os ritos legais e questionada para fragilizar o processo de estruturação. Começou a ficar mais evidente a formação de polarizações internas, entre grupos que apoiavam o desenvolvimento da ideia educacional inovadora e em oposição os que queriam, de forma conservadora, criar a estrutura interna mantendo a configuração clássica dos cursos da UFPR de Curitiba.

Outros dois pontos de ruptura com a tradição acadêmica foram a Organização Curricular e o Sistema de avaliação do PPP da UFPR Litoral. A diferenciação se fez pela estrutura curricular, onde se organizaram espaços de aprendizagem, incluindo os Fundamentos Teórico-práticos, as Interações Culturais e Humanísticas e os Projetos de Aprendizagem.

Essa organização se materializa por módulos de atividades, rompendo com a estrutura disciplinar clássica do currículo universitário. A avaliação dos estudantes é feita por conceitos, o que em si não é novo, pois outras IES utilizam esta expressão e não a avaliação numérica em escalas, por exemplo de 0 a 100. Entretanto, o diferencial realizado na UFPR Litoral é a inexistência de correspondência entre a avaliação conceitual e a escalar, conforme expresso no PPP Litoral (UFPR, 2008, p.32-33).

Todos estes pontos de ruptura, com os processos acadêmicos mais tradicionais, geraram pontos de reflexão, ação e reação no corpo docente, produzindo movimentos e forças envolvendo tanto as ações pedagógicas como as de gestão. O investimento nos movimentos descritos, conseqüentemente, interpela a necessidade de superação de desafios e dificuldades. Esse motivo foi o que me moveu, como pesquisador, a olhar para os docentes que aderiram ao Projeto e investigar seus movimentos de superação dos desafios de uma prática rupturante.

1.5 Estado do conhecimento do campo pesquisado

Anteriormente à etapa de verificação da literatura sobre o tema da resiliência e sistematização da mesma, optei por realizar um estudo do tipo levantamento do “Estado do Conhecimento” do campo. Segundo Morosini,

Sendo o Estado do Conhecimento um tipo de metodologia bibliográfica, este está sendo cada vez mais utilizado para analisar e estabelecer o estado corrente das pesquisas em determinada área do conhecimento. Em Educação, percebe-se, ao longo dos últimos anos, a incidência de pesquisas do tipo Estado do Conhecimento, não somente para integrar os textos de teses e dissertações, mas também como iniciativas de grupos de pesquisa, escrita de artigos científicos, dentre outras. (MOROSINI *et. al.*, 2021, p.61)

Esse exercício auxilia na visualização da produção científica do tema em estudo, auxilia na descoberta de referenciais a serem explorados e pode ser fator decisivo da sua delimitação, evitando o desperdício de aspectos já estudados, cotejados com a afinidade teórica. Abre a possibilidade de se explorar lacunas que ainda não foram estudadas. Conforme Morosini, também é importante entender que:

Um outro aspecto acerca do Estado do Conhecimento se refere às finalidades do mesmo. Parte-se da crença que o fato científico é conquistado, construído e verificado (BACHELARD, 1985), ou seja, conquistado sobre os pré-conceitos; construído pela razão; e verificado nos fatos. O indivíduo, quando inicia um trabalho científico, está minado de crenças e de saberes sobre o tema que escolheu investigar. E, para que ocorra a transformação do fato social em científico, há que se buscar um afastamento deste cotidiano. (MOROSINI *et. al.*, 2021, p.27)

A mesma autora, citando ALBARELLO (et. *al.*, 2005. P.50-51) alerta para pontos relevantes na constituição do Estado do Conhecimento para a constituição do “*corpus de análise*”.

São eles: começar pela pergunta de partida; evitar sobrecarregar o programa, selecionando as leituras – É preferível ler de modo aprofundado e crítico alguns textos bem escolhidos a ler superficialmente milhares de páginas; procurar, na medida do possível, documentos cujos autores não se limitam a apresentar dados, mas incluem também elementos de análises e de interpretações; ter o cuidado de recolher textos que apresentem abordagens diversificadas do fenômeno estudado; oferecer-se, a intervalos regulares, períodos de tempo consagrados à reflexão pessoal e às trocas de pontos de vista com colegas ou com pessoas experientes. (MOROSINI *et. al.*, 2021, p.29)

Assim, a pergunta que me moveu foi: o tema da resiliência de docentes da Educação Superior no Brasil é estudado em programas de Pós-Graduação, gerando dissertações de mestrado e teses de doutorado?

Na busca ampliada por referenciais ficou evidente que ao longo das últimas décadas estão sendo realizados diferentes estudos conduzidos por especialistas na área de formação de professores. Muitos deles são relativos aos docentes que atuam na educação básica e um número menor, mas ainda sim significativo, sobre os que trabalham no ensino superior. No entanto, existe a percepção de que são raros os estudos que abordam o tema da resiliência docente e quase inexistentes os que fazem relação com esse tema e os processos de desenvolvimento desses profissionais, evidenciando suas experiências por meio das histórias de vida.

Fica evidente que:

A delimitação do tema e do objetivo é um passo importante para a realização da pesquisa do tipo EC. Quando dizemos objetivo, não estamos falando em estabelecer o objetivo de uma pesquisa futura de mestrado ou doutorado, por exemplo, mas sim delimitar o que se quer descobrir ou conhecer sobre determinado tema ou área de estudo. Por exemplo: Conhecer/analisar as publicações realizadas entre os anos de 2010-2020 acerca da inovação na educação superior. (MOROSINI *et. al.*, 2021, p.61-62)

Neste sentido, o levantamento da literatura sobre os temas da pesquisa, visando compor um quadro que demonstre o estado do conhecimento das pesquisas nesse campo, torna-se relevante para se entender o que e como vem sendo abordado. Este procedimento, que por vezes é chamado de estudo do tipo "estado da arte" sobre as pesquisas de um determinado campo do conhecimento ou instituição, é uma possibilidade de investigar a conjuntura em um determinado momento, possibilitando ordenar informações, compreender possíveis relações existentes, verificar semelhanças e contradições.

Esta estratégia de levantamento de documentos publicados sobre determinado assunto, conhecida como "Estado do Conhecimento", consiste na "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica" [...]. Ainda assim, o EC pode "fornecer um mapeamento das idéias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração" [...]. (MOROSINI *et. al.*, 2021, p.61)

Dessa forma, evidenciam-se possibilidades de análises a partir do quadro formado pelo conjunto das produções, possibilitando visualizar um panorama teórico que subsidie a adequação metodológica, as análises e discussões sobre os achados que compõem esta tese. O que nos leva a pensar conforme as autoras, visto que elas afirmam que

Ao final, resta-nos a certeza da complexidade da produção científica decorrente de inúmeras inter-relações advindas da estrutura da área de conhecimento, das políticas científico-educacionais, de órgãos gestores, da comunidade acadêmica, da própria cultura de pesquisa presente no nível institucional, da pessoa que produz, dos grupos de pesquisa e de outros fatores. (MOROSINI *et. al.*, 2021, p.35)

Outra questão importante apresentada pelas autoras é a necessidade de coordenação desses elementos com base em critérios de "recorte de tempo a ser examinado", tendo em vista as evoluções teóricas e/ou de legislações que possam influenciar o tema em estudo. O objetivo desta organização é favorecer a compreensão do objeto em estudo "em relação ao campo como todo daquilo

que se está estudando” e nesse sentido se apresenta mais relevante à exploração dos chamados *experts* no tema da pesquisa.

Em relação à natureza de uma contribuição original, essa deve ser marcada pela identificação do novo, seja ele teórico, metodológico e/ou empírico, ou seja, a contribuição original pode aparecer em quase qualquer parte da tese. Pode ser uma pergunta, teoria, fonte, método, análise ou interpretação. No tocante à relevância, pode ser identificada quanto a monografia ser interesse tanto daqueles que estudam a temática como daqueles que não são os estudiosos da temática e faz com que esses vejam as coisas de forma diferente; influencia a conversa e a pesquisa e ensino das pessoas; e tem implicações e avanços para o campo, a disciplina, outras disciplinas ou a condição humana. (MOROSINI *et. al.*, 2021, p.30)

A busca dos dados para constituição do Estado do Conhecimento foi realizada e sistematizada, inicialmente, no mês de outubro do ano de 2019 e atualizada até dezembro de 2021. Os descritores utilizados foram: História de vida; Formação docente; Resiliência; Ensino Superior. Para a busca de teses e dissertações não fiz recorte temporal, devido à escassez de estudos sobre o tema.

As plataformas escolhidas para o levantamento de dados foram: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Na primeira etapa do EC, os documentos encontrados passam por um processo de leitura de seus resumos, dos quais são extraídas algumas informações, como ano de publicação, nome do autor, título da pesquisa e resumo na íntegra. Os documentos encontrados, num primeiro momento, passam por uma *leitura flutuante* de seus resumos, o que permite a realização da primeira etapa do EC, denominada *Bibliografia Anotada*. (MOROSINI *et. al.*, 2021, p.64)

A sistematização dos dados ocorreu por meio da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos para realizar a seleção das produções de modo a buscar entender se os conteúdos guardam relação, mesmo que indireta, com o tema dessa pesquisa.

A primeira busca na BDTD com todos os descritores não apresentou teses ou dissertações sobre o tema, o que demonstra que o presente trabalho

compõe uma relação integrada de temas inéditos, em estudos de pós-graduação *Stricto Sensu*. Por esse motivo, foi necessário realizar uma segunda busca agrupando os descritores e, entre as possibilidades de duplas de temas relevantes para a investigação, foram encontrados trabalhos como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 1 - Teses e Dissertações

Resiliência e Formação Docente	3
História de Vida e Formação Docente	6

Fonte: O Autor, 2019.

O quadro 1 mostra a seleção de pesquisas que investigaram a resiliência na formação de professores ou a formação docente a partir de histórias de vida. Assim, foi possível constatar que os temas são pouco estudados, mesmo ampliando as possibilidades de busca por meio de descritores mais simplificados. Ao realizar este procedimento, segui as orientações descritas pelas autoras, para as quais

[...] segunda etapa, a Bibliografia Sistematizada consiste na relação dos trabalhos de teses/dissertações ou artigos a partir dos seguintes itens: número do trabalho, ano de defesa ou publicação, autor(es), título, nível, objetivos, metodologia e resultados. Nessa etapa, já se inicia a seleção mais direcionada e específica para o objetivo da construção do conhecimento e outros indicadores de acordo com o objetivo de estudo do pesquisador. [...] Na construção da Bibliografia Sistematizada, pode ser que alguns dos trabalhos incluídos na etapa da Bibliografia Anotada não sejam aderentes ao objetivo proposto na pesquisa do EC. (MOROSINI *et. al.*, 2021, p.67)

A partir das buscas com os descritores já mencionados, foi elaborado o seguinte quadro sintético e, na seqüência, as análises relacionadas a esses trabalhos:

Tabela 1 – Trabalhos sobre resiliência e formação docente

Autor	Título	Metodologia	Observação
GRANVILLE, 2008	Formação do professor especialista: um desafio pedagógico?	Estudo de caso	Dissertação; Categoria de análise - resiliência e formação reflexiva : a dinâmica da ação-reflexão-ação
CHAVES, 2010	Resiliência e formação humana em professores do ensino fundamental I da rede pública municipal – em busca da integridade	Método autobiográfico; Análise comparativa entre as histórias de vida	Tese;
ASSIS, 2015	A metástase do bem: a odisséia pessoal de professoras resilientes e sua influência moral na comunidade escolar.	Investigação de trajetórias de vida	Tese “as operações de resiliência e o desenvolvimento moral são tributários de experiências significativas de personalidade vinculadas a relacionamentos com mentores.”

Fonte: O Autor, 2019.

Granville (2008, p.20) apresenta pesquisa na qual investiga “Como se caracteriza (pessoal e profissionalmente) o professor que atua de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e no Ensino Médio” e “como se dá sua formação pedagógica”. A investigação utilizou entrevistas semi-estruturadas e análise de conteúdo. A partir dessa metodologia a autora construiu categorias de análise, conforme demonstrado no quadro 02:

Quadro 02– Categorias e Dimensões

Categoria	Dimensões	Subtítulos
o percurso pessoal e profissional dos educadores: vivências, crenças, motivações e escolhas	Ser humano	Para pensar a pessoa
		Para pensar o profissional
as concepções pedagógicas: educação, ensino, aprendizagem	Concepções	Para pensar as concepções
resiliência e formação reflexiva: a dinâmica	Ações	Para pensar as ações

Fonte: Granville (2008, p. 24).

Da análise dessa pesquisa é possível visualizar a busca por um “conceito de resiliência e educação segundo Tavares (2002) e a formação refletiva, na perspectiva de Dewey (1971), Schön (2000) e Alarcão (1996)” (Granville, 2008, p. 68). Também foi possível perceber que a autora buscou suporte nesses autores para fundamentar o subcapítulo chamado “Bases conceituais: experiência e reflexão” (Granville, 2008, p.74), porém não fez relação entre a constituição da resiliência e as experiências dos professores. Apenas correlacionou a experiência como um dos fatores da “formação pedagógica” Granville (2008).

Ao analisar a tese de Chaves (2010), que estudou o que ela denominou de “os processos da resiliência” em professoras do ensino fundamental I, foi possível observar que sua intenção foi buscar entender se as histórias de vidas influenciavam nas “manifestações de resiliência” e se as mesmas se manifestavam nas práticas pedagógicas. A metodologia utilizada foi qualitativa com a coleta de dados realizada por meio de “questionários, entrevistas (simples, autobiográficas e autoconfrontação), observações e filmagens de aulas.” Para constituir a fundamentação teórica de seu trabalho a autora recorreu a Yunes (2003) ligando a espiritualidade como um fator que contribui para o desenvolvimento da resiliência.

A partir de Frankl (1991, 2007) e seus estudos sobre o sentido da vida, Chaves amplia a discussão da espiritualidade como fator que possibilita a superação de dificuldades. Para essa discussão são apresentados episódios da vida do autor em momentos em que o mesmo superou a vida em quatro campos de concentração nazista entre os anos de 1942 e 1945. Essas experiências contribuíram para o autor formular a ideia de que “a totalidade do humano estaria na integração bio-psico-espiritual e o seu sentido existencial se concretiza em suas múltiplas dimensões.” (Chaves, 2010, p.42). Apesar do foco da autora ser direcionado ao estudo de “processos de integralidade emocional” de professoras é importante perceber que a partir do estudo de histórias de vida é possível visualizar e descrever características resilientes que são “utilizadas” nas práticas pedagógicas e atuação das profissionais estudadas.

Em outro estudo, Assis (2015) “buscou aproximar e relacionar a teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg, o modelo triádico de resiliência”, em um estudo que abordou professores de ensino infantil. Uma importante contribuição da autora foi identificar uma relação entre aquilo que ela chamou de “formação da identidade profissional” de professoras resilientes e os/as “mentores” das mesmas. Conforme podemos verificar nas palavras da autora, pois para ela, “é a experiência significativa, conforme sugerido em trabalho anterior (ASSIS, 2009), que qualifica um relacionamento - a relação professor e aluno, dentre outras - como *mentorador* e motivador da resiliência.” Assis (2015, p. 05).

A metodologia utilizada foi qualitativa, a partir da escolha de cinco professoras reconhecidas como resilientes por seus pares devido a suas histórias de vida e reconhecimento profissional. A coleta de dados foi baseada na narração das histórias de vida registradas a partir da fala das docentes investigadas.

O referencial teórico adotado baseou-se, em grande parte, nas ideias de Lawrence Kohlberg (1927-1987), referentes ao desenvolvimento moral. Para as discussões mais diretamente ligadas ao conceito de resiliência a autora selecionou poucos autores que trabalham pelo viés da psicologia e na perspectiva de característica psicológica ligada a “invulnerabilidade”, tais como Boris Cyrulnik.

Distintamente de outros estudos, a autora dedica um subcapítulo inteiro de sua tese para apresentar críticas que são feitas ao conceito de resiliência e a defender o conceito e seu estudo, com destaque ao campo da educação, como podemos perceber:

E para o pesquisador da educação, o estudo do fenômeno da resiliência é, por vezes, incontornável. Em especial quando pesquisas de campo o conduzem à uma unidade escolar que atende ou se estabelece entre comunidades vulneráveis. (ASSIS, 2015, p.143)

Seguindo com a busca por referências de estudos neste campo de pesquisa, a etapa seguinte buscou explorar possíveis estudos mais recentes, publicados em periódicos nos últimos 10 anos.

Para tanto, fiz busca no Scielo por artigos com o termo resiliência. Como resultado foram encontrados inicialmente 282 artigos. A partir da primeira leitura dos títulos dos artigos foram pré selecionados trabalhos que contivessem a palavra resiliência, ou que indicassem trabalhos relativos ao conceito de resiliência, ou estudos relativos às áreas da educação ou trabalho.

Essa primeira seleção resultou em 82 trabalhos.

Após a leitura dos títulos e resumos cheguei ao quadro a seguir:

Tabela 02: Artigos em Periódicos indexados

Conceito de resiliência	8
História de Vida	1
Educação	13
Psicologia	12
Trabalho	14

Fonte: pesquisa Scielo novembro 2019

Esses resultados serviram para orientar os primeiros passos do meu estudo, pois favorecem a compreensão dos temas que vêm ocupando o interesse dos pesquisadores e as abordagens investigativas adotadas. Serviram, também, como fonte de referência para o cotejamento com meus resultados, ao final da pesquisa.

[...] Bibliografia Propositiva, tal como o nome diz, é a etapa na qual avançamos ou buscamos ir além do conhecimento estabelecido sobre a temática pesquisada. Nesta etapa, após a análise mais a fundo de cada uma das publicações, o pesquisador deve ter condições de fazer inferências propositivas em relação às publicações analisadas. (MOROSINI *et. al.*, 2021, p.72)

A exploração dos artigos resultou a compreensão de duas perspectivas principais: ou eles são estudos iniciais sobre a resiliência ou são divulgações de trabalhos das áreas de saúde com foco na psicologia, ou divulgação ou resultados de trabalhos de pós-graduação sobre o tema. Porém, ao analisar estes artigos, pude confirmar a tendência pela utilização de referenciais teóricos que serão explorados no capítulo da pesquisa. Assim, pude constituir um “referencial propositivo” ao modo como as autoras explicitam:

Na Bibliografia Propositiva, buscamos os resultados das pesquisas e possíveis propostas presentes nas publicações. A partir destas, o autor ou autora do EC elabora suas proposições acerca da temática. As proposições podem ser organizadas ou escritas a partir e após a escrita de cada uma das publicações, [...]. (MOROSINI *et. al.*, 2021, p.72)

Do estudo do EC resultou que dos trabalhos de mestrado e doutorado, pela proximidade tangencial dos seus temas e essa pesquisa, adotei os autores dos trabalhos da Tabela 1. Da análise das referências bibliográficas e marcos teóricos, tanto dos trabalhos de pós-graduação como dos artigos em periódicos, pude perceber que é quase unânime a citação do livro Educação e Resiliência de José Tavares (2001). Outro referencial que incluí foi o *Manual de Resiliencia Aplicada* de Puig e Rubio (2013). Portanto, os trabalhos e apontamentos desses autores contribuíram, de forma significativa, para composição do marco teórico deste estudo que aborda a Resiliência na Educação Superior.

1.6 Metodologia

Para compor esta pesquisa propus um processo de investigação a partir da perspectiva qualitativa, baseado no pensamento de Bernardete Gatti. Para a autora,

a metodologia é uma orientação, um guia à medida que nós vamos levando e investigando os dados e vai se olhando para aquilo que vai acontecendo, muitas vezes se torna necessário mudar de rumo no meio do caminho ou introduzir uma nova variável na investigação ou introduzir um novo tipo de pergunta, ou até redigir todo o processo de investigação. Nesse sentido, é importante a flexibilidade, capacidade de combinar formas metodológicas, como o uso da metodologia quantitativa aliada à qualitativa (GATTI, 1998, p.38).

Por esse motivo me dediquei a descrever os rumos que a trajetória da pesquisa tomou. Para tanto, evidenciei descritivamente a proposta de organização inovadora do Campus Litoral da UFPR, a partir da análise do seu Projeto Político-Pedagógico Institucional. Procurei evidenciar o contexto universitário de criação e desenvolvimento do Projeto UFPR Litoral, apoiado em dissertações e teses sobre o assunto. Entendendo, portanto, como Duarte, que

[...], ao escrevermos nossos relatórios de pesquisa ou teses de doutorado, muitas vezes nos esquecemos de relatar o processo que permitiu a realização do produto. É como se o material no qual nos baseamos para elaborar nossos argumentos já estivesse lá, em algum ponto da viagem, separado e pronto para ser coletado e analisado; como se os “dados da realidade” se dessem a conhecer, objetivamente, bastando apenas dispor dos instrumentos adequados para recolhê-los. Não parece ser assim que as coisas se passam. A definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora ao final (DUARTE, 2002, p.115).

O processo investigativo, inicialmente, buscou verificar o estado do conhecimento do campo estudado, como o objetivo de dialogar com os estudos já realizados, com enfoque no papel da resiliência na formação de docentes que atuam no ensino superior a partir de suas histórias de vida. Para tanto, foram analisadas teses e dissertações publicadas no Brasil.

Na sequência, foi realizada a revisão das bibliografias disponíveis sobre o conceito de resiliência, utilizando o dispositivo da análise documental, procurando compreender a origem do conceito, seu desenvolvimento nas ciências humanas, passando pela apropriação pela psicologia até compreender como ele chegou no campo da educação. Tendo em vista o reduzido número de estudos no Brasil, foi necessário entender como o conceito se desenvolveu, o que indicou caminhos diversos na Europa, nos países Latino Americanos e nos de origem Anglo Saxã (Inglaterra e Estados Unidos da América). Esse levantamento possibilitou a visualização de enfoques distintos no estudo da resiliência, por duas gerações de pesquisadores do tema. A escolha metodológica possibilitou a articulação dialética entre os fatos históricos e as análises qualitativas dos dados. Conforme Martins,

a variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva (MARTINS, 2004, p.292).

Seguindo nesse rumo, a descrição do caminho investigativo desta pesquisa ocorrerá no capítulo III, por entender que,

de modo geral, durante a realização de uma pesquisa algumas questões são colocadas de forma bem imediata, enquanto outras vão aparecendo no decorrer do trabalho de campo. A necessidade de dar conta dessas questões para poder encerrar as etapas da pesquisa freqüentemente nos leva a um trabalho de reflexão em torno dos problemas enfrentados, erros cometidos, escolhas feitas e dificuldades descobertas (DUARTE, 2002, p.115).

Seguindo o processo investigativo, tendo em vista a opção de estudo qualitativo, para investigar o processo de constituição da resiliência docente, foi necessário fazer uma seleção do mesmo, visto que para a utilização de investigação de história de vida não é viável, durante o tempo de duração de uma pesquisa de doutorado, abordar os 135 docentes que atualmente trabalham no referido campus. Portanto, visando o aprofundamento teórico que a investigação de história de vida exige, foram selecionados quatro docentes que mais se aproximam das características da resiliência, e cuja descrição completa compõem o *Percurso Investigativo* da tese. Essa opção metodológica confere ao estudo o aprofundamento detalhado que a investigação da resiliência docente exige, pois

[...] só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com os seus contextos [...] (MOITA, 2005, p. 116).

A coleta dos dados, inicialmente, contemplou os Currículos Lattes dos docentes e seus processos administrativos de progressão na carreira na UFPR. Foram usadas, após, entrevistas narrativas semi-estruturadas, com inspiração na afirmativa de Huberman.

[...] No plano qualitativo, são os nossos respondentes que identificaram os acontecimentos sociais ou as condições institucionais ligadas a uma época particular que exerceram uma certa influência, mesmo que esses acontecimentos ou condições estejam ausentes ou sejam diferentes para outros grupos (HUBERMAN, 2007, p. 58).

Por fim, após reunir o material, a organização foi feita por meio da Análise de Conteúdo, como preconiza Bardin (2011, p. 124), realizada em três etapas: “1) a pré análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Dessa forma, foi obtido um quadro analítico a partir de pontos de discordância e concordância que permitiu visualizar relações entre a formação dos docentes, suas histórias de vida na constituição da resiliência dos mesmos.

1.6.1 Fundamentos Metodológicos

A opção pela abordagem qualitativa nesta investigação se assenta na certeza de que as ciências humanas estão em processo de desenvolvimento que permite superar desconfiança sobre a mesma e é reconhecida e utilizada internacionalmente. Atualmente é possível perceber que,

o desenvolvimento de abordagens qualitativas em Ciências Sociais e na Educação pode ser entendido como um processo internacional que ocorreu praticamente de forma simultânea em distintos países e que apresenta atualmente referenciais analíticos, conceitos filosóficos, experiências e práticas distintas (cf. ALASUUTARI, 2005; CHENAIL et al., 2007). Embora esse movimento tenha ocorrido durante o século XX em contextos nacionais específicos, alguns debates epistemológicos, reflexões metodológicas e conceitos ganharam reconhecimento e viabilidade internacional, servindo como referência no desenvolvimento de novas abordagens científicas [...]. (WELLER e PFAFF, p. 12, 2011)

Seguindo essa perspectiva teórica, entendo que,

quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa. É uma das maneiras de que nos valem, em última análise, em qualquer campo de conhecimento, para solucionar problemas. Para responder a algumas incógnitas, segundo alguns critérios. Portanto, o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados, qualquer que seja a natureza destes dados (GATTI, p.10, 2002)

Para a autora, “estes critérios” devem ser relacionados com os referentes teóricos que são utilizados pelo pesquisador “e/ou com a maneira pela qual selecionamos os dados [...] e/ou com a lógica que empregamos em todo o desenvolvimento do trabalho.” (GATTI, p. 11, 2002). Por esse motivo, dividi didaticamente a redação do texto da metodologia desta pesquisa em três partes. A primeira apresentou a opção metodológica pela pesquisa qualitativa e iniciou a apresentação do que foi investigado. A segunda traz os *Fundamentos Metodológicos* que guiaram o *Percurso Investigativo*, que materializa a terceira parte.

A escolha por essa estrutura se sustenta no entendimento de Gatti de que “não há um modelo de pesquisa científica, como não há “o” método científico para o desenvolvimento da pesquisa” (GATTI, p. 11, 2002). Entendo, do mesmo modo que a autora, que não se deve fazer pesquisa de maneira reduzida; ao contrário, existem vários procedimentos e a criatividade do pesquisador está no desenvolvimento do ato de pesquisar. Em síntese, a ideia é que a pesquisa não é “uma reprodução de regras frias que vemos em manuais” e “o próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico.”

Por outro lado, é necessário clareza de método e critérios para que não se incorra em equívocos correndo o risco de protagonizar pesquisas sem profundidade acadêmica, ou com “excessivos vieses ou cairmos em armadilhas de nossos desejos, que poderão tornar nossos resultados e conclusões inócuos ou inválidos.” (GATTI, p. 11, 2002)

Tendo escolhido uma abordagem qualitativa para a pesquisa, seu desenvolvimento incluirá os aportes de Bogdan e Biklen (1996). Os autores apontam a fonte direta de dados e o pesquisador como instrumentos centrais

da investigação. Para tal, o *processo* do estudo deve ganhar mais ênfase do que o *produto*, pois a visão dos sujeitos da pesquisa na obtenção de dados se dá pelo contato mais direto com o pesquisador, gerando materiais descritivos de diversas ordens.

Essa variedade de materiais e abordagens geram várias formas que a pesquisa qualitativa pode assumir. Reconheço que, dentre as diversas possibilidades, a etnografia poderia ter sido a abordagem mais adequada para estudar o desenvolvimento da resiliência ao longo da vida e da vida profissional de professores. Porém, tendo em vista que este estudo está circunscrito ao tempo de uma pesquisa de doutorado, a qual não se alinha com os tempos de vida dos sujeitos investigados, foi necessário lançar mão de outras estratégias conjugadas.

O que foi desenhado para compor um percurso investigativo, visando evidenciar os fatores de resiliência dos sujeitos da pesquisa, refere-se à construção de perfis biográficos dos mesmos por meio de coletas documentais de informações e das suas narrativas, a partir de suas histórias de vida.

No entendimento da adequação da referida abordagem metodológica concordo com Schütze, pois o autor entende que

eventos negativos, como tornar-se desempregado, alcoólatra ou paciente psiquiátrico, não são compreensíveis para além da circunstância de que eles afetam de modo central a identidade do portador da biografia, agindo eficazmente sob o efeito de um destino pessoal. Muito, e por vezes, depende da forma como o portador da biografia experiencia o encadeamento negativo de eventos e como ele o processa teoricamente. (SCHÜTZE, p. 210, 2011)

O mesmo autor ainda apresenta a tese da relevância de se estudar os fenômenos individuais como fator de relevância para contextos coletivos, afirmando:

Pretendo defender a tese de que é importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos da vida individuais, partindo do pressuposto de que existem formas elementares que, em princípio (mesmo apresentando somente alguns vestígios), podem ser encontradas em muitas biografias. Além disso, existem combinações sistemáticas dessas estruturas processuais elementares que, enquanto tipos de destinos pessoais, possuem relevância social. (SCHÜTZE, p. 210, 2011)

Seguindo essa perspectiva, é possível indagar: como investigar a influência de eventos ocorridos durante a vida de uma pessoa ou em um determinado período, se não tivermos a opção de acompanhar de perto esses eventos ou registrá-los?

Como resposta a essa pergunta, podemos propor que se utilize uma maneira cada vez mais recorrente em pesquisas educacionais, tratam-se das “narrativas de histórias de vidas”, tendo em vista que elas

não têm em si poder transformador, mas em compensação, a metodologia de trabalho sobre a narrativa pode ser a oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo (JOSSO, 2004.p.56).

O processo de tomada de consciência é algo relevante e potencializador das ações dos educadores, e a utilização de investigações sobre histórias de vida podem tomar importância, não somente para o pesquisador, mas também para os participantes da pesquisa, à medida em que os mesmos exercitam a memória e a reflexão sobre fatos vividos e recontextualizados para o momento atual de suas vidas.

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. de esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.11-12)

Os autores, portanto, afirmam que a investigação narrativa é ao mesmo tempo o “fenômeno que se investiga e o método da investigação”, e esse é um ponto central para o entendimento deste tipo de estudo. Os autores esclarecem que história de vida é o fenômeno investigado e a narrativa é a própria investigação, em suas diversas formas de registro.

Assim, entendo que as narrativas devem ser compreendidas e utilizadas como meio para a obtenção de dados (experiências vividas pelos sujeitos da

investigação, recolhidas por meio da verbalização de suas lembranças), sobre os quais posteriormente o pesquisador fará suas análises. Essa opção metodológica possibilita que os sujeitos pesquisados, no nosso caso professores, possam refletir não somente sobre suas vidas, mas como o foco da pesquisa é a relação com sua formação e atuação profissional, configura-se uma possibilidade de visualizar e repensar o seu fazer docente.

Dessa forma, mesmo que o objetivo de uma investigação seja entender determinado processo ocorrido durante a vida de um sujeito ou entender o desenvolvimento do sujeito em determinado período de sua vida, é necessário entender o contexto vivido e a trajetória que o levou até aquele ponto, ou ao menos os pontos marcantes que determinaram o encadeamento de eventos de sua vida. Por esse motivo, Josso (2004) entende as narrativas como extremamente significativas, tanto como instrumento para a coleta de informações sobre a história de vida, como para a compreensão do processo de desenvolvimento pessoal.

Também percebo que na relação com o investigado, uma prévia noção de quem é o sujeito da investigação narrativa e a compreensão mínima de seu contexto favorecem o processo da entrevista narrativa.

Esta forma de entender la negociación para la entrada em el campo de la investigación subraya que la investigación narrativa transcurre dentro de una relación entre los investigados y los practicantes que está construída com una comunidad de atención [...]. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.11-12)

Importante destacar que esta pesquisa tem como sujeitos professores do ensino superior, os quais tem ampla formação em pesquisa e só por esse motivo é inevitável que no contexto da investigação eles desenvolvam interpretações sobre o investigador e suas ações. Esse fato se alinha ao que já falavam os autores sobre investigações narrativas com professores e entre atores do processo educacional.

Cuando uno se ocupa de la investigación narrativa el proceso se convierte incluso em más complejo puesto que, como investigadores, nosotros nos convertimos em parte del proceso. Las dos narraciones, la Del participante y la del investigador, se convierten, em parte, gracias a la investigación, em una construcción e re-construcción narrativa compartida. [...]. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.23)

Por suposto, a postura do investigador em todos os momentos da investigação da história de vida, na busca pelo perfil biográfico do investigado, toma maior importância na entrevista narrativa, pois ele, ao mesmo tempo em que deve incentivar o processo narrativo, deve evitar fazer interpretações e verbalizá-las em diálogos durante o processo de entrevista, para evitar interferir no processo reflexivo do entrevistado. Concordo com Moita, na afirmação sobre essa questão.

A narrativa é, pois, uma construção da qual também participa o investigador; em razão da particularidade de seu modo de produção, “é, seguramente, a forma de máxima implicação entre quem entrevista e a pessoa entrevistada” (Moita, op. Cit., p.272). Desse modo, a arte de narrar constitui-se em “uma forma artesanal de comunicação” (Benjamin, op. Cit., p. 205). Isto, caracteriza o processo de pesquisa que consiste em “fazer surgir” memoriais, histórias de vida, biografias, autobiografias, diários, enfim, “escritas do eu”, em planos históricos ricos de significado, em que especialmente aflorem aspectos subjetivos como em Fraser (1990), p. 148) que, ao relatar entrevista com pessoas que participaram da Guerra Civil na Espanha, afirma: “Não esperava recolher de meus informantes novos feitos históricos... os testemunhos podiam contar-me não só o que recordavam ter feito, mas também o que pensavam que estavam fazendo àquela época e o que hoje pensam que haviam feito”. (ABRAHÃO, 2004, p. 207)

Nesse sentido, a investigação da história de vida abre um campo de possibilidades não somente ao investigador, mas também ao investigado, pois pode auxiliar o sujeito no processo de autoconhecimento, e no caso dos professores viabiliza a reflexão sobre sua prática pedagógica e sua atuação profissional.

Este pode ser um processo profundamente emancipatório, em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviesadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, a desconstruir o seu processo histórico para melhor compreendê-lo. (CUNHA 2005, p. 26)

Como lembra a autora, se o professor estiver disposto a refletir sobre a narrativa de sua prática pedagógica, desse processo podem emergir conhecimentos essenciais sobre as mesmas e com base nas experiências vividas. Esse conhecimento é importante tanto para que o profissional docente tenha elemento para aprimorar sua prática e sua relação no ambiente escolar, como também descontinuar eventuais experiências negativas das quais tenha tomado consciência.

Nesse sentido, a tomada de consciência por meio das narrativas pode também despertar no professor o estímulo por conhecer mais o ambiente pedagógico, as relações estruturais e sistêmicas com a estrutura educacional e com seus pares.

Outro aspecto relativo ao processo narrativo a se evidenciar pode ser apoiado nas idéias de Nóvoa (1992) em sua obra “Profissão professor”, na qual afirma que não deve ser possível separar o “eu” individual (pessoa) do “eu” profissional (professor), pela própria natureza dessa profissão que é vigorosamente ligada às relações humanas, e dela também é seu objeto e instrumento de trabalho.

Temos a consciência, portanto, que a investigação sobre a formação docente, necessita de novos rumos. Necessita com urgência de ‘alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através das dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores e intimamente ligados com as práticas educativas. É através dessa dinâmica que será eventualmente possível construir novos quadros teóricos de referência articulando harmoniosamente saberes acadêmicos com as epistemologias das práticas docentes’ (NÓVOA, 1991, p.64).

No sentido da contribuição de Nóvoa, percebo que a pesquisa da história de vida do professor por meio de narrativas, pode constituir-se em importante recurso para o seu processo de formação vivido em sua vida laboral. A narrativa de história de vida pode ser esse alicerce reflexivo sobre a prática escolar (NÓVOA, 1991).

A realidade escolar, sobremaneira na Educação Superior, não viabiliza multiplicidade de espaços para que o professor reflita sobre sua prática,

dificultando a reflexão mais sistematizada sobre esses fazeres e suas origens. Para Cunha,

o professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu, e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo. (2005, p.41)

Porém, na estrutura universitária a tradição parece dificultar esse processo, pois as demandas curriculares, a estrutura departamental, as demandas administrativas e a necessidade de manutenção da produção da pesquisa em suas áreas de formação parecem diminuir o investimento em momentos de reflexão sobre a docência em ação.

Esse cenário universitário deve ser problematizado numa perspectiva transformadora que auxilie o docente à auto-reflexão.

A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma. O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que assim é que se age, porque a mídia estimula e os padrões sociais aplaudem. Acabamos agindo sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos. Para o educador esta perspectiva é fatal, porque não só ele se torna vítima destes tentáculos, como não consegue estimular seus discípulos a que se definam a si mesmos, como indivíduos. (CUNHA, 2005, p.53)

Dessa perspectiva emerge a percepção do professor como sujeito histórico, operador e potencial transformador dos processos de ensino-aprendizagem. As narrativas podem ser utilizadas como artefato de compreensão e exteriorização das dificuldades e potencialidades do trabalho docente, em suas condições e formas ao longo do tempo.

1.6.2 Percurso Investigativo

As pesquisas não ocorrem de forma linear como se pode inferir a partir da leitura do relatório final. Leitores menos experientes podem entender que os fatos ocorreram na exata ordem como são apresentados no texto. Por esse motivo, creio que a melhor maneira de registrar o processo investigativo é mantendo características de narração, evidenciando o que foi planejado, o que foi executado e eventualmente as mudanças de rumo ocorridas. Cabe ressaltar que, principalmente em se tratando de ciências humanas e pesquisas qualitativas, não é raro ocorrerem alterações de percurso, seja em função das descobertas originadas pelo aprofundamento teórico, seja em função dos resultados preliminares dos eventos experimentais ou da observação e análise dos achados da pesquisa. Ou seja, é no percurso da investigação que se vão tomando decisões acerca de sua realização.

Faço, então, primeiro registro dessa caminhada que evidenciou etapas distintas. O percurso é visto como uma metáfora para descrever o processo investigativo que traz consigo não somente a ideia de movimento e trajetória, mas também a de lugar, como espaço ocupado (Cunha, 2010). É importante o que se faz, como se faz e também onde se faz, dando sentido humano ao espaço e o transformando em lugar. E por esse motivo, conhecer a visão do pesquisador a respeito do *locus* por onde se transita é crucial. O Campus Litoral da UFPR não se constitui apenas um espaço que abrigou esta experiência. Se transformou em um lugar, pois é *a dimensão humana que transforma o espaço em lugar*, como afirma Cunha (2010, p. 53). *O lugar se constitui*, continua a autora, *quando atribuímos sentido aos espaços, reconhecendo sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças*

e possibilidades (p. 54). Portanto, o Campus Litoral da UFPR, inicialmente um espaço planejado, foi se tornando um lugar de construção de um Projeto Pedagógico inovador, com profundas implicações dos e nos sujeitos que dele participam.

No texto de introdução deste trabalho apresentei os aspectos formais sobre a origem do Campus Litoral, sobre o Projeto Político Pedagógico inovador que se pretendeu implantar, por meio de propostas curriculares singulares no contexto da pedagogia universitária. São condições importantes para se entender as teorias que o originaram, nas quais se baseiam o desenvolvimento dos Cursos e os sentidos do fazer pedagógico. Mas também considero significativo registrar alguns aspectos que extrapolam o mundo formal acadêmico tradicional e que contextualmente explicam modos de agir e pensar dos sujeitos que lá trabalham, tento em vista as possibilidades e desafios que aquela experiência apresenta.

Entres os anos de 2005, início das atividades do Campus, e 2015, o *Campus Litoral* foi um canteiro de obras. Na abertura das atividades existiam quatro salas de aulas, uma sala de professores, uma sala para biblioteca e uma sala para os técnicos administrativos. Quando cheguei em 2007, já havia quase pronto um prédio de quatro andares com salas de aulas e laboratórios e um prédio de dois andares, adaptado de uma antiga sede de uma colônia de férias do antigo Banco Estadual, para funcionar como Unidade Administrativa do *Campus*. Esse relato serve para ilustrar a atmosfera de construção concreta que dava sentido visual à implantação de Cursos novos e a realização de concursos docentes para dar suporte aos mesmos. Vivia-se um verdadeiro turbilhão de novidades e mudanças a todo tempo. Mas, o que na minha visão mais dava sentido de representação de tudo aquilo, era a famosa “tenda de circo” (Anexo II). Certamente assumia um sentido de representação, pois para os trabalhadores, alunos e demais pessoas que aderiram ao Projeto UFPR Litoral, aquele era o espaço no qual era possível, em caráter emergencial, abrigar mil e quinhentas pessoas. Tornou-se o local das assembléias, das grandes reuniões, de receber os convidados, de fazer os eventos, de apresentar ideias, de falar livremente e de escutar atentamente. Mas, já

evidenciando as resistências, para os que não aderiam ao Projeto, era a *tenda do circo*, numa conotação pejorativa da expressão.

Desde o início, percebi as tensões relacionadas a um Projeto marcado por diferenças, potencialidades e riquezas, não somente por ser algo em construção, mas principalmente por ser algo em que podíamos interferir e colaborar na construção.

Essa, ao meu ver, era o potencial e o desafio do Projeto, pois ao mesmo tempo que inseria uma Unidade Universitária numa região do país que, desde as Capitânicas Hereditárias somente recebia o olhar exploratório do poder público, agora representava um investimento efetivo numa estrutura socioeconômica que poderia, ao longo do tempo, ser decisiva para o desenvolvimento local.

No início da implantação do *Campus*, em 2005, a cidade de Matinhos, onde foi implantado, apresentava um dos menores IDH das 32 cidades da região; em 2020 já havia pulado dos insuficientes 0,500 para um índice de 0,793, sendo a presença do *Campus* o único fato estrutural novo nesse período que justificasse esse crescimento.

O Projeto atraiu professores e técnicos vindos das mais diversas regiões do país, muitos entusiasmados com a possibilidade de atuar no novo projeto educacional. Outros apenas viam a oportunidade de uma colocação no mercado de trabalho, sem especial referência sobre o Projeto e suas exigências.

Em 2019, ano em que iniciei a coleta de dados para essa pesquisa, a unidade contava com 127 docentes, sendo 12 professores substitutos (contratos temporários) e 115 efetivos. Porém, o fato relevante é que, ao todo, já haviam passado pelo *Campus* 267 professores de carreira, concursados efetivamente. Portanto, 152 docentes não permaneceram aderentes ao Projeto, por diversos motivos. Esses dados foram obtidos acompanhando e pesquisando as portarias e processos públicos de movimentação e contratação de professores, ao longo de meus anos como servidor da Unidade, mas sistematizados para essa pesquisa. Entre os motivos⁹ declarados pelos

⁹ Aproximadamente dois terços desses 152 docentes deixaram o Projeto Litoral por meio de movimentação interna na UFPR para outros Setores Acadêmicos ou redistribuição para demais

professores que deixaram o *Campus* está a não identificação com o Projeto Pedagógico. Isso é um indício de que muitos desses docentes não foram aderentes à proposta, evidenciando dificuldades de adaptação aos princípios presentes na sua concepção.

Entretanto, outros 115 docentes permanecem no *Campus* e se integram ao Projeto, ainda que, com as naturais adaptações ocorridas durante o seu amadurecimento.

É certo que esse não é um espaço livre de tensões e conflitos, como também a arena acadêmica em geral. Mas o importante é que a base central, o núcleo duro do projeto curricular vem sendo mantido e, de alguma forma protegido pela comunidade universitária do *Campus*.

Essa condição nos levou a indagar sobre o fenômeno da resiliência. O que acontece com estes professores que se mantêm fieis guardiães do Projeto e se dedicam a preservá-lo, apesar das adversidades culturais, epistemológicas, políticas e estruturais? Essa condição tem a ver com suas formações e suas histórias de vida? Há outras explicações para tal fenômeno?

Para responder a essas perguntas que se desdobraram em questões do estudo, desenvolvi a pesquisa onde incluí os seguintes elementos constitutivos que orientaram a minha ação:

- Revisão bibliográfica;
- Seleção dos sujeitos da pesquisa;
- Obtenção e classificação dos processos de progressão na carreira dos docentes selecionados;
- Preparação do roteiro de entrevistas;
- Realização das entrevistas narrativas com o objetivo de “reconstituição” das histórias de vida;
- Análise dos dados cotejados com a literatura estudada.

universidades no Brasil. Os demais saíram do *Campus* Litoral por meio de exonerações a pedido ou por vacância para ingresso em outro concurso de posse inacumulável. Este tipo de movimentação poderia suscitar estudo específico para melhoria de políticas públicas para ingresso docente nas universidades, principalmente em momentos sistêmicos de expansão da Rede Federal de Ensino Superior Pública.

Levando em consideração o aporte teórico sobre conceito de resiliência, os questionamentos a que me propus esclarecer não foram simples e nem abarcaram uma resposta direta, a partir de um instrumento em escala. Porém, alguns dados quantificáveis ajudaram a compreender melhor esse cenário. Criei, então, um instrumento para computar a produção acadêmica dos docentes da UFPR Litoral, a partir dos registros de suas atividades no Currículo Lattes, tendo em vista que esse é um documento oficial que todos eles devem ter e onde declaram e se responsabilizam civil e criminalmente pelas informações lá registradas.

Tendo em vista que as quantidades de produção não podem ser comparadas da mesma forma para docentes que poderiam ter tempos distintos de atuação naquela Instituição, foi arbitrado um recorte temporal dos cinco últimos anos do momento da coleta dos dados, anterior a junho de 2019, mês em que os dados foram extraídos da Plataforma Lattes da CAPES, contando com os 115 currículos dos docentes permanentes do Setor, salvos em extensões de arquivos PDF e XLS.

A citada escala foi construída para calcular as médias de pontuações, com a finalidade de minimizar disparidades numéricas absolutas, nas quais as maiores ou menores pontuações de determinada produção docente, em certa área, pudessem apresentar discrepâncias em função da formação do professor e/ou de possíveis atividades administrativas que acumule. Por exemplo, ter alta pontuação em função administrativa ligada ao projeto em contraponto aos docentes que não desempenham essas funções, ou um especialista em determinada área ter alta pontuação absoluta em sua especialidade de pesquisa em contraponto não ter pontuação alguma em extensão.

A “Tabela modelo para classificação de Resiliência Docente” (Anexo I) foi operacionalizada por meio do Software Excel, e as pontuações registradas em cada “Nível de adesão ao projeto Litoral segundo à área referência”. As pontuações foram somadas e divididas pelo número de eventos registrados; assim obtive a média parcial da área, onde a soma das médias resultou em um número que foi utilizado como percentual de aderência docente ao Projeto Litoral.

A ideia inicial seria a de que os docentes com as maiores somas

fossem definidos como os mais resilientes e os com a menor soma os com a menor resiliência. Nessa perspectiva, os quatro mais resilientes se constituiriam como os sujeitos dessa pesquisa. Registre-se que para o exercício de pontuação dos currículos e registros nas respectivas planilhas os documentos foram numerados e retiradas as identificações nominais para minimizar possíveis influências ao classificar as produções e atribuir as pontuações para os docentes.

Porém, com os avanços na constituição do marco teórico dessa pesquisa, num segundo movimento, foi possível perceber que o método de quantificação e classificação originado para psicologia, poderia não captar pontos essenciais da manifestação da resiliência docente. Então a referida tabela foi utilizada apenas como um instrumento para classificar os docentes quanto à aderência ao Projeto por meio da sua produção acadêmica registrada no Currículo Lattes.

Por esse motivo, o rumo foi retrçado e foram adicionados aos critérios de busca aos professores resilientes ao Projeto UFPR Litoral alguns indicadores como:

- Maior tempo de docência;
- Maior tempo de docência no Projeto Litoral;
- Envolvimento em equipes de trabalho interdisciplinar;
- Envolvimento em equipes de desenvolvimento de atividades do Projeto UFPR Litoral;
- Envolvimento na administração dos espaços curriculares do Projeto UFPR Litoral;
- Envolvimento em Interações Culturais e Humanísticas;
- Envolvimento em Projetos de Aprendizagem de estudantes de outras Câmaras Pedagógicas;
- Envolvimento em Projetos de Extensão.

Num terceiro movimento de seleção dos docentes, a partir desses indicadores, ocorreu uma diferença, se comparada com o processo de classificação por escala. Um docente que não registrava todas as suas atividades no Currículo Lattes foi deslocado de uma posição de classificação intermediária para o primeiro lugar. Como o processo de classificação “às cegas” havia terminado, no momento em que os docentes foram identificados, com a finalidade de dar continuidade à investigação, foi possível perceber que esse primeiro colocado é o docente dirigente do Campus, o qual foi um dos idealizadores do Projeto e responsável por sua implantação.

Certamente, num processo analítico, esse docente seria descartado como sujeito da investigação, pois o processo foi pensado para detectar os docentes resilientes tendo em vista sua adesão ao Projeto, por meio das participações nas atividades do mesmo. Assim, seria tendencioso investigar o principal envolvido na idealização do Projeto.

Voltei ao processo classificatório reconhecendo que ele foi trabalhoso e demorado, devido ao procedimento utilizado, uma vez que demandou a leitura, por duas vezes, de todos os 115 Currículos Lattes. A primeira para pontuar a planilha e escalonar e a segunda para aferir os indicadores de resiliência.

Por fim, num último processo de seleção dos sujeitos da pesquisa, tendo em vista sugestões da banca de qualificação do projeto de teste, com a indicação de ampliação do número de sujeitos estudados, foi feita uma nova busca amostral.

Tendo em vista que, conforme foi apontado na literatura sobre resiliência, a maior probabilidade de se encontrar elementos de resiliência esteja nos sujeitos mais experientes, foram pré-selecionados os 11 docentes mais antigos em exercício profissional no Campus, tendo em vista os critérios de “Maior tempo de docência; Maior tempo de docência no Projeto Litoral”.

Três desses professores foram excluídos da amostra por evidenciarem em seus posicionamentos a não aderência ao Projeto Litoral. Dos nove restantes um é o docente que foi responsável pelos anos iniciais de implantação do *Campus*, portanto foi excluído da amostra para evitar viés de defesa aos princípios do Projeto e não propriamente os desafios e a constituição e elementos de resiliência em seu processo no *Campus*.

Dos oito restantes, três estavam em licenças por motivos diversos. Assim, restaram cinco possíveis sujeitos para constituir a pesquisa. Todos foram convidados a participar, porém um deles alegou problemas ligados ao período pandêmico e declinou o convite. Por fim, restaram quatro docentes como sujeitos da investigação que se enquadram nos critérios elencados e publicamente manifestam sua aderência ao Projeto UFPR/Litoral.

Concomitantemente a esse exercício, o processo metodológico foi sendo construído para investigar a história de vida profissional dos docentes selecionados. Para tanto, os mesmos foram convidados a participar de ciclos de entrevistas narrativas, com o objetivo de construir o perfil biográfico de cada um.

Para as entrevistas foi utilizada a “técnica da entrevista narrativa autobiográfica e passos de análise” conforme Fritz Schütze (2011, p.212-213). Tendo em vista o aprofundamento que se quis dar a esse processo, a técnica do autor foi adaptada, e a entrevista dividida em três sessões. Também assumimos a perspectiva de que

as entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. (MUYLAERT et. Al., 2014, p.194)

A todos os pesquisados foi explicado o contexto e objetivos do estudo e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), como forma de registro das suas opiniões. A eles foi garantido o acesso às transcrições das entrevistas e solicitada a homologação do conteúdo das mesmas. Os procedimentos de análise também ocorreram conforme Fritz e Schütze (2011, p.213-215).

Esses procedimentos visam fazer com que as narrativas de vida, próprias do método qualitativo, conforme ensina Minayo (2008), constituam parte significativa da experiência vivencial dos professores investigados, porém

as narrativas de vida nunca serão uma verdade sobre os fatos vividos e, sim, uma versão possível que lhes atribuem os que vivenciaram os fatos, a partir dos dados de sua biografia, de sua experiência, de seu conhecimento e de sua visão do futuro (MINAYO, 2008, p. 154).

Para além dos procedimentos metodológicos que conferem rigor científico à investigação, é necessário compreender o sentido da utilização da história de vida nessa pesquisa. Essa opção se deu pelo fato de que, concordando com Minayo (2008), assumi que a atuação histórica do indivíduo não ocorre de forma isolada, independente. Ao contrário, conforme a autora, as estruturas de grupos é que conferem a forma de atuação dos sujeitos neles inseridos e, assim, dos professores nas instituições que os formaram ou nas quais atuam profissionalmente.

O que se quis entender de forma analítica incluiu a compreensão de como o sujeito atua na relação com o grupo e quais relações se estabelecem entre eles. Por esse motivo, assumi que os relatos de histórias de vida teriam sido mais ricos se tivesse havido oportunidades de acompanhá-los de observações das práticas docentes. Porém, no contexto de pandemia não foi possível incluir essa prática.

Para a realização das entrevistas procedi conforme as seguintes fases descritas por Jovchelovich e Bauer (2002):

Figura 01: Fases e regras para entrevistas narrativas

Fases da Entrevista Narrativa	Regras para a entrevista
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões <i>exmanentes</i> .
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional).
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralingüístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas <i>exmanentes</i> para Imanentes.
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê?”. Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: JOVCHELOVICH E BAUER (2002)

Tendo em vista o processo de construção de categorias de Bardin (1997), o instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista narrativa (o roteiro de entrevista consta no Apêndice A). As questões funcionaram como um estímulo para iniciar a narração pelo entrevistado, segundo o tema proposto por meio das perguntas. Para o registro dos dados utilizei as gravações de áudio e vídeo concomitantemente, como mecanismo de redundância para evitar a perda de dados, com isso também evitar possíveis constrangimentos, caso fosse necessário realizar novas entrevistas, repetindo o tema devido a falhas de equipamentos. O registro em vídeo teve a vantagem de proporcionar a visualização das expressões faciais e corporais, o que facilitou a transcrição em textos, e evitou ou minimizou dúvidas que ocorreriam em gravações somente em áudio. Após a transcrição, instituiu-se o processo de análise de

conteúdo, com a finalidade de construir o processo de categorização, conforme ensina Bardin (1997). Em seguida, iniciei a “classificação a posteriori” por meio de análise progressiva de pontos de concordância e discordância entre os textos dos quatro entrevistados, segundo os temas abordados e os que eventualmente surgiram no processo de narração.

Esse processo gerou “exclusão de elementos”, ou divisões representativas das experiências dos entrevistados ou elementos identificados a partir do referencial teórico. Por homogeneidade, quando os elementos dos registros textuais emergiram, favoreceram a criação das categorias de análise. A semelhança entre ocorrências de determinados pontos das histórias de vida dos docentes pode gerar elementos de significado. A consequência, conforme Bardin (1997), favoreceu o resultado analítico “de pertinência”, que ocorre quando o material de análise e o quadro teórico expressam alinhamento de sentido.

Após esses procedimentos, obtive os dados das histórias de vida, cuja análise permitiu cotejar os achados para melhor compreender as questões de pesquisa.

2. MARCO TEÓRICO: A RESILIÊNCIA

A grande maioria dos trabalhos acadêmicos, livros, artigos científicos fazem duas observações principais sobre a Resiliência: primeiramente a de que se trata de um conceito relativamente novo e a segunda que existem poucos estudos sobre o tema.

Como exceção a essa tendência estão os livros de autoajuda que abordam o tema, provavelmente porque esse tipo de literatura tem o objetivo de vender uma ideia de certeza para seu público, entendendo como viáveis e aplicáveis as orientações e conselhos que eles apresentam como salvação para determinadas situações ou males da vida. Começo com essa ressalva, pois atualmente esse conceito tem aparecido na mídia e com a pandemia do *novo coronavírus* começa a tomar força como um conceito da moda em vários meios, não somente na academia ou no mundo corporativo. Esse fato pode tanto colaborar para o aprofundamento dos estudos conceituais, como também pode disseminar a resiliência no senso comum com algo raso e facilmente acessível.

Ressalto que compreendo a resiliência como um conceito multifacetado e complexo, dependendo do ângulo de abordagem, do campo do conhecimento e dos referenciais aos quais se lança mão ao utilizá-lo.

Minha opção, ao apresentar o conceito, foi por buscar suas origens, pesquisar as tendências de utilização nas principais áreas do conhecimento que dele se utilizam, recortando as abordagens que surgiram no Brasil. Por fim, a partir de algumas inferências, faço sugestões de possibilidades de entendimento conceitual para colaborar com a construção da sua compreensão

no campo da educação, em específico, buscando contribuir para a formação de professores do ensino superior público.

2.1 Origens do conceito

Um fato perceptível para os que se lançam a estudar o conceito de resiliência é a necessidade de afirmação da sua validade. Por esse motivo, e por não ser um conceito clássico, praticamente a totalidade dos estudos acadêmicos e até mesmo alguns dos textos mais coloquiais, procuram apresentar a sua origem. O termo tem origem no latim *resilio*, que significa “saltar para trás” (PRIBERAM, 2020).

Invariavelmente, todos os estudos que apresentam as origens do conceito afirmam que ele ressurgiu na modernidade com uso na física. Então vamos seguir esse caminho, porém com um primeiro alerta, a Física que dá origem ao conceito e da qual se fala é a Newtoniana clássica. Importante destacar que a física Newtoniana é orientada por uma matemática que rege leis imutáveis, nas quais os fenômenos podem ser descritos e recriados de forma absoluta, sem variação e independentemente de quem ou do que cria ou recria os fenômenos ou de quem os observa. Retomarei esse destaque ao final desse capítulo.

Entre os físicos o primeiro que cunhou a ideia de resiliência foi Thomas Young (1773-1829), segundo Silva Jr. (1972), em 1807 quando estudava a relação entre a tensão e a deformação de materiais. Essa compreensão é usada por Yunes e Szymanski (2001, p. 15) para referendar sua compreensão da mesma origem do conceito. Ao aprofundar a busca pelo entendimento de Young é possível perceber que o mesmo provavelmente utilizou como base conceitual para sua formulação a Lei de Hooke (em homenagem a Robert Hooke, 1635-1703), a qual determina a “força de uma mola – F ”. Hooke conseguiu determinar com precisão a força exercida por uma mola em função das variáveis “ K – constante da mola” e do seu “deslocamento – d ”, o que

compôs a fórmula matemática “ $F = -kd$ ” (Halliday; Resnick; Walker, 1996, p. 138-139). A mola é um objeto com formato específico e finalidades diversas ligadas a movimentos, para as quais é fundamental a capacidade de se deformar e voltar a um estado inicial. Young desenvolve a ideia de medição dessa capacidade de deformação e retorno a um estado inicial para diversos objetos os quais inicialmente não se percebia sua capacidade de deformação.

Esses estudos foram classificados na física e com utilização imediata nas engenharias como “tensão e compressão” em materiais. A capacidade de determinado objeto - por exemplo, uma barra metálica - de receber tensão e compressão e retornar ao estado inicial sem deformação, se deu o nome de Resiliência do Material. Mais recentemente essa ideia se tornou fundamental para o estudo da mecânica de materiais, o que é conhecimento fundamental para as engenharias e a arquitetura. Silva Jr. (1972), em seu livro “Resistência de Materiais”, definiu resiliência como a capacidade máxima que tem um corpo de armazenar energia de deformação, sem sofrer deformações permanentes. Recentemente Ferdinand P. Beer (et. al.) em seu livro “Mecânica dos materiais” descreveu que “a capacidade de uma estrutura para resistir a uma força de impacto sem se deformar permanentemente depende claramente da resiliência do material utilizado.” (2011, p.694). Em síntese, esses conceitos advindos da física e das engenharias tem três características fundamentais:

- a) Resiliência está diretamente ligada a um processo de movimento dos elementos constitutivos dos materiais;
- b) Resiliência traz consigo a ideia de que os materiais sempre retornam a um estado inalterado, quando a força ou tensão impressa não supera essa capacidade;
- c) Resiliência para essas ciências é algo quantificável de forma precisa, a partir de medições e a aplicabilidade de equações matemáticas.

Considero que essas apresentações da origem do conceito na física e engenharias são importantes para entendermos como foi sua transposição para o campo das ciências humanas. Assim, podemos entender a ideia

original, como e por quais motivos o conceito foi encampado e desenvolvido em outros ramos das ciências.

Com o seu desenvolvimento, o termo resiliência passou a compor dicionários com os seguintes significados:

Tabela 03: Conceitos de resiliência nos dicionários

Dicionário/Ano	Língua	Conceito
Neto/2009	Portuguesa	<p>Resiliência</p> <p>1- Elasticidade; 2- Ato de recuar; 3- Poder de recuperação; 4- Trabalho para deformar um corpo até seu limite elástico</p>
Aurélio/1986	Portuguesa	<p>Resiliência</p> <p>1- Fís. Propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora de uma deformação elástica; 2- Fig. Resistência ao choque.</p>
Aulete/2020	Portuguesa	<p>Resiliência</p> <p>1- Fís. Propriedade de um material retornar à forma ou posição original depois de cessar a tensão incidente sobre o mesmo, determinada pela quantidade de energia devolvida após a deformação elástica, ger. Medida em percentual da energia recuperada que fornece informações sobre a elasticidade do material.</p> <p>2- P.ext. Ecol. Capacidade de um ecossistema retornar à condição original de equilíbrio após suportar alterações ou perturbações ambientais.</p>

		3- Fig. Habilidade que uma pessoa desenvolve para resistir, lidar e reagir de modo positivo em situações adversas.
Priberam/2020	Portuguesa	<p>Resiliência</p> <p>1- [Física] Propriedade de um corpo de recuperar a sua forma original após sofrer choque ou deformação.</p> <p>2- [Figurado] Capacidade de superar, de recuperar de adversidades.</p>
Oxford/2013	Inglesa	<p>Resilience</p> <p>1-Elasticidade; 2- Resistência, capacidade de recuperação.</p> <p>Resilient</p> <p>1-(material) elástico; 2- (pessoa) resistente.</p>
Cobuild/1995	Inglesa	<p>Resilience</p> <p>1-Algo que é resiliente é forte e não pode ser danificado facilmente ao ser atingido, esticado ou espremido;</p> <p>2- Pessoas e coisas que são resilientes são capazes de se recuperar fácil e rapidamente de eventos desagradáveis ou prejudiciais.</p>
Linguee/2020		<p>Resiliência</p> <p>1- Resiliência ou resiliência é um conceito oriundo da física, que se refere à propriedade de que são dotados alguns sub-materiais, de acumular energia, quando exigidos ou submetidos a estresse sem ocorrer ruptura.</p>

Fonte: O autor. Traduções feitas pelo autor.

Ao analisarmos a origem do conceito e a semântica do termo podemos inferir um grande potencial de seu uso nos mais diversos campos das ciências humanas. A metáfora da elasticidade se apresenta como viável nas áreas das ciências sociais, da educação, da economia, entre outras. Porém, foi no campo dos estudos em psicologia infantil que a resiliência iniciou seu desenvolvimento nas ciências humanas.

2.2 Tendências iniciais e abordagens conceituais

A resiliência, portanto, é um conceito novo nas ciências humanas, difundido nas últimas três décadas, muito útil para os psicólogos que trabalham com jovens e crianças, mas pouco explorado no caso dos adultos. Abre novas possibilidades, confere uma nova visão, inclusive alentadora para o campo educacional.

Num mundo em transição entre a modernidade, pós-modernidade e o tempo histórico que está por vir, os discursos são contraditórios. Por um lado, temos a emergência dos Direitos Humanos, um crescente avanço tecnológico que promete tornar a vida mais fácil incluindo aspectos como acesso facilitado a novos medicamentos, meios de comunicação mais rápidos e em grande quantidade, melhor organização e mobilidade urbana, entre outros avanços ditos civilizatórios. Por outro lado, estas possibilidades também originam a comunicação das massas populares, a cultura da padronização da beleza e do consumismo.

Contraditoriamente, nesse mesmo mundo temos comunidades empobrecidas, grupos migratórios excluídos tanto do acesso aos meios de consumo e produção, como das estruturas sociais, uma crescente *patologização* da vida e crescente aumento do uso de medicamentos para melhorar a saúde mental.

Nesse contexto que a resiliência se torna uma possibilidade nas terapias psicológicas, medicinais, corporativas e educativas, tanto em processos individuais como coletivas, na tentativa de reforçar características que auxiliem na superação desse contexto humano. Em países como o Brasil, os retrocessos sociais, as crises financeiras e a polarização social vêm gerando e agravando o crescente clima de estresse social que afeta grande parcela da população.

No entanto, temos observado a crescente disseminação da ideia de que os humanos têm a capacidade de se tornarem resilientes ao enfrentar situações negativas, como as geradas pelo contexto descrito. Dessa percepção começam a surgir concepções teóricas mais elaboradas a partir de investigações científicas, e a conseqüente tentativa de aplicação para a melhoria da vida. Por esse motivo o conceito transposto para as ciências humanas se constitui como possibilidade de desenvolvimento em diversas áreas, como, por exemplo, a psicologia, a saúde, a educação, a administração, etc.

Resiliência, como “objeto” de pesquisa, surgiu e se desenvolveu quase concomitantemente por Rutter (1987), na Inglaterra, e Werner (1986), nos Estados Unidos da América. Na sequência, outros pesquisadores se interessaram pelo tema.

Como já demonstrado na tabela 03, a inclinação de divisão semântica de três tendências investigativas pode ser observada também ao serem analisados os trabalhos oriundos dessas regiões.

Brandão, tratando desse tema, afirma que

alguns autores apontam que os estudos sobre a resiliência podem ser organizados em três correntes: a norte-americana ou anglo-saxônica, a europeia e a latino-americana (Ojeda, 2004; Fantova, 2008). Realmente, a partir de uma revisão bibliográfica mais ampla é perceptível a diferença no “tom” dos textos sobre resiliência. (BRANDÃO, 2009, p. 22)

Nessas tendências, é possível perceber que a “norte-americana ou anglo-saxônica” se ocupa prioritariamente com investigações pragmáticas, centradas no indivíduo, com tendência preponderam em estudos nas ciências da saúde. A “europeia” se dedica majoritariamente às pesquisas com enfoque

psicanalítico. Por fim, a corrente “latino-americana” pode ser identificada por estudar e produzir experiências focadas em questões sociais, comunitárias, numa lógica de entendimento do contexto em que a resiliência se constitui.

Atualmente, é possível identificar alguns grupos de pesquisa e pesquisadores de forma independente estudando a resiliência na América do Sul, em especial no Brasil, porém a grande maioria na área da psicologia. Poucos, ainda, são os estudos ligados ao campo educacional. Um fenômeno que se observa é o crescente uso indiscriminado da palavra resiliência em textos de projetos e ações de empresas e governos sem um significado concreto, como um modismo no uso do termo. Por um lado, ocorre a divulgação do termo, por outro, pode ocorrer a banalização do conceito.

2.3 Resiliência: a origem na psicologia

A origem dos estudos da resiliência nas ciências humanas, como aqui já registrado, se deu no campo da psicologia. Ao longo do século XX profissionais de diversas áreas observaram a partir de problemas de saúde, tragédias diversas como crianças perdendo famílias inteiras, situações difíceis ou aparentemente impossíveis de superar. No entanto, os fatos concretos demonstram que uma parcela das pessoas supera essas imensas dificuldades e continuam sua vida de forma equilibrada, criativa e com visão otimista. Estas experiências de vida começaram a chamar a atenção por suas singularidades e foram estudadas por diversos profissionais, na tentativa de entender por que pessoas que tinham todas as condições desfavoráveis superaram situações extremas sem ficar com marcas negativas.

No século XX, os primeiros estudos da psicologia supunham que essas seriam características inatas, portando era necessário estudar as crianças, acompanhar seu desenvolvimento para entender esse fenômeno de superação. Principalmente após a segunda guerra mundial, os primeiros

psicanalistas infantis realizaram grandes mudanças na maneira de observar e entender as crianças. Anna Freud foi exemplo de pesquisador que observou crianças muito frequentadoras de uma clínica de terapia infantil fundada por ela se desenvolverem adultos equilibrados após terem passado por traumas incríveis como os da Segunda Guerra Mundial. Francoise Dolto (1942 - 1981) é outro exemplo de psicanalista que desenvolveu estudos sobre as crianças, sobretudo aquelas que viviam situações de separação dos pais.

Na mesma direção, Diane Coutu afirma que

a pesquisa acadêmica sobre a resiliência começou há cerca de 40 anos, com os estudos pioneiros feitos por Norman Garmezy, hoje professor emérito da Universidade de Minnesota, em Minneapolis, Estados Unidos. Depois de pesquisar por que muitos filhos de pais esquizofrênicos não sofriam males psicológicos, apesar da convivência, ele concluiu que um tipo de resiliência tem um papel maior na saúde mental do que se suspeitava. (COUTU, 2020, p.14)

Esses primeiros estudos em síntese, conforme Yunes e Szymanski (2001, p.15-17), indicaram a necessidade de os pesquisadores aprofundarem a percepção de algumas características inicialmente observadas nessas crianças, envolvendo:

- (a) Resistência absoluta ao estresse;
- (b) Intocáveis e sem limites para suportar o sofrimento;
- (c) Invencíveis;
- (d) Invulneráveis.

Essas compreensões, quase que ligadas a uma maneira belicosa de entender o mundo, como que quase sendo uma resposta para a busca por heróis da vida real, estão ligadas às influências pós guerras mundiais, mas foram contestadas por seu teor radical. Porém, mesmo suscitando dúvidas essa compreensão originou dois importantes estudos.

Na primeira investigação ampla, que resultou em importantes dados sobre a resiliência, o foco não era propriamente esse conceito. Durante 40 anos, desde 1955, Werner e seus colaboradores acompanharam um grupo de 698 crianças na ilha de Kauai no Havaí, com o intuito de investigar quais

seriam os efeitos para o “desenvolvimento físico, social e emocional” em sujeitos que devido à extrema pobreza tiveram “cuidados familiares deficientes”¹⁰. Conforme Yunes (2001), “as crianças foram acompanhadas até as idades de 2, 10, 18 e 32 anos”. Essa pesquisa resultou no livro *Vulnerable But Invincible* que reuniu dados de 72 crianças do grupo original. O livro apresentou dados dos sujeitos investigados, de suas origens, como a condição de seus pais, e as dificuldades enfrentadas durante esses períodos de suas vidas. Segundo Yunes,

[...] para surpresa dos pesquisadores, nenhuma dessas crianças desenvolveu problemas de aprendizagem ou de comportamento (Werner & Smith, 1982), o que foi considerado então como ‘sinal de adaptação ou ajustamento’. Diante desses indicativos, as crianças foram denominadas ‘resilientes’ pelas pesquisadoras [...]. (YUNES, 2001, p.15-17)

O segundo estudo foi desenvolvido pelo psiquiatra inglês Michael Rutter, cujos trabalhos foram dedicados, desde a década de 1970, a estudar crianças originadas de famílias desfeitas por problemas diversos, mas com ênfase em conflitos entre os familiares. Entre as diversas pesquisas desenvolvidas por ele, destaco a investigação realizada na ilha de Wight e em Londres. Os sujeitos da pesquisa reuniam características de origem e convívio social semelhantes, sendo crianças que viviam em famílias numerosas e com baixa renda. Em seu contexto estava presente o alto índice de criminalidade da região e o envolvimento de seus pais. Outra característica numerosa no grupo é o histórico de doenças mentais das mães. Em 1981, Rutter publicou o livro *Maternal Deprivation Reassessed* no qual é abordada a relação entre o surgimento de psicopatologias e a falta do convívio com as mães durante o processo de desenvolvimento infantil. Nesse livro, o autor dedicou um capítulo a responder uma pergunta: “Por que, apesar de passar por terríveis experiências, alguns indivíduos não são atingidos e apresentam um desenvolvimento estável e saudável?” (tradução de Yunes, 2001, p.20). Segundo Rutter (1987) a resposta para essa pergunta indica que existe uma “variação individual” a circunstâncias de risco, pois pessoas diferentes

¹⁰*Poorparenting*, no original em inglês (Martineau, 1999, p. 102).

respondem de forma diferente aos fatores, e as que reagem positivamente são consideradas resilientes.

Segundo Jubram (2017, p. 166), esses estudos descreveram as seguintes características entre as crianças estudadas:

- *Temperamento afetivo*: capacidade de expressar sentimentos, dar afeto, criar e manter vínculos afetivos;
- *Auto-estima* elevada: respeito e cuidado consigo mesmo, crença na própria capacidade em vencer obstáculos;
- *Desempenho intelectual*: capacidade de aprendizagem preservada em todas as áreas do conhecimento;
- *Capacidade de autocontrole*: reações moderadas, tolerância à frustração e ausência de impulsividade desenfreada.

Corroborando as ideias da autora, a partir desses estudos os autores chegaram a definições semelhantes sobre os sujeitos resilientes, entendendo que os mesmos conseguiram ser “adultos capazes de amar, trabalhar, brincar e ter expectativa” (Jubram, 2017, p. 167).

Paralelamente ao início do desenvolvimento do conceito de resiliência em Psicologia, muitos autores estavam debruçados em temas relativos aos conceitos de risco e vulnerabilidade, inclusive os que iniciaram a percepção da resiliência. Para esses autores a ideia de resiliência poderia resolver problemas conceituais e entraria como alternativa ou evolução destes conceitos.

O conceito de risco está centrado no problema, na patologia, nos sintomas, portanto, nas características que são ligadas a uma probabilidade de ocorrer um dano físico, biológico ou social. Por esse motivo, está mais ligado a protocolos médicos e utilizado por profissionais de saúde.

A análise crítica da história da infância mostra que riscos e todas as espécies de estressores sempre se fizeram presentes em qualquer tempo e lugar. O que tem variado é a construção social do que se constitui risco (Martineau, 1999). De alguns anos para cá, é crescente o interesse no estudo do poder que determinados tipos de estressores tem na infância (Garmezy&Rutter, 1983 e 1985). Fatores de risco relacionam-se com toda a sorte de eventos negativos de vida, e que, quando presentes, aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais. (YUNES, 2001, p.23-24)

Nesse período não se pensava no desenvolvimento de um conceito de resiliência, ele era estudado como uma característica, que no caso do conceito de risco pudesse servir como um modelo ou uma complementação. Assim se explica o fato de que geralmente se falava na criança resiliente, no modelo resiliente e não amplamente se utilizava o termo resiliência. Nessa perspectiva, foi percebido que o risco não afetaria a um certo grupo de crianças, as quais mesmo expostas a um determinado risco não seriam afetadas por danos permanentes. Esse modelo descreve o que seriam “verdadeiros escudos protetores” ou o que chamaram de “fatores de resiliência”, os quais impediriam a influência direta de forças danosas, impedindo ou diminuindo seus efeitos negativos, ou até mesmo refletindo-as na direção contrária como forma de superação. Ralha-Simões (2001) explica:

Na verdade, a menor vulnerabilidade que alguns indivíduos demonstram, a qual estaria na base de sua resiliência, seria consequência não de uma espécie de escudo protetor que os torna mais impermeáveis ao exterior do que as outras pessoas, mas resultaria de uma acrescida flexibilidade interna que lhes tornaria possível continuar a interagir com êxito, nessas circunstâncias, modificando-se de uma forma adaptativa face aos confrontos adversos com o meio exterior (p. 107).

Assim, a ideia era de que risco/resiliência formariam um binômio, seriam complementares tanto como instrumento analítico, como instrumentos para planejar intervenções terapêuticas. Esta abordagem possibilitou o início de uma mudança do foco nos problemas, no risco, para uma perspectiva mais propositiva. As investigações começaram a refletir interesse em buscar entender no que seria possível viabilizar para que as pessoas não adoecessem. Entender o porquê essas crianças eram resilientes poderia abrir caminho para fomentar a resiliência naquelas em quem os estudos não teriam detectado essas características de defesa natural ao risco. Como consequência, pela primeira vez, os psicólogos puderam conceber a ideia de promover ações de saúde. Não se tratava de prevenir, mas estimular maneiras de enfrentar os problemas que seriam inevitáveis de forma a garantir o desenvolvimento global da criança, promover ações programadas para mitigar os riscos e assim prevenir os danos. Além disso, puderam se desprender de um conceito que traz consigo vários significados semânticos que criam dúvidas

em sua interpretação e conseqüentemente dificultam seu uso, pois, corroborando com Yunes:

As referências à resiliência vêm quase sempre associada à presença/ausência de risco [...]. Referências ao termo têm uma conotação positiva, enquanto a palavra risco traz, além do estigma negativo da própria categoria, possibilidades de variabilidade de interpretações vagas no uso que tem sido feito pelos teóricos, pesquisadores e clínicos. (2001, p. 26)

Neste ponto do desenvolvimento do conceito de resiliência, o mesmo passou a ser reconhecido no campo da psicologia e os estudos passaram a ter características de modelos mais definidos, por esse motivo foram classificados e divididos em fases históricas, as quais Infante chamou de gerações. Ela entende que “[...] um dos primeiros elementos que aparecem na literatura desses últimos anos é o acordo explícito, entre os especialistas em resiliência, de que existem duas gerações de pesquisadores [...]” (INFANTE, 2005, p. 24). Porém, essas fases não são linearmente delimitadas por uma data que demarcasse uma fronteira definida. A primeira geração é demarcada por esses estudos iniciais que tiveram seus resultados apresentados a partir da década de 1970, a segunda geração inicia suas publicações a partir da década de 1990. E foi nesse período que surgiram as primeiras definições de resiliência, conforme Brandão (2009):

- - Capacidade de enfrentar e superar com sucesso situações adversas. (TROMBETA e GUZZO, 2002, p. 9)
- - O conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam o desenvolvimento saudável do indivíduo, mesmo este vivenciando experiências desfavoráveis. (PESCE e colaboradores, 2005, p. 436)
- - A resiliência é entendida como a capacidade de resistir às adversidades humanas. (PEREIRA, 2001, p. 87)
- - A habilidade para se esquivar de eventos negativos usando emoções positivas para dar conta. (TUDAGE, 2004, p. 1162)
- - Resiliência refere-se a uma classe de fenômenos caracterizados por bons resultados a despeito de sérias ameaças à adaptação ou desenvolvimento. (MASTEN, 2001, p. 228)

- - Caracteriza-se como um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilita ter uma vida *sadia*, mesmo vivendo em um meio *insano*. (MELILLO, 2005, p. 61)
- - A capacidade para recuperar e manter um comportamento adaptado após um dano. (BLUM, 1997, p. 16)
- - É adaptação positiva em resposta à adversidade. (WALLER, 2001, p. 292).
- - A capacidade para triunfar e para viver e desenvolver-se positivamente, de maneira socialmente aceitável, apesar da fadiga ou da adversidade que podem implicar risco grave de resultado negativo. (Vanistendael, citado por CYRULNIK, 2001, p. 10)
- - Manifestação de adaptação positiva a despeito de significativa adversidade na vida.” (LUTHAR, 2007)

Portanto, é perceptível que a primeira geração de estudos e conceitos de resiliência começou com um interesse pelas qualidades pessoais que permitiam superar as adversidades, tais como a autoestima e a autonomia. Também teve como característica um maior interesse em estudar fatores externos ao indivíduo, como o contexto socioeconômico, familiar, presença ou ausência de adulto que servissem como exemplo, ou seja, fatores externos ou estruturais que dificultassem o desenvolvimento pessoal em determinada sociedade.

Nesse período, surgiram propostas de modelos de resiliência, o que mais foi desenvolvido denominava-se *Modelo Triádico de Resiliência* (Figura 1). Segundo Assis (2015, p.05), esse modelo foi originado da ecologia, portanto, para a autora, *uma floresta é uma excelente ilustração do modelo triádico da resiliência, pois - Há um ambiente minimamente favorável. - Há voluntariedade, ou vontade, ainda que mínima, que produz crescimento. - Há apoio ou suporte de árvores “mais velhas”, mentoria.*

Para ela, essa ideia possibilitou que

esse novo interesse permitiu aos pesquisadores a elaboração de um modelo, batizado como “modelo triádico de resiliência”, que estabelece o tripé do conceito de resiliência: os atributos individuais, os aspectos da família e as características dos ambientes sociais a que os sujeitos da pesquisa foram submetidos, durante a vida. (ASSIS, 2015, p.129)

Com base nesse modelo é possível perceber que para esses pesquisadores as características individuais, como as temperamentais e genéticas, constituem o fundamento sobre o qual atuam os fatores ambientais e sociais. A crença desse grupo de psicólogos era de que os atributos psicológicos são, em parte, geneticamente determinados e servem de base, por exemplo, para o desenvolvimento humano a partir da educação/aprendizado. De uma forma não determinista, acreditavam que essa pequena base genética fosse desenvolvida a partir da atenção, das habilidades sociais adquiridas, da capacidade de resolver problemas e da criatividade.

Ao analisar os conceitos apresentados, é possível visualizar a utilização de fatores distintos na construção do conceito de resiliência. O que existe de comum entre eles é a busca de uma maneira de aumentar os fatores que promovam a resiliência para a resolução de problemas em áreas como a saúde e educação.

A partir do Modelo Triádico foram construídos alguns pontos basilares sobre os quais emergem algumas características que podem ser visualizadas com maior frequência nas crianças que forem analisadas como resilientes. Esses autores fizeram uma busca para descrever essas características a partir de suas observações e pesquisas. Para tanto, destaco as selecionadas por Suárez Ojeda (2004):

A **introspecção** é a arte de perguntar-se e dar uma resposta honesta. **Independência** é saber estabelecer limites entre si e o ambiente com problemas, é a capacidade de manter distância emocional e física sem cair no isolamento. A **capacidade de relacionamento** é a capacidade de estabelecer vínculos e intimidade com outras pessoas para compensar a própria necessidade de afeto e a possibilidade de se oferecer aos outros. A **iniciativa** é a possibilidade de se exigir e se testar em tarefas cada vez mais exigentes. O **humor** é a capacidade de encontrar a comédia na própria tragédia, de ver o lado cômico da adversidade. **Criatividade** é

a capacidade de criar ordem e beleza a partir do caos e da desordem. **Moralidade**, que é, a consequência de estender o desejo pessoal de bem-estar a toda a humanidade e a capacidade de prometer-se em valores. Dar ao outro o lugar do outro legítimo. Este elemento é muito importante a partir dos 10 anos.

Um aspecto particularmente importante que foi possibilitado pela visualização dessas características a partir do Modelo Triádico é a possibilidade de desenvolver habilidades para aumentar a resiliência. Com essa visão foi aberto um grande campo de pesquisa em psicologia que despertou atenção de pesquisadores em todo o mundo, envolvendo os países em desenvolvimento, e o campo das pesquisas psicopedagógicas.

Os pilares da resiliência, segundo a literatura, foram categorizados e agrupados em quatro componentes principais, cuja observação permite desenhar perfis de crianças em termos de resiliência. Estes englobam os atributos mais frequentes associados a experiências de vida bem-sucedidas. Por esse motivo, foram considerados como os elementos básicos de um determinado perfil resiliente, constituído por:

a) Comportamento comunitário

Crianças e adolescentes resilientes respondem mais ao contato com outros seres humanos e geram respostas mais positivas nas outras pessoas, são mais ativos, flexíveis e adaptáveis ainda na infância. Elas são capazes de se comunicar facilmente, mostrar empatia e afeto, se destacam por terem comportamentos e atos que podem trazer benefícios para a comunidade onde estão inseridas.

Uma qualidade costumeiramente visualizada nessas crianças é o bom senso de humor. Isso significa ter a habilidade de encontrar alívio rindo de suas próprias desventuras, olhando para as coisas pelo lado cômico. Crianças resilientes desde muito cedo tendem a estabelecer relacionamentos mais positivos, se originadas em famílias conflituosas costumeiramente e procuram estabelecer laços de convívio fora do círculo familiar. Nos adolescentes, a competência social se expressa principalmente pela interação com os próprios

pares e pela facilidade em fazer amizades, estabelecendo, sejam as relações em grupo ou as relações amorosas, de forma positiva.

b) Resolutividade

Pesquisas com crianças resilientes descreveram que a capacidade de resolver problemas, já na primeira infância, é superior a das crianças não resilientes. Isso inclui a capacidade de pensar de forma flexível e em termos abstratos e de obter soluções alternativas para problemas, sejam cognitivos ou sociais. Na adolescência, elas são capazes de aprender e trabalhar com ideias e sistemas filosóficos. Estudos com adultos com problemas psicológicos identificaram a falta dessa capacidade. A literatura sobre crianças de rua que cresceram em favelas fornece exemplos do papel que essas habilidades desempenham no desenvolvimento da vida, pois essas crianças devem negociar continuamente em um ambiente adverso para sobreviver.

c) Autonomia

Alguns autores veem a autonomia como um forte senso de independência, outros enfatizam a importância de ser capaz de alcançar o controle interno, outros a capacidade de se separar de uma família disfuncional. Essa capacidade está diretamente ligada ao comportamento comunitário. O que todos se referem é o sentido da própria identidade, sendo capazes de agir de forma independente e controlar alguns elementos do ambiente para estabelecer relações saudáveis. Crianças resilientes são capazes de separar claramente suas experiências e doenças de seus familiares ou pessoas próximas, elas conseguem perceber as causas dos problemas. Por esse motivo, conseguem estabelecer um distanciamento, quando necessário, o que proporciona um espaço protetor para o desenvolvimento da autoestima e proposição de objetivos construtivos.

d) Propósito de vida

Esta característica é descrita como relacionada à autonomia, à autoconfiança, a capacidade de interagir com o ambiente sem ser determinado/moldado pelo contexto, é a capacidade de buscar um propósito

para a vida. Dentro desta categoria se enquadram vários fatores considerados protetores: expectativas saudáveis; objetivos claros. A essa característica é atribuído um alto grau de realização pessoal e sucesso na vida adulta.

Podemos dizer que a primeira geração de pesquisadores se concentrou em distinguir aqueles indivíduos que se adaptam, apesar das previsões de risco, pois elas enfatizaram as capacidades humanas em interação com o ambiente, como traços de resiliência. Portanto,

quando se parte da ideia de invulnerabilidade para o modelo triádico, também se abandona o foco no indivíduo para se interessar, por ele e além dele, a todo um sistema de ligações, uma interatividade com o meio. A resiliência se apresenta não apenas como um estudo de caráter psicológico. Ela extrapola, portanto, os aspectos terapêuticos. Ela tem uma ambiência social, pois envolve vários indivíduos, provavelmente toda uma comunidade. E também interessa em termos de planejamento de políticas públicas, pois a compreensão do fenômeno pode orientar futuras intervenções. (ASSIS, 2015, p.131)

Uma segunda geração de pesquisas se concentrou em estabelecer qual é a dinâmica entre os fatores que permitem uma adaptação positiva. Seus pesquisadores enfatizaram o processo, promoção e contexto social. Essa abordagem se tornou muito importante, pois a partir dela inicia-se a perspectiva de que é possível ensinar a ser resiliente. Essa segunda geração de pesquisadores começou a publicar seus estudos em meados da década de 1990. Eram movidos por questionamentos que podem ser resumidos no seguinte questionamento: Quais são os processos associados a uma adaptação positiva dado que a pessoa viveu ou vive em condições de adversidade?

Essa segunda geração de pesquisadores,

[...] procurou desdobrar a pesquisa sobre o fenômeno da resiliência em um duplo aspecto: no primeiro, observou-se que a superação implica em uma relação dinâmica, onde tanto os fatores de risco como os de resiliência contribuem para que os sujeitos estudados superem as suas adversidades. E em um segundo aspecto, procurou-se compreender como construir modelos que promovessem a resiliência eficazmente em programas sociais. Como pode-se notar, há um descolamento completo, neste momento, da ideia de que invulnerabilidade, um traço intrínseco a alguns sujeitos, seja o mesmo que resiliência. Afinal, se resiliência é passível de ser aprendida e promovida, mesmo em escala de programas sociais, ela já não é apenas um traço de personalidade de alguns indivíduos, mas sim uma característica psicológica que floresce em determinado

ambiente. Pode ser tolhida ou motivada, minimizada ou ampliada. (2015, p.132-133)

A evolução desses estudos da segunda geração se deve ao fato de continuar o interesse da primeira geração, investigar quais fatores estão presentes nos sujeitos que vivem em alto risco social e que se adaptam positivamente à sociedade, agregando a investigação de quais são os fatores que estão na base daquilo que chamaram de “Adaptação Resiliente”. Ou, como disse Assis:

Quais são os processos acompanhantes de uma adaptação positiva, uma vez que o indivíduo viveu ou vive em situações de risco?” O alvo desta nova geração de pesquisadores reaviva o interesse da primeira em deduzir que há uma dinâmica nos fatores envolvidos na resiliência. (2015, p.133).

Nos anos mais recentes, a partir do ano 2000, a resiliência foi abordada como um processo dinâmico, onde as influências ambientais e individuais interagem numa relação interdependente que permite à pessoa adaptar-se. Esses autores baseiam-se no modelo ecológico-transacional, que tem origem no modelo ecológico de Bronfen-brenner (Figura 2).

Podemos compreender então, usando como parâmetros o modelo ecológico de Bronfenbrenner, que o modelo de resiliência defendido pela segunda geração de pesquisadores é um modelo ecológico-transacional. Nele o indivíduo é integrante de uma ecologia (um campo de influências e interações) determinada por diversas condições. (ASSIS, 2015, p.134)

A ideia que orienta esse modelo é que o indivíduo está imerso em uma ecologia determinada por diferentes níveis que interagem, pois

a perspectiva que norteia o modelo ecológico-transacional de resiliência consiste em o indivíduo estar imerso em uma ecologia determinada por diferentes níveis, que interatuam entre si, exercendo uma influência direta em seu desenvolvimento humano. Os níveis que formam o marco ecológico são: o individual, o familiar, o comunitário (vinculado aos serviços sociais), e o cultural (vinculado aos valores sociais). (INFANTE, 2005, p.25)

Nos níveis que compõem o quadro ecológico, a metáfora utilizada é com o conceito de microssistema “ontogenético”, termo usado para indicar que

a resiliência pode se desenvolver desde o início da vida até a velhice. A comparação com um macrossistema demonstra a relação do homem com a família, com a comunidade e com as normas que regem esse sistemas. E por fim, o ecossistema que é utilizado como metáfora para demonstrar onde aparecem as políticas públicas que favorecem a promoção da resiliência. A contribuição teórica deste modelo é apresentar a relação entre os sistemas, a interdependência entre eles.

O desafio autoimposto desta geração de pesquisadores foi a identificação de processos que estariam na base da adaptação resiliente, o que permitiria o planejamento de ações e programas que visassem a promoção da resiliência e da qualidade de vida, por meio de um processo de desenvolvimento humano que combina experiências de adversidade com adaptação positiva. Sua concretização dar-se-ia por meio da interação dinâmica entre fatores ao nível individual, familiar, comunitário e social.

Para esses autores, o desenvolvimento de modelos de resiliência necessariamente deveria ser baseado, previamente, no contexto de diversidade, adaptação positiva necessária ao sujeito e a ligação entre os dois. A noção de processo descarta o conceito de resiliência como um atributo pessoal e incorpora a ideia de que a adaptação positiva não é tarefa exclusiva da criança, mas que a família, a escola, a comunidade e a sociedade devem ajudar para que a criança se desenvolva plenamente.

Segundo Infante

essa definição, como outras características dessa segunda geração, distingue três componentes essenciais que devem estar presentes no conceito de resiliência:

1. a noção de *adversidade*, *trauma*, *risco* ou ameaça ao desenvolvimento humano;
2. a adaptação positiva ou superação da adversidade;
3. o processo que considera a dinâmica entre mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais que influem no desenvolvimento humano. (2005, p.26)

A melhor compreensão desses termos pode ser percebida a seguir:

a) A *adversidade* tem diferentes conotações que devem ser definidas previamente em qualquer trabalho de pesquisa. Pode ser subjetivamente

percebida pelo indivíduo, ou ser objetivamente definida por uma relação entre fatores de risco e adaptação negativa em escalas previamente definidas.

Pode ser gerada por situações de vida muito estressantes. Pode ser criada por um conjunto de fatores de risco, como viver na pobreza. Segundo Infante, “em resumo, para identificar resiliência e criar pesquisas e programas de promoção, sugere-se que a definição de adversidade especifique a natureza do risco, se é subjetivo ou objetivo, e a ligação existente entre adversidade e adaptação positiva.” (2005, p. 27)

b) A *adaptação positiva* tem conotações ideológicas e teóricas que devem ser especificadas ao se trabalhar com resiliência. Geralmente, é pensada para atender às expectativas sociais, tem uma abordagem diferente dependendo do contexto. O conceito de desenvolvimento normal varia em cada cultura, o conceito de adaptação positiva e resiliência deve ser interpretado de acordo com cada contexto. Também dizem que varia de acordo com o gênero. O que é considerado bem-sucedido para um homem em uma determinada sociedade não é o mesmo para uma mulher.

Conforme Infante, “ao nos referirmos à adaptação resiliente, é importante considerar três aspectos essenciais: a) a conotação ideológica associada à adaptação positiva; b) a heterogeneidade nas diferentes áreas do desenvolvimento humano; e c) a variabilidade ontogenética.

A autora define cada aspecto como:

- *A conotação ideológica associada à adaptação positiva.* Para Masten (1994), resiliência implica uma avaliação qualitativa do funcionamento do indivíduo, baseada em expectativas de um conceito de desenvolvimento normal, que varia conforme cada cultura. Os parâmetros de avaliação do que se considera “apropriado” para cada etapa de desenvolvimento provêm da literatura produzida em sociedades desenvolvidas, que, generosamente, estudaram homens anglo-saxões de classe média (Rigsby, 1994). Nessa mesma linha de discussão, Luthar (1999) aborda o desafio de desenvolver futuras pesquisas que definam modelos conceituais de desenvolvimento normal, em contextos de pobreza e, dessa forma, de criar espaço para a interpretação do conceito de “desenvolvimento normal” e resiliência, em função de cada contexto.

- *A heterogeneidade nas diferentes áreas do desenvolvimento humano* remete à impossibilidade de esperar uma adaptação resiliente por igual em todas as áreas de desenvolvimento (incluindo as áreas cognitivas, de conduta, social e emocional (Luthar, Cicchetti, Becker, 2000). A uniformidade no desenvolvimento humano, a sua capacidade de adaptação positiva nos diferentes aspectos, não

ocorre nem mesmo nos casos considerados de desenvolvimento “normal”. Nesse sentido, uma consequência comum do princípio da uniformidade é entender resiliência como antídoto para criar “supercrianças”, praticamente perfeitas, em cada área do desenvolvimento, apesar de viverem em situação de adversidade. Esse modelo de “supercriança” concebe o indivíduo como imune à adversidade, sem considerar seus aspectos de vulnerabilidade e seus próprios esforços para superar a adversidade.

- *A variabilidade ontogenética* (Luthar, Cicchetti, Becker, 2000) faz referência à idéia de que resiliência é um processo que pode ser promovido durante o ciclo da vida. De fato, se a adaptação resiliente na infância pode contribuir para a adaptação resiliente na adolescência (dadas certas condições do ambiente e do indivíduo), então as intervenções seriam mais efetivas se cobrissem o ciclo de desenvolvimento humano. Luthar, Cicchetti e Becker (2000) afirmam que, apesar de todos os indivíduos (resilientes ou não) mudarem ao longo do tempo, se demonstrou (Glantz e Sloboda, 1999, e Masten, no prelo, citado em Luthar e outros, 2000) que crianças que vivem em situações de risco e se saem relativamente bem, em geral, continuam tendo resultados positivos ao longo do tempo. (INFANTE, 2005, p. 28)

c) *Os Mecanismos de Proteção*. Os pesquisadores da primeira geração falavam em fatores de proteção, os da segunda falam em mecanismos de proteção, porque entendem que o indivíduo não existe sem o meio, está em permanente interação, por esse motivo o conceito de mecanismo deve ser entendido como dinâmico. Todas as pessoas têm características individuais, um código genético, uma vida, história de vida e uma família, das quais derivam mecanismos de proteção ou mecanismos de risco, estes interagem e formam comportamentos resilientes. Os mecanismos de proteção são aqueles que nos protegem e permitem que a pessoa reaja com um comportamento resiliente frente aos riscos. Esses mecanismos de proteção podem ser parentais, familiares, ambientais ou hereditários.

Como exemplo desses mecanismos, podemos citar o que talvez seja o mais evidente, o apego à mãe nos primeiros meses de vida ou a um adulto que exerça um papel semelhante. Esse mecanismo, quando extrapola o cuidado, ao envolver o sentimento de amor incondicional é muito importante, pois além dos comportamentos de cuidado, demonstrar como é a confiança, cria um laço muito uniforme que é aprendido desde o início da vida. Ele é muito importante na vida do adulto, traço fundante das sociedades atuais e essencial para a manutenção de seus contratos sociais, no convívio na família ou fora dela, na escola, no bairro, no clube, na igreja, etc.

Entre os mecanismos de proteção, os pesquisadores apontam alguns componentes hereditários ou genéticos, e entre eles destacam a inteligência como fator determinante para a capacidade de resolver problemas. O bom humor também foi considerado importante, que é a capacidade de tornar os acontecimentos trágicos mais amenos. A criatividade é outro mecanismo fundamental, visto que é a partir dela que o sujeito encontra soluções impensadas para resolver problemas importantes ou difíceis.

A partir dos Mecanismos de Proteção foram desenvolvidos alguns modelos de resiliência, o mais citado é o denominado de “La casita” de Stephan Vanistendael (Puig e Rubio, 2013, p.249). Conforme Puig e Rubio,

entendemos que gran parte de su éxito se debe a la simplicidad explicativa de su modelo, que equipara la construcción de una casa con la construcción de la resiliencia. Así Vanistendael considera que cada una de las partes de la casa representa un elemento potencial para la construcción de la resiliencia [...] (PUIG; RUBIO, 2013, p.249).

Esse modelo baseia-se no fato de que a resiliência se constrói, não nasce com ela, portanto pode ser ensinada e fortalecida. Na dinâmica desse modelo, o amor incondicional e a aceitação da pessoa são elementos significativos para a construção de um adulto saudável. Adicionalmente, ele está estruturado para demonstrar o que os autores chamam de “sentido da vida”, que é viver com objetivos claros, com sentido do direcionamento das experiências de vida.

Por fim, este modelo usa a figura de uma casa onde os blocos da construção são a autoestima, o humor, as aptidões e competências (Figura 02 – Modelo La casita).



Fonte: Puig e Rubio, 2013, p.247

Como síntese dos estudos dessa segunda geração de pesquisas podemos apresentar alguns fatores de resiliência por eles estudados. Segundo Brandão, se por um lado a primeira geração se concentrou nos fatores de proteção, a autora nos afirma que,

por outro lado, são fatores de resiliência, por favorecerem o enfrentamento efetivo das situações adversas: ter habilidades cognitivas; ter auto-estima; ter autocontrole; ter um sentimento de eficácia; ter um bom humor; relacionamentos com pessoas significativas; possuir modelos positivos em quem se espelhar; ter interesses e *hobbies* variados; maior sociabilidade; tolerância com diferenças individuais; criatividade; avaliação realista das situações; habilidade de delimitar objetivos; perseverança; flexibilidade; fé; visão positiva do mundo; etc. (BRANDÃO, 2009, p. 115)

2.4 Resiliência: um conceito em construção

Após a demarcação das pesquisas das duas primeiras gerações de estudos da resiliência, no campo da psicologia, ampliaram-se as possibilidades e os desafios para o desenvolvimento desse conceito. O legado dos estudos iniciais foi a ênfase nos fatores de promoção e adaptação positiva. Com relação à promoção, cabe ressaltar sua relação não somente com o indivíduo, mas também com o meio ambiente. A Adaptação, vale lembrar, é baseada em contextos e culturas diferentes. Esses fatores permanecem desafiando os profissionais a criar modelos de programas abrangentes e transdisciplinares para a construção da resiliência.

Atualmente podemos visualizar o que Puig e Rubio chamaram de modelos de resiliência, classificados pelos autores.

Con la intención de facilitar la comprensión y el uso de este tema como herramienta para la creación de aplicaciones, nos hemos permitido dividir los modelos más conocidos en resiliencia en tres categorías, siguiendo la propuesta de AMERSE (2009): *Los Modelos descriptivos o explicativos*, podrían considerarse como una extensión del proceso de construcción conceptual. *Los Modelos de aplicación*, plantean propuestas sistematizadas que buscan la promoción de la resiliencia individual o colectiva, en ámbitos muy diversos. *Los Modelos Mixtos* explican el proceso de la resiliencia y generan alternativas para su promoción. (2013, p.245-246)

Como forma de melhor visualizar e disponibilizar acesso a informações complementares aos interessados no tema, os autores contruíram o quadro de Modelos de Resiliência apresentado na Figura 03.

	Modelos en Resiliencia	Más información
Descriptivos	Modelo de Richardson	www.addima.org/Documentos/Articulos/Articulo%20Cristina%20Villalba%20Quesada.pdf
	Modelo de la Casita Vanistendael	www.addima.org/Documentos/Articulos/Articulo%20Cristina%20Villalba%20Quesada.pdf
	Modelo de las verbalizaciones Grotberg	www.addima.org/Documentos/Nuevas%20tendencias%20en%20resiliencia%20Grotberg.pdf
	Modelo Mandalas de Resiliencia Wolin	www.projectresilience.com/framesaboutus.htm
	Modelo de Resiliencia Comunitaria Suárez	Melillo, A. Y Suárez Ojeda, N. E. (2001) Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires, Paidós
Aplicados	Experiencias en Resiliencia www.addima.org/ProyectosEnAplicacion.htm	
Mixtos	Resiliencia en la Escuela Henderson y Milstein	Henderson, N. y Milstein, M. (2003) Resiliencia en la escuela, Ed. Paidós
	Resiliencia Familiar.	Walsh, F. (2004). Resiliencia familiar. Amorrortu

Fonte: Puig e Rubio (2013, p.247).

Ao analisar o quadro, é possível perceber que o estudo da resiliência abriu uma consistente área de pesquisa em psicologia, a qual permite um novo olhar sobre a epistemologia do desenvolvimento humano, que enfatiza as potencialidades da pessoa e da sociedade. Esse conceito permite a valorização do contexto de cada cultura, amplia a responsabilidade coletiva, prioriza as abordagens comunitárias, sem desvincular a sociedade e o Estado de suas responsabilidades pelo bem-estar coletivo.

2.5 Tendências investigativas: contexto atual e medições

Como já citado, existem três tendências no estudo da resiliência, conforme Brandão (2009, p. 22), ou seja, as “correntes Norte-americana ou anglo-saxônica; a Européia; e a Latino-americana”. Todas elas, no campo da psicologia, estão ocupadas em ampliar o foco dos estudos em resiliência. Tendo sido consolidadas as pesquisas iniciais voltadas à faixa etária infantil, Mesmo que ainda exista muito por estudar nesse período da vida, a ampliação dos estudos em resiliência passa pelo acompanhamento de crianças que se tornam adolescentes e posteriormente adultos.

Portanto, atualmente, conforme Suárez Ojeda (2004), a adolescência se tornou o período foco e fundamental para o avanço das pesquisas sobre a resiliência nas três tendências, mesmo que cada uma tenha interesses distintos por aspectos específicos. Para tanto, cada uma das tendências preserva suas características investigativas. Trazemos aqui uma síntese do contexto dos estudos da resiliência na adolescência e, na sequência, um panorama dos atuais métodos de investigação que estão sendo utilizados.

Atualmente, o interesse por trabalhos sobre a resiliência em adolescentes tem aumentado devido ao insucesso dos tratamentos anti-drogas, da violência e da gravidez na adolescência, o que gera a necessidade de entender como a resiliência se manifesta em alguns deles e se seria possível fomentá-la nos demais. Nesta fase, surgem alterações hormonais que atrapalham certa estabilidade alcançada na infância, pois nesse período o corpo humano inicia a preparação para desempenhar as funções sexuais de adulto, mesmo que socialmente seja protegido por leis que inibem práticas sexuais nessa idade. Esse fato cria a necessidade de abordagem dos adolescentes de forma significativamente diferente das crianças.

O rápido crescimento, em muitos casos, desorienta os pais que não sabem se devem tratá-los como crianças ou como adultos. E na perspectiva dos jovens começa a ocorrer a tendência de afirmação como indivíduo, o que muitas vezes induz a tentativa de desvinculação com a família, para conquistar uma identidade própria. Por esse motivo, ocorre a tendência de aumento dos conflitos familiares, visto que os adolescentes questionam as normas e as ações

dos adultos. Esses conflitos muitas vezes são transferidos para o campo educacional em confronto com os professores e demais agentes das instituições escolares. O que pode gerar um processo institucionalizado, pois nessa idade a interação e a aceitação com os pares torna-se muito importante, ter amigos é algo importante e a reprodução de comportamentos pode se tornar um padrão em instituições como as escolas.

Por esse motivo, trabalhar as falhas, aprender a analisar os fatos e gerar alternativas de soluções juntos, jovens com adultos, contribui para a construção da resiliência. Tendo em vista o contexto das sociedades capitalistas, podemos dividir os jovens em três grandes grupos: os que estudam e têm a oportunidade de viver a adolescência como uma preparação para a vida adulta e o ingresso no mercado de trabalho; os que já na adolescência ingressam no mercado de trabalho, sejam estudantes concomitantes ou não; e aqueles que vivem a adolescência como um período de crise, geralmente em problemas na relação familiar, ou na ausência dela, na relação com as instituições do Estado.

Cada um dos três grupos de adolescência passa por dilemas que constituem o futuro adulto, porém os grupos que estão mais expostos ao fracasso como cidadão de um mundo capitalista é tema mais recorrente dos estudos psicológicos. Os que vivem um período de dúvidas, ainda não sabem reconhecer suas capacidades, por esse motivo seu convívio em um sistema educacional toma grande importância, não somente pela construção de aprendizagens curriculares, mas sobretudo pelo autoconhecimento e entendimento de seu contexto social. A convivência em instituições escolares pode servir de importante campo de prova, pois ao vivenciar os problemas de aprendizagem escolar podem ter a oportunidade guiada de conhecer seus pontos fortes e habilidades, o que os pesquisadores inferem que irá ajudá-los a construir uma personalidade resiliente.

A compreensão e o acolhimento dos adultos neste período será muito importante para o desenvolvimento psíquico e por consequência o escolar, pois nessa fase, os dilemas oscilam entre ter o adulto como exemplo e com quem fortalecer os laços de afetos, ou construir a autonomia baseados no conflito de questionamento das regras sociais, seja no nível intrafamiliar ou nas relações

institucionalizadas. Cabe ressaltar que todas essas transformações ocorrem concomitantemente em um período em que o ser humano está construindo o pensamento abstrato. Portanto, é um período fundamental para a manutenção da resiliência das crianças que puderam vivenciá-la ou tempo propício para promover a resiliência nesses futuros adultos.

Retomando as três tendências de pesquisas em resiliência, em todos esses contextos investigativos, é possível visualizar que cada uma delas desenvolveu abordagens próprias.

Essas abordagens necessitaram medir a resiliência. Inicialmente a medição foi feita a partir da manifestação ou ausência de fatores causadores de risco. Mas com o avanço das pesquisas, os diversos conceitos e perspectivas foram gerando diferentes maneiras de buscar a resiliência. Conforme Puig e Rubio,

Y es que, al fin y al cabo, medir nos ayuda a entender mejor el fenómeno que nos ocupa. Por tanto, nos puede ayudar a predecir lo que sucedería si se ponen en juego los factores que, a través de la investigación, son definidos como necesarios para poder hablar de resiliencia. (2003, p. 258)

Porém, segundo os autores, é necessário se ter cuidado ao abordar as maneiras de medir a resiliência, pois

así, una de las cuestiones principales que nos surgen al revisar investigaciones sobre el tema, es que cada autor maneja un concepto y un marco teórico distinto, al enfrentarse al estudio de la resiliencia. (2013, p. 258)

Na análise do desenvolvimento do marco teórico dos estudos sobre resiliência foi possível entender que as primeiras gerações se dedicaram a utilizar “modelos preditivos”.

Es más, el convencimiento llegaba hasta tal punto, que los modelos predictivos se limitaban a estudiar el tipo de consecuencias negativas que iban a tener estos acontecimientos (seguro que todos llevamos horas y horas de cursos sobre “factores de riesgo” o “necesidades de colectivos marginados”, necesarios pero insuficientes en sí mismos). (Puig e Rubio, 2013, p. 259)

Esse tipo de opção metodológica para o estudo da resiliência se deveu ao fato de que inicialmente ela era utilizada apenas na busca da substituição de uma nomenclatura menos negativa para o conceito de risco. Porém, com o avanço dos estudos, principalmente os de caráter longitudinal, a resiliência tomou forma própria, mesmo que encampada e limitada pelos métodos de pesquisa em psicologia. Ao final da segunda geração de estudos sobre resiliência, quando ela começa a ser encarada também como um processo, os métodos de investigação também tiveram que ser adequados a esse constructo teórico.

O fato é que há uma diversidade teórica atualmente sobre o que o termo pode produzir. Muitas definições de resiliência aparecem após os estudos de segunda geração, os quais podemos definir como contemporâneos, segundo Brandão (2009):

- “Não apenas a capacidade individual para lidar com as adversidades, mas também a capacidade de uma comunidade de pessoas para prover os recursos de saúde necessários para criar e sustentar bem estar, proporcionando oportunidades individuais para acessar recursos de saúde de maneiras culturalmente relevantes” 4. (UNGAR, 2008, p. 2)
- “A resiliência se define como a capacidade dos seres humanos de superar os efeitos de uma adversidade a que estão submetidos e, inclusive, de saírem fortalecidos da situação.” (MELILLO, 2004^a, p. 63)
- “A resiliência é muito mais que o fato de suportar uma situação traumática, consiste também em reconstruir-se, em comprometer-se em uma nova dinâmica de vida.” (VANISTENDAEL e LECOMTE, 2004, p. 91)
- “A capacidade de ser sensível à adversidade, à dor ou ao estresse; a possibilidade de contar com fatores que permitam resistir a este estímulo para logo ser capaz de construir, utilizando a aprendizagem outorgada pela dor como uma possibilidade para a reconstrução.” (KOTLIARENCO e LECANNELIER, 2004, p. 124).
- “Manifestação da capacidade de transcender.” (BARBOSA, 2006, p. 3).
- “Reflete a habilidade para manter um equilíbrio estável.” (BONANNO, 2004, p.20)

➤ “Resiliência é operacionalmente definida (...) como um dinâmico processo de desenvolvimento que reflete evidências de adaptação positiva a despeito de adversidades significativas na vida.” 15 (CICCHETTI, 2007).

A análise desses conceitos demonstra ainda a existência da influência dos estudos iniciais, dos conceitos das primeiras gerações, mas também é possível perceber a resiliência já entendida como um processo. Nesse sentido, podemos assumir que, atualmente, existem dois grandes grupos metodológicos que pesquisam a resiliência em psicologia: “a resiliência como risco e a resiliência como processo”.

Conforme Puig e Rubio (2013) a resiliência como risco, conceito utilizado pelos autores da primeira geração, define a resiliência como uma característica pessoal que aparece como reação a um determinado contexto e em um tempo definido. Essa definição gera interpretações reducionistas e atrai autores que escrevem livros de autoajuda, pois essa abordagem pode dar a entender que é uma capacidade interna que deve ser despertada a partir de uma determinada motivação. Segundo eles,

podemos considerarla una visión en cierto modo psicologicista, que reduce las variables de la resiliencia a variables ya definidas, con instrumentos de medida que ya existen y de las que se han elaborado escalas para medir locus de control interno, creatividad, etc. Por tanto, desde este prisma, la resiliencia es considerada como una variable dependiente (si tienes A+B+C eres resiliente), como se comprueba en muchas de las tesis que encontramos en la red. De esta forma, fieles a nuestra tradición reduccionista, dicotómica, funcionalista y pragmática, acabamos reduciendo la resiliencia a un adjetivo que define rasgos aparentemente permanentes en el tiempo, descuidando de esta forma dos elementos que resultan imprescindibles, desde nuestro punto de vista, para comprender en qué consiste la resiliencia: la adversidad y el contexto. (Puig e Rubio, 2013, p. 263).

Os mesmos autores afirmam que a segunda e atual geração de investigações de resiliência incorporam a ideia de “movimento-dinamismo e interação entre fatores pessoais e ambientais”. Então, surge a ideia de um “estado de resiliência”, o qual explicita-se que se pode ou não “estar resiliente” (Puig e Rubio, 2013, p. 262). Essa ideia se opõe a análises lineares e de causas únicas, ou monofatoriais. Dessa perspectiva começa a surgir o

entendimento de que a resiliência é uma capacidade ou uma competência, algo que pode ser ensinado e aprendido. Os pesquisadores, portanto, afirmam que

Si bien no resulta excesivamente complicado operacionalizar, es decir, definir en términos observables y medibles, el constructo de resiliencia si lo tomamos como un rasgo, se vuelve escurridizo al considerarlo como un proceso (que implica dinamismo) e incluir el contexto en su definición. Una dificultad añadida es que, si bien podríamos medir un conjunto de rasgos que predisponen, no podemos medir el proceso a menos que esta medición se lleve a cabo frente a una situación adversa concluida. Tras un análisis minucioso es posible que finalmente. (Puig e Rubio, 2013, p. 263).

Essas duas posições aparentemente demonstram uma certa evolução no entendimento de utilização do conceito de resiliência, desde a pesquisa até a formatação de modelos ou programas de uso. Podemos verificar que os métodos de pesquisa em psicologia produziram um processo contraditório. A utilização do conceito de resiliência surgiu justamente pela possibilidade de trabalho como um termo que demonstrasse mais flexibilidade e carregasse consigo uma mensagem semântica positiva. A primeira geração de estudos, mesmo obtendo êxito no propósito inicial de evoluir a ideia de invulnerabilidade, reduziu a resiliência a um fenômeno diretamente proporcional à capacidade da criança não se afetar por fatores de risco. Dessa forma era quantificável e medida em termos comparativos a diversos fatores estressores ou possivelmente inibidores do desenvolvimento saudável.

A segunda posição, que é claramente mais flexível do que a primeira, e entende a resiliência como uma manifestação multifacetada dentro de um contexto ambiental de desenvolvimento do ser humano, ainda assim ficou limitada pela maneira como a psicologia desenvolve suas pesquisas.

Como o propósito de comparação, apresentamos uma síntese do capítulo “*Cómo medimos: Métodos para medir la resiliencia entendida como proceso*” do livro “*Manual de resiliencia aplicada (Psicología)*” de Puig e Rubio (2013). Mesmo em se falando de processo, o que fica explícito é a utilização de instrumentos quantificáveis, descritivos e que possibilitam uma tímida análise processual. Os três métodos são baseados na classificação de *Luthar y Cushing* (Puig e Rubio, 2013, p.265):

- Medição da adversidade;

- Medição da adaptação exitosa;
- Medição do processo.

Na medição da adverdidade a ênfase dada está na classificação dos eventos ocorridos na vida. Nesse método estão presentes as primeiras escalas de múltiplos fatores, às quais é possível arbitrar valores para classificar a quantidade e a intensidade dos eventos. Puig e Rubio utilizam

1. **Medición de riesgo a través de múltiples factores.** Se presenta a los sujetos experimentales una escala de eventos negativos (AVE) que el individuo debe señalar en el caso de que hayan estado presentes en su historia vital. **2. Situaciones de vida específica.** En este caso puede ser el individuo quien defina las adversidades, el marco social o incluso los investigadores. Un ejemplo de utilización de este método, puede ser frente a un acontecimiento tan específico como un conflicto armado, una enfermedad crónica, etc **3. Constelación de múltiples riesgos.** Esta forma de medir atiende a las distintas fuentes de las que puede provenir la adversidad, así como a su interacción. Así pues esta constelación recoge factores sociales, comunitarios, familiares y personales. (Puig e Rubio, 2013, p.265) (Grifos originais)

A Medição da adaptação exitosa está centrada nos resultados obtidos durante a vida, nesse método encontramos como exemplo o desempenho escolar, no qual as notas podem servir como fator de medida. Esse método também utiliza escalas, porém tem forte influência de modelos clínicos e terapêuticos. Neste caso as medidas são feitas diretamente na relação entre o psicólogo e o paciente, por esse motivo tem sérias implicações éticas no desenvolvimento de estudos e divulgação de resultados. Conforme os autores, a quantificação se dá por meio dos seguintes fatores:

1. **Medición de adaptación a través de múltiples factores.** Se señalan una serie de metas que de normal son alcanzadas en un momento evolutivo dado. Para la evaluación de estas metas – en distintos ámbitos- se requiere el juicio de distintos informantes **2. Ausencia de desajuste.** Esta medida suele emplearse en ámbitos clínicos y considera la ausencia de patología como un factor de ajuste y por tanto de superación de la adversidad. **3. Constelación de adaptación.** Tiene en cuenta escalas para medir el ajuste evolutivo y entrevistas a otros informantes. Una buena adaptación escolar se mide en función de las calificaciones escolares, comportamiento en el aula, además de entrevistas a padres y compañeros. (Puig e Rubio, 2013, p.266) (Grifos originais)

No método de Medição do processo, embora a primeira vista se tenha a imaginar que a obtenção dos dados e as análises fossem centradas no registro de trajetórias, o que se percebe é a forte influência da necessidade de detecção de fatores de risco e a medição de variáveis. A análise desse método evidencia que sua nomenclatura é relacionada ao fato dele trabalhar um encadeamento lógico dos dois métodos anteriores, e por esse motivo daria a ideia de processo. Nesse método, o elemento que o caracteriza para que seja utilizada a nomenclatura de processo é o acompanhamento dos efeitos psicológicos ocorridos por longos períodos, e não necessariamente o que importaria seria o registro e análise da história de vida do sujeito. Os autores o descrevem como:

1. Por un lado encontraremos **modelos experimentales basados en variables** que se dedicarán a estudiar la interacción entre factores de riesgo (o adversidades) y aquellos factores de protección que parecieran haber mediado, compensando o protegiendo de los efectos del riesgo. 2. Por otra parte podemos encontrar **modelos experimentales basados en individuos**. Se trata de estudios longitudinales que intentan comprender la interacción de factores que concurren de manera natural y que favorecen un desarrollo favorable a pesar de la existencia de factores de riesgo o adversidades. A pesar de que no fue diseñado con esta intención sirva como ejemplo el estudio longitudinal de Werner. (Puig e Rubio, 2013, p.266-267) (Grifos originais)

A partir desse cenário, podemos perceber que o conceito de resiliência tem potencial para despertar interesse para pesquisas e sua aplicação em diferentes áreas. Embora tenha surgido originalmente por meio dos estudos da psicologia social, começa a expandir-se para a sociologia e as ciências da educação. Retomando as três correntes de estudos do conceito, podemos entender que, segundo Brandão

É importante observar, no entanto, que, embora haja diferenças bem claras nas formas de concepção de resiliência nas três correntes, sempre há autores que têm suas idéias mais correlatas a uma corrente de origem diferente à sua localização geográfica. Michael Ungar, por exemplo, é canadense e poderia estar partilhando das idéias de seus vizinhos americanos, mas propõe um estudo mais qualitativo da resiliência, utilizando de metodologias de história de vida (Ungar, 2005). A literatura brasileira sobre o tema, por sua vez, apesar de ser produzida na América Latina, guarda mais semelhanças com a corrente americana do que com a latina, embora seja mais crítica que a americana. (BRANDÃO, 2009, p. 21)

Portanto, a resiliência se constituiu em um campo de estudos e aplicações em evolução, não sendo possível incluí-lo em uma única corrente. Ela se apresenta como uma possibilidade de avanço no campo das ciências humanas, porém, no Brasil, ainda está iniciando como campo de estudos.

2.6 Resiliência, Educação e Tendências no Brasil

No Brasil, o tema da resiliência é relativamente novo. Segundo Brandão (2009, p.53-54) os primeiros estudos datam da década de 1990 e, mesmo que a literatura sobre o tema possibilite uma visão mais dinâmica e integradora, os pesquisadores brasileiros tendem ainda a desenvolver pesquisas com características da primeira geração de estudos. Diz a autora:

Atualmente percebe-se ser mais comum que os pesquisadores entendam a resiliência como um processo a ser desenvolvido dinamicamente na interação do sujeito com sua história, seu entorno e com a adversidade com que se defronta, do que como um traço. Porém, muita pesquisa ainda é apresentada com o viés da *resiliência-característica* pessoal, principalmente no Brasil onde os estudos sobre o tema são mais recentes. (2009, p. 70)

Essa constatação é reforçada pela compreensão de Chaves, quando afirma que

o uso do vocábulo “resiliência”, no Brasil, restringe-se ainda a um grupo reduzido de pessoas de alguns círculos acadêmicos. [...] Ainda hoje a palavra e seus significados permanecem desconhecidos para a maioria das pessoas. A maior parte dos profissionais da área de Psicologia, Sociologia e Educação não conhecem a palavra e desconhecem sua aplicação em quaisquer das áreas da ciência. (2010, p.23)

Outra constatação importante é que o início da utilização do conceito no Brasil não redundou na profusão de pesquisas em vários grupos pelo país,

ao contrário, a autora descreve a produção de pesquisas em apenas um centro regional.

No Brasil, foi possível identificar que o Estado do Rio Grande do Sul é o que mais produz sobre resiliência. O maior propulsor de trabalhos do estado é o Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua, o CEP-RUA, criado originalmente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pela professora Sílvia Helena Koller, com o objetivo de pesquisar a população de rua, como o próprio nome do Centro indica. (BRANDÃO, 2009, p. 23)

A autora informou que as pesquisas e produções em resiliência na UFRGS, realizadas no “NEPA – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Adolescência, e no NEPRPP – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Resiliência e Psicologia Positiva”, tem como base de registro histórico o ano de 2009. Segundo Brandão, nesses Núcleos, ligados ao CEP-RUA, as três professoras que centralizavam as produções eram Sílvia Helena Koller, Débora Dalbosco Dell’Aglío (da UFRGS) e Maria Ângela Mattar Yunes (da FURG), que foram as precursoras dos estudos sobre resiliência no Brasil.

Atualmente, no ano de 2020, o NEPA ainda existe, é coordenado pela Professora Débora Dalbosco Dell’Aglío e em seu sítio eletrônico estão disponíveis os trabalhos do grupo¹¹. Visando atualizar as informações de Brandão (2009), realizamos uma exploração que detectou que a equipe é composta por três professoras pesquisadoras, duas estudantes de doutorado, duas estudantes de mestrado e três de iniciação científica, além de 17 egressos. As produções do grupo sobre resiliência iniciaram no ano de 2006, entre elas encontramos três artigos *online* em periódicos indexados de autoria de Dell’Aglío e colaboradores (2006, 2008, 2013); três dissertações de mestrado orientadas pela mesma professora (2005, 2006, 2013); e por fim três capítulos de livros, sendo dois escritos Dell’Aglío (2006, 2011) e um por Borges (2006).

Ao realizar o mesmo procedimento de busca para atualizar as informações o NEPRPP – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Resiliência e Psicologia Positiva não foi encontrado. No lugar dele existem registros do

¹¹ <https://nepaufrgs.wixsite.com/nepa-ufrgs/projetos>

NEPP- Núcleo de Estudos em Psicologia Positiva. No sítio eletrônico,¹² está disponível a informação de que ele foi criado em 2011, não há registros de sua ligação com o antigo NEPRPP, apenas o fato de que as produções apresentadas iniciam em 2006, mesmo que nenhuma faça referência ao tema da resiliência.

Seguindo o percurso de atualização das informações, a professora Maria Ângela Mattar Yunes permanece estudando os temas da resiliência com vínculo institucional com a FURG. Suas produções podem ser acessadas por busca direta nos portais de periódicos e seu currículo Lattes foi atualizado em janeiro de 2020 apresentando pesquisa ativa com o tema da resiliência.

A professora Sílvia Helena Koller atualmente é docente aposentada da UFRGS, porém mantém vínculo ativo com programas de pós-graduação, com pesquisas ativas tendo como tema a resiliência. Sua produção mais recente sobre o tema data do ano de 2019, conforme registro de seu currículo Lattes, atualizado em janeiro de 2020.

A análise da produção das três pesquisadoras demonstra que, embora permaneçam ativas, seu ciclo mais vigoroso de produção e colaboração mútua, tendo como base o tema da resiliência, foi nos primeiros anos da década de 2000. Suas pesquisas geraram iniciativas, as quais Brandão (2009) chama de produção de “pesquisadores individuais”, tendo como fruto um grande número de trabalhos nas instituições das regiões centrais do país. Esses trabalhos estão predominantemente ligados aos interesses de pesquisadores da Psicologia Positiva.

Dois fatos relevantes desse período de pesquisa devem ser evidenciados, o primeiro diz respeito que, embora o Brasil esteja situado geopoliticamente situado na América Latina, os pesquisadores da área da psicologia não seguem predominantemente esta corrente, estão mais ligados aos estudos anglo-saxões. O segundo foi a publicação, no ano de 2001, do livro *Resiliência e Educação*, organizado do José Tavares, publicado pela Editora Cortez, em São Paulo. A obra em questão é impactante para os estudos em resiliência no Brasil, todas as dissertações e teses que abordam o tema, e são do campo da educação, citam e exploram os artigos do livro. Ainda

¹²<https://www.ufrgs.br/nepp/>

é possível observar esse texto sendo citado e abordado em inúmeras pesquisas nas áreas da psicologia, administração, seja em teses e dissertações como em artigos científicos.

Cabe ressaltar que o capítulo “Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas” (YUNES e SZYMANSKI, 2001, p. 13-42) é um texto memorável, consistente e claro, o qual acaba sendo citado em quase todos os trabalhos brasileiros sobre resiliência e educação, sejam eles teses, dissertações, ou artigos publicados em periódicos indexados. Nesse artigo, as autoras apresentam uma das mais claras e apropriadas transposições do conceito de resiliência oriundo da física para as ciências humanas, com vários alertas sobre o perigo de comparar conceitos de áreas distintas, sem os devidos cuidados adaptativos.

Segundo as pesquisadoras,

em psicologia, o estudo do fenômeno da resiliência é relativamente recente, e vem sendo pesquisado há pouco mais de vinte anos. Mas, apenas nos últimos cinco anos os encontros internacionais têm trazido esse construto para discussão. Sua definição não é clara nem tampouco precisa quanto na Física ou na Engenharia (e nem poderia ser), consideradas a complexidade e a multiplicidade de fatores e variáveis que devem ser lavados em conta no estudo dos fenômenos humanos. Portanto, não há como comparar “alhos com bugalhos”, ou seja, comparar a resiliência de materiais com a resiliência como um processo psicológico, mesmo porque o conceito de “deformação” em Física e Psicologia são incomparáveis. Podemos apenas tentar fazer algumas referências e apontamentos conceituais sobre as definições encontradas, sem esquecer as idiosincrasias de dois campos da ciência tão distintos. (YUNES e SZYMANSKI, 2001, p. 15-16)

Porém, o que é possível observar nas produções sobre resiliência é um descuido na utilização do termo, pois, como já previam as autoras “[...] a Psicologia apropriou-se de um conceito construído dentro de um modelo matemático, e devemos ter muita cautela para não incorrer em comparações indevidas.” (YUNES e SZYMANSKI, 2001, p.16)

O método de pesquisa em psicologia se apoia não apenas em processos descritivos e analíticos, os autores têm a necessidade de utilizar processos classificatórios, construção de escalas de medidas, quantificação de eventos e fenômenos. Portanto seguem os alertas, no sentido de que

para apenas usar uma metáfora, poder-se-ia dizer que a relação tensão/pressão com deformação-não-permanente do material corresponderia à relação situação de risco/estresse/experiências adversas com respostas finais de adaptação/ajustamento no indivíduo, o que ainda nos parece bastante problemático, haja vista as dificuldades em esclarecer o que é considerado risco e adversidades, bem como adaptação e ajustamento. (YUNES e SZYMANSKI, 2001, p.16)

A partir dessa proposta, podemos identificar duas possibilidades, a primeira é a correta compreensão do alerta e seguir a recomendação das autoras, fazendo as devidas adaptações na utilização do conceito de resiliência; a segunda é a utilização descuidada do conceito. Na análise referente à literatura sobre resiliência no Brasil podemos observar a ocorrência das duas possibilidades.

Portanto, o que se percebe em muitas produções no Brasil é uma transposição do termo sem o cuidado, tanto do entendimento da origem do termo vindo da física, quanto da correta utilização em psicologia ou outras ciências. Esse descuido geralmente faz com que se perca a ideia de flexibilidade e se utilize o termo resiliência quase como um sinônimo de resistência. Cabe ressaltar que as pesquisas de mestrado e de doutorado são as que melhor se apropriam do termo no Brasil, como as que apresentei no introdutório.

Analisando as consequências da incompreensão da origem do termo, principalmente nos trabalhos que não fazem esse processo de resgate etimológico, de compreensão ou construção de uma metáfora própria, o que vemos é a redução da potencialidade de se usar o conceito de forma relacional com o contexto e situações estudadas, para apenas igualá-lo, geralmente, à processos de resistência. Não queremos dar a entender que esse seria um erro crasso, mas proceder dessa forma seria reduzir o potencial da ideia de resiliência a conceitos já existentes, como a resistência, dureza, invulnerabilidade, ideias que limitam a potência da flexibilidade e da ação relacional.

Ainda, seguindo na análise do livro *Resiliência e Educação*, passamos a explorar as colocações de José Tavares, no texto “A Resiliência na Sociedade Emergente”. Embora o autor seja português, seu conhecimento do contexto Latino Americano e Brasileiro, juntamente com a participação de

autoras brasileiras na construção do livro, e a publicação por uma editora nacional, conferiram à obra elementos que possibilitam ao leitor compreender as propostas e análises feitas.

Como vimos insistindo, a resiliência é um conceito novo de uma realidade antiga que, hoje, assume um significado especial na formação das camadas mais jovens e nos grupos sociais de alto risco ou sujeitas a elevados níveis de desestruturação e de *stress*. Começa-se a falar-se, com insistência, na necessidade de nos sistemas e nos processos educativos e de formação inicial, contínua e ao longo da vida, se desenvolverem actividades e provocarem experiências que tornem as pessoas mais resilientes para enfrentar as duras situações da vida quotidiana nas sociedades dos nossos dias. Este desafio que se coloca a todas as instituições e organizações de formação é, no fundo, um processo de reflexão, de educação, de socialização. (TAVARES, 2001, p. 43)

Nesse capítulo, Tavares trabalha a ideia de resiliência de forma mais ampla do que um conceito psicológico, ele a relaciona como um elemento viável para a constituição de um cidadão mais capaz de viver numa sociedade emergente, desafiadora, tanto do ponto de vista das questões estruturais como das socioeducacionais.

Ao lado da autoridade, do poder instituído e instituinte levanta-se a anti-autoridade, o anti-poder com os seus espaços, territórios, cada vez mais numerosos nas distintas sociedades dos quatro cantos do mundo onde o seu domínio é quase total. É com esta situação que temos que aprender a lidar e a conviver, por isso ao lado das defesas físicas, as pessoas sentem verdadeira necessidade de desenvolverem defesas psicológicas e culturais que, hoje, vão sendo designadas, de uma maneira geral, como formas de resiliência. (TAVARES, 2001, p. 43)

Segundo o autor, daí deriva a necessidade de entender a resiliência como um conceito em evolução, não somente pela ideia e potencialidade que carrega, mas pelo processo humano de pensamento e reflexão. “Tal como em outras muitas noções, também a resiliência evoluiu do concreto para o abstracto, das realidades materiais, físicas e biológicas, para as realidades imateriais ou espirituais.” (TAVARES, 2001, p. 43)

Portanto, para ele,

esta capacidade pode ser fortalecida com o desenvolvimento do seu auto-conceito, da sua auto-estima e, porventura, da sua dimensão espiritual como abertura à esperança subjacente à ideia de imortalidade que, normalmente, acompanha a experiência do ser humano de todas as culturas e religiões antigas, modernas, pós-modernas, emergentes. Poder-se-ia até sustentar, com base em estudos e investigações do âmbito da Psicologia Diferencial, da Antropologia Cultural e da História das Religiões, que existem tipos humanos e grupos mais propensos a desenvolverem determinadas formas de resiliência do que outros e que se trata mesmo de uma característica própria e cultivada pelos orientais. Os estudos mais recentes nos domínios das neurociências e das ciências cognitivas sustentam o desenvolvimento de uma nova epistemologia, porventura, emocional que, de certa forma, é convergente com essas teses. (TAVARES, 2001, p. 46)

Dessa forma, Tavares compreende que a resiliência tem o condão de potencializar e reunir outras características humanas, as quais dependem de fatores intrínsecos e extrínsecos para se desenvolver. Esse desenvolvimento depende do autoconhecimento de suas potencialidades e da maneira como o sujeito irá se relacionar com os demais atores sociais, por meio das regras de convivência e dos processos culturais.

Ainda, tentando ampliar o sentido da resiliência, o autor diz que:

Talvez, voltando ao sentido etimológico de resiliência “como a qualidade de um material ao choque, à tensão, à pressão que lhe permite voltar à sua forma ou posição inicial” que os dicionaristas registram, pudéssemos dizer que o que se pretende, na sociedade emergente, através da educação e da formação, é tornar as pessoas mais resilientes e prepará-las para uma certa invulnerabilidade que lhes possibilite resistir sem quebrar a situações altamente adversas, agressivas e, até, violentas que a vida certamente lhes irá colocar. (TAVARES, 2001, p. 47)

Aceito parcialmente essa afirmação de Tavares, pois no processo de entendimento do conceito de resiliência esse é um caminho que já foi trilhado e a expressão “certa invulnerabilidade” poderia reduzir o entendimento que temos de que o maior benefício da ideia de resiliência está na flexibilidade, e não na ideia de fortaleza invencível. Por esse motivo entendo que, como maneira de alcançar toda a potência do conceito, as pessoas teriam maiores possibilidades de aprendizagem e crescimento pessoal se pudessem absorver a energia negativa que devem enfrentar e transformá-la em algo positivo,

mesmo que esse algo seja um repertório de experiências que possibilitem agir ou reagir de forma diferente ao enfrentarem os mesmos fatores estressores no futuro.

Com essas possibilidades de entendimento dos contextos das sociedades emergentes, à luz do conceito de resiliência, Tavares propõe que a formação do cidadão nessas sociedades deve possibilitar o desenvolvimento de estruturas resilientes. Ao analisar essa proposição com relação aos sistemas de “Educação e Formação”, o pesquisador afirma que:

[...] é preciso rever os métodos, os processos de ensino-aprendizagem, de formação, de educação, os seus conteúdos, os meios; repensar as atitudes e o envolvimento dos sujeitos, bem como os contextos em que a acção se desenvolve, como temos repetido, noutros lugares. É preciso por as pessoas a pensar, a reflectir, a questionar e a questionar-se e não a responder a perguntas colocadas pelos outros e, designadamente, pelos professores e educadores cuja resposta se reduz a adivinhar ou reproduzir simplesmente aquilo que já está implícito na pergunta. (TAVARES, 2001, p. 48)

Para Tavares, operar o termo resiliência para a constituição de uma sociedade resiliente somente teria sentido se ela fosse incorporada como um fator central no processo educativo. Se isso não ocorrer, ela somente seria uma ferramenta para uso isolado, como instrumento de sinónimo para reforçar as barreiras contra algum determinado, como uma força externa ao indivíduo, a qual pudesse lhe causar algum dano e devesse ser rechaçada.

Ao contrário do uso que predominantemente é feito na psicologia, a resiliência na educação necessariamente deve ser compreendida como um processo, e dentro de um sistema múltiplo, não hierarquizado, mesmo que com papéis definidos para os atores, pois,

Os processos e as estratégias de aprendizagem, pelo contrário, deverão desenvolver nos alunos e nos professores a capacidade de se deslumbrarem e questionarem permanentemente este mundo fenomenal que somos e nos envolve no afazer da sua explicitação e compreensão. Esta sim deveria ser a grande competência, resultado do desenvolvimento articulado e sustentado das competências cognitivas, atitudinais e de comunicação a incentivar e a incrementar nos alunos em ordem a ajudá-los a transpô-la, a transferi-la, para todas as outras situações concretas reais e possíveis através de verdadeiras competências básicas gerais e específicas. (TAVARES, 2001, p. 48)

Dessa forma, a resiliência deveria ser utilizada no processo educacional como um espaço de experimentação e desenvolvimento. À medida em que vai possibilitando que o aluno compreenda quem ele é, como se constitui estudante, cidadão, parte integrante de uma sociedade, possa utilizar essa habilidade para agir de forma concreta na relação com as situações do dia-a-dia. De forma que, ao sofrer determinada influência externa possa assumir uma ação consciente que o possibilite aprender com essa experiência sem lhe causar dano que lhe tire o sentido de propósito.

Por outras palavras, os alunos e os professores deveriam interagir nos processos inovadores e desafiantes e não como respondentes a perguntas feitas e estereotipadas sobre os saberes adquiridos e estáticos. Para isso é necessário criar uma outra dinâmica nos processos e nas estratégias de ensino-aprendizagem, de formação. Esta dinâmica, porém, pressupõe a aquisição de uma nova cultura. (TAVARES, 2001, p. 49)

Essa maneira de operar no contexto educacional pressupõe flexibilidade para oscilar num processo de mudanças e permanecer nesse rumo. A instituição escolar, assim como a sociedade, apesar de reconhecer que precisa mudar, e esse é um discurso corrente no Brasil, independentemente do viés ideológico que se tenha, resiste a mudanças. Quando se impõe resistência, a força necessária a ser empregada para resultar em mudança será de tamanha intensidade que causará rupturas. Nem tudo que se rompe pode ser reconfigurado, e talvez nem o tenha que ser numa perspectiva que procure quebras. Mas, se a ideia incorporada for a de imprimir processos resilientes, a energia empregada deverá promover mudanças, reconfigurações, mediações, processos maleáveis. Esse tipo de investimento somente teria efeito no espaço escolar na perspectiva de que:

Os professores e os alunos, os educadores e os educandos, os formadores e os formandos, os docentes e os aprendentes, terão que conhecer e experienciar o mundo em que vivem com a sua riqueza e a sua pobreza, os seus êxitos e os seus fracassos, as suas vitórias e suas derrotas, as suas alegrias e os seus dramas, a sua abundância e a sua miséria, a sua felicidade e a sua infelicidade, a sua esperança e o seu desespero. (TAVARES, 2001, p. 49)

Trabalhar dessa maneira como Tavares propõe nas escolas que têm a atual configuração exigiria um profundo processo formativo do corpo docente, dos demais educadores que atuam na escola, incluindo a participação das famílias e demais atores sociais que se relacionam com o processo escolar. A escola não trabalha com o fracasso, ela trabalha com o erro, a escola não prepara para o sucesso, ela treina para o acerto. Essa frase pode parecer uma generalização excessiva, mas ela é ilustrativa para o nível de mudanças profundas que poderiam ser geradas a partir da incorporação da ideia de resiliência como organizadora do processo educativo. Para que ela possa ser implementada,

os nossos professores e alunos terão que levar para as salas de aula das ciências, das letras, das artes e das técnicas também as grandes preocupações que, no mundo de hoje, afligem a humanidade, como o desemprego, a pobreza, a violência, a insegurança, a miséria e todas as outras formas de injustiça e exclusão social. (TAVARES, 2001, p. 49)

Essa maneira de proceder no agir educativo traria consequências para toda a comunidade escolar, pois trabalhar todos esses temas, da maneira proposta, certamente criaria pressão na busca pela resolução de problemas diversos cuja solução estivesse ao seu alcance. Portanto, Tavares entende que assim estaria surgindo um “novo cidadão”, o qual, ao refletir sobre a sociedade, deveria ao,

[...] levar os problemas das pessoas e das sociedades para as salas de aulas não poderá reduzir-se a relatos simplistas e abstractos mas deverá fazer-se através de situações reais a que os alunos tenham acesso. Só uma formação musculada, real, muito ligada com as situações que as pessoas vivem no dia-a-dia ajudará a dar respostas a essas perguntas que, com certeza, irão continuar colocar-se. Urge, pois, implementar e desenvolver na formação estruturas, processos e atitudes que ajudem os alunos e os professores a serem mais resilientes para poderem tornar-se elementos activos na transformação e optimização da nova sociedade que tende, cada vez mais, a dimensionar-se à medida do planeta e dos enormes problemas e preocupações das gentes que o habitam. (TAVARES, 2001, p. 49)

À primeira vista, as propostas de Tavares parecem com tantas outras que preconizam mudanças visando melhorar o processo educacional e por consequência a sociedade. A diferença seria a organização dessas mudanças

por meio da ideia de resiliência, da capacidade de enfrentar as adversidades, aprender com elas e continuar no trajeto do rumo traçado. Essa proposta exigiria mudanças específicas, nas quais, sobretudo,

Uma formação com estas características faz apelo sobretudo a que os agentes, os sujeitos envolvidos no processo tenham uma outra visão da realidade que só é possível a partir de uma concepção diferente e que implica uma preparação noutros moldes. Os alunos deverão ser mais actores e os professores mais diretores deste “filme” que todos os dias se exhibe nos palcos da docência nos processos de ensino-aprendizagem, de formação. É esta a luz que os contributos das ciências humanas e sociais e, designadamente a ciência psicológica, se tornam muito mais exigentes, estimulantes e desafiadores, assumindo assim um papel de primacial importância. (TAVARES, 2001, p. 49-50)

Podemos notar que a assunção plena da proposta de Tavares demandaria um grande esforço para os sujeitos que vivem em culturas que não tem por base a autodisciplina e instituições organizadas para o exercício da resiliência. Por esse motivo, ele também propõe mudanças nas organizações.

Segundo o autor a organização resiliente,

[...] é aquela em que uma ordem entra, pelo topo, pela Direção e é remetida, de imediato, ao sector ou sectores mais adequados que disparam a resposta no mais breve espaço de tempo, informando apenas a Direção do seu teor, a não ser que haja problemas ou a ordem tenha de ser reconsiderada e reorientada; (TAVARES, 2001, p.58)

Essa definição, segundo ele, agiria de forma diferente das instituições “burocráticas ou rígidas”, nas quais todas as informações e espaços decisórios necessariamente passam do topo hierárquico até a base e retornam ao topo, num fluxo contínuo de direção, mudando o sentido apenas para o cumprimento de determinadas ordens. Portanto, “tornar organizações mais resilientes é, pois, desenvolver nelas capacidades que as tornem o mais flexíveis e rápidas possível nas suas respostas e, ao mesmo tempo, mais seguras, rigorosas, adequadas, de melhor qualidade”. (TAVARES, 2001, p.58)

Interessante lembrar que esse texto de Tavares esteve disponível no Brasil desde o ano de 2001, porém, com o auge das produções relacionadas ao estudo da resiliência entre os anos 2000 e 2005, não se observaram produções em áreas distintas da psicologia e educação até o ano de 2015.

Analisando o contexto global e o nacional, lembramos que o início dos estudos sobre resiliência ocorre a partir do término da Segunda Guerra Mundial, portanto um tempo de extrema crise gerou a necessidade de estudar aqueles que a superaram mais facilmente. Pois, a ampliação do estudo da resiliência e o início da popularização do termo inicia a partir da crise econômica de 2008, período em que a Europa e os países da América do Norte são tomados por intensos problemas financeiros, de perda de postos de trabalho, o que leva a uma crise social que leva anos para ser superada.

Nesse contexto, surgem na literatura empresarial desses países trabalhos que se propõem a entender e a promover a resiliência nas instituições e nos trabalhadores. Esses livros começam a chegar no Brasil a partir do ano de 2015 e, sendo inicialmente divulgados no meio empresarial, ganham alguma notoriedade que estimula alguns autores a empreender no tema, os quais publicam livros de autoajuda, o que faz com quem o termo comece a ser reconhecido fora dos ambientes acadêmicos.

No mesmo ano de 2015, é possível visualizar que a Fundação Getúlio Vargas – FGV se constitui em um polo produtor de estudos baseados no conceito de resiliência, e a partir desse ano o tema começa a surgir em trabalhos da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas – EBAPE. No ano de 2017, foram publicados seis artigos na Edição Especial dos Cadernos EBAPE sobre resiliência empresarial. Após esse período a produção se manteve estável na instituição, com aproximadamente um trabalho por ano, em média.

No mesmo período começam a ser produzidos trabalhos na área de saúde pública com o tema da resiliência, tendo como expoente a Fundação Osvaldo Cruz – FIOCRUZ, diferentemente da EBAPE, cujos primeiros trabalhos foram em cursos *Lato Sensu*, na FIOCRUZ as produções em trabalhos *Stricto Sensu*.

2.7 Formação docente e resiliência

Seguindo a proposta lançada por Tavares (2001), de promover ou evidenciar a resiliência na educação para contribuir com a ação docente, passamos a explorar alguns aspectos sobre a docência, objeto deste estudo. O intuito é verificar aspectos que contribuam com o diálogo sobre as possibilidades e os desafios da formação no contexto universitário no Brasil, podendo, também, trazer elementos da realidade de outros países.

A questão de partida para este debate é o fato que a formação pedagógica para atuar no nível do Ensino Superior no Brasil é inexistente, do ponto de legislativo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394 de 20 de novembro de 1996, determina que:

Art. 65. A formação docente, **exceto para a educação superior**, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. **A preparação** para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (BRASIL, 2020, Grifos nossos)

O ordenamento jurídico nacional para a formação do docente das universidades, explicitado pela LDB, demonstra que o processo formativo para esse nível de ensino não é pensado de forma sistemática, ficando relegado ao processo de habilitação para aqueles sujeitos que passam pela formação da pós-graduação *stricto sensu*. Ao cotejarmos esse aspecto legal com o ordenamento que constitui as universidades no Brasil encontramos uma extrema contradição, pois fica explícito que não há uma uniformidade legal e de investimento institucional para o cumprimento do Artigo 207 da Constituição Federal de 1998, que diz que as universidades “obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2020). Por consequência, a habilitação para atuar como professor em instituições de nível superior no Brasil se dá pela formação de pesquisadores nos cursos de

mestrados e doutorados, o que acarreta em um viés de priorização à pesquisa em detrimento do ensino e da extensão.

No caso da extensão, foi editada a Resolução nº 07 de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as “Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/14”, na tentativa de diminuir o descompasso na busca pela indissociabilidade do tripé das atividades acadêmicas do ensino superior. Ainda que seja possível avaliar a iniciativa positivamente, a mesma é insuficiente por não investir de maneira adequada nos processos formativos.

No caso do ensino, o papel secundário frente à pesquisa causa desestímulo à formação pedagógica o que se torna prejudicial à prática docente na educação superior, pois muitas instituições e os próprios docentes, ao serem aprovados em concursos públicos ou processos seletivos, se julgam preparados para enfrentar todos os desafios da educação superior.

Alguns autores, como Chauí (2003), Cunha (1998; 2005), Almeida e Pimenta (2009), Ezcurra (2009) apresentam a ideia de que ao priorizar as ações voltadas à pesquisa, as instituições de ensino superior pouco oferecem condições para o desenvolvimento profissional docente, o que empobrece a atuação desses professores.

Nesse sentido, o modelo vigente aponta para uma super valorização dos saberes ligados à investigação científica, em detrimento aos conhecimentos pedagógicos (ALMEIDA e PIMENTA, 2009). Além do que é a obtenção dos títulos de mestre o doutor que se constitui na exigência básica para o exercício do magistério superior.

Os docentes, em especial os que atuam nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, são profissionais da educação e no caso citado, sua carreira é definida em lei específica. Por esse motivo, concordamos com Arroio (2009), quando afirma que esse professor necessita de formação específica, não apenas uma preparação. O docente da educação superior deve ter uma formação profissional que o capacite para os saberes pedagógicos e a didática do ensino superior. Essa formação deve ser entendida como algo contínuo, como um processo de desenvolvimento, não apenas uma formação inicial ou

acompanhamento no período de estágio probatório. O professor é um profissional e, como tal, que deve continuar aprendendo do início ao final da carreira.

Outro elemento importante se refere ao contexto em que a universidade pública está inserida. Masetto (2003) ressalta que a melhoria da educação superior está diretamente ligada à competência pedagógica dos docentes. Portanto, deve ser palco de discussão constante, envolvendo a reflexão sobre o perfil do profissional cidadão que quer formar e quais as ações que devem realizar para proporcionar essa formação.

Diferentes autores têm enfatizado que a condição de pesquisador não se transforma na igual competência docente. São raros os programas de pós-graduação que assumem uma formação didático-pedagógica adequada ao ensino superior com vistas a formar bons professores (MASETTO, 2003; CUNHA, 2005; ALMEIDA & PIMENTA, 2009; PIMENTA & ANASTASIOU, 2010).

Portanto, para concretizar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme preconizado no ordenamento jurídico da educação nacional, a valorização das práticas pedagógicas deve ocorrer na mesma medida que se valoriza pesquisa.

Porém, concordando com Cunha (2012, p 12) entendemos que,

historicamente o campo da pedagogia não teve identificações com a educação superior. É dela, também, uma parcela de responsabilidade pelo silêncio produzido sobre esse campo, o qual pouco reivindicou. As emergências decorrentes do questionamento do papel social da educação superior, as mudanças culturais que afetam a distribuição e produção do conhecimento, os dilemas éticos que se colocam como fundamentais são, entre outros, importantes impulsos para uma virada de posição. A universidade, espaço fundamental da crítica social, tem tido dificuldade em olhar criticamente para si. É possível dizer que há certa soberba cultural que dificulta a autocrítica e, como tal, emperra as mudanças nas tradições acadêmicas.

Nessa mesma direção, a autora aponta que a falta de reflexão, sistematização, investigação para a produção de “conhecimentos formadores” (CUNHA, 2012) colaboram para a desvalorização do campo pedagógico do desenvolvimento dos profissionais do ensino superior. E, como consequência

dessa lacuna, a educação superior acaba sendo prejudicada no desenvolvimento de práticas educativas dos professores.

Esse fato evidencia a necessidade de aprofundar o debate sobre a dimensão pedagógica da formação do professor universitário. Ocorre que, mesmo parecendo paradoxal, muitos docentes desse nível de ensino ainda investem no modelo tradicional de docência, entendendo que o domínio dos conhecimentos técnicos e o desenvolvimento das suas pesquisas é suficiente para habilitá-los e mantê-los ativos e atualizados na função.

Essa postura gerou conflitos que se acirraram a partir do ano de 2005, com o início da fase de expansão do ensino superior público federal, pois uma das condições para receber financiamento para essa política era a reestruturação das Instituições e o investimento em práticas pedagógicas não tradicionais. Nessa ocasião, algumas universidades federais criaram resoluções de seus Conselhos Superiores determinando a participação dos docentes que estão em estágio probatório em Cursos de Metodologia do Ensino Superior. A perspectiva foi de renovar as práticas. Se os docentes atuantes à época não fizeram esse percurso e não demandaram por ele, ao menos à medida que a força de trabalho fosse se renovando, uma nova cultura gradativamente se instituiria envolvendo o desenvolvimento profissional docente. Esse processo, porém, careceu de avaliação ampla e sistemática para compreender seus efeitos nas diversas IES que promoveram iniciativas dessa natureza.

Vale considerar que além da docência os professores foram chamados, ainda, a exercer uma série de atividades administrativas e burocráticas na academia. Pimenta e Anastasiou (2010, p.38) apontam que atividades como a coordenação de cursos, gestão de núcleos docentes estruturantes e tantas outras “novas demandas são postas sob responsabilidade desses profissionais, muitas vezes os sobrecarregando”. Portanto, a formação do professor universitário das IFES se apresenta como multifacetada, abrangendo as práticas e saberes pedagógicos, mas também relacionada com os processos de trabalho administrativo e organização curricular.

Conforme as autoras:

Trata-se, portanto, de propiciar condições formativas para que se desenvolva uma mudança de paradigma orientador desse processo, o que requer reorientação nos objetivos, na metodologia docente, nas estratégias de ensino-aprendizagem, nos sistemas de avaliação, na organização dos recursos e espaços de trabalho. (ALMEIDA e PIMENTA, 2009, p. 22)

As autoras ainda apontam, na mesma obra, que a formação dos professores universitários “é um campo das políticas institucionais que requer atenção especial”, tendo em vista os conhecimentos específicos necessários ao desenvolvimento das atividades nas instituições, o que possibilitará uma profissionalidade também específica para suas formações. Daí vem o entendimento de que essas especificidades, das quais elas falam, não são apenas os conhecimentos da sua área de formação, de graduação, vão muito além, sendo a formação pedagógica um ponto que se deve tomar como centralidade. Uma formação que permita que o professor desenvolva capacidade analítica do processo educacional para articular as teorias de ensino com os conhecimentos específicos de suas matérias. Assim, entendo, como Pimenta e Anastasiou, que

a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modo de ação. (2010, p.16)

Esse processo, mencionado pelas autoras somente será desenvolvido se a formação do docente universitário propiciar a vivência de experiências reflexivas sobre sua prática, incluindo a ruptura de velhos paradigmas e não ocorre sem o conhecimento teórico e histórico. Essa formação, portanto, para orientar futuras práticas pedagógicas que atendam às demandas do mundo do trabalho, precisam criar uma ruptura com a tradição tecnicista, somente voltada à pesquisa. Deve levar os professores a incluírem em suas rotinas análises e reflexão sistemática sobre os seus fazeres e saberes docentes.

Castro afirma que,

outrossim, ao pensar na formação do professor é preciso levar em consideração a validade dessa atividade do ponto de vista da formação dos seres humanos, pois a tarefa do educador reveste-se de uma enorme importância em nível da subjetividade. Ele próprio influencia na construção do conhecimento e na constituição subjetiva dos alunos. Logo, essa nova dimensão na formação supõe o fortalecimento da capacidade de resiliência dos jovens professores, permitindo-lhes melhor responder aos desafios situados na sua realidade, encorajados a viver a experiência humana de aprender e ensinar. (2001, p. 119)

O processo ensino-aprendizagem em si, mesmo que ocorrendo com todo o suporte, nas mais diversas perspectivas que o cercam, já é um desafio, mas quando o cenário impõe dificuldades as reações dos envolvidos podem ser das mais diversas ordens e, em casos extremos, podem ocorrer inclusive adoecimentos. Por esse motivo, o autor afirma que,

diante do exposto, atribuímos às instituições formadoras a tarefa de rever as condições oferecidas de preparação profissional, convertendo o conhecimento acadêmico em algo significativo e produtivo, capaz de auxiliar os futuros docentes a lidar com a incerteza, com a ambigüidade e com a imprevisibilidade das diferentes situações educativas, com maior probabilidade de sucesso e, até mesmo, maior capacidade de resiliência. (CASTRO 2001, p. 118)

O cenário que estamos visualizando na Educação Superior no Brasil é repleto desses componentes desafiadores. Se, por um lado, a fase de expansão e reestruturação da educação superior, que teve seu auge entre os anos de 2005 e 2015, trouxe possibilidades de investimento em propostas pedagógicas que movimentassem o *status quo* desse mundo acadêmico das IFES, por outro lado provocou reações contrárias, principalmente dos que somente queriam fazer uso dos recursos financeiros como aporte para incremento das suas áreas de pesquisa.

Com a ampliação das IFES, tanto em número, quanto em tamanho, os desafios pedagógicos advindos da mudança de perfil dos estudantes e das mais diversas dimensões pedagógicas, trouxeram desafios aos que já se encontravam atuando, incluindo a demanda de novos docentes para dar

suporte a essa expansão. Diante desse quadro, novas funções administrativas, como por exemplo a criação de Unidade e Cursos, foram acrescentadas aos professores, o que trouxe ainda mais pressão sobre o processo de ensino-aprendizagem e adaptação dos docentes ao projeto institucional.

Percebemos ser urgente que, através da pesquisa, chamemos atenção para a responsabilidade das políticas públicas e das instituições na proposição mais sistemática de investimentos na formação profissional do professor universitário, reconhecendo que os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática. Exigem, também, um investimento constante que acompanhe os avanços investigativos e as mudanças paradigmáticas que envolvem os conhecimentos e redefinição do mundo do trabalho. (CUNHA, 2009, p. 82)

Portanto, mais evidente ficava a necessidade de que o espaço se constituísse como “ponto de apoio para a realização de algumas aprendizagens que auxiliassem os docentes na análise e reflexão sobre seu contexto profissional e formativo” (CUNHA, 2005).

No caso de nosso estudo, a UFPR Litoral, o Projeto pedagógico propunha significativas inovações frente às práticas dos currículos tradicionais dos quais os professores recém chegados eram oriundos. A proposta exigia uma desacomodação intensa das referências de suas trajetórias estudantis, num ambiente em que muita coisa estava por fazer. Além disso incluía-se uma dose de incerteza, pois os processos estavam em experimentação tanto para os docentes como para os estudantes. A própria base física do prédio ainda se construía progressivamente.

A proposta de gestão incluía uma dimensão coletiva o que, se por um lado democratizava as decisões, por outro exigia um comprometimento que nem todos estavam dispostos e maduros para compartilhar. Tudo era novo. Para muitos, o desconhecido exigia o abandono de suas zonas de conforto. Entusiasmo de um lado, desconfiança de outro. Mal estar e bem estar como dois pratos da balança.

Certamente os saberes pedagógicos foram muito necessários e houve investimentos intensos nessa direção para dar suporte ao que vinha se construindo em termos do currículo diferenciado. Mas também outras condições envolviam os docentes que, por concurso, chegavam de diferentes

lugares e culturas e precisavam se articular numa nova comunidade. Professores são pessoas, têm famílias, têm histórias, trazem culturas, idiosincrasias.

A relação entre a formação e a resiliência foi uma resultante desses múltiplos fatores e condições objetivas de vidas e de contextos.

Para Enseñar y hacerlo a pleno rendimiento con el paso del tiempo, hace falta resiliencia. La resiliencia no es una opción. Es una cualidad necesaria para todos los docentes. No se trata de valorizar la profesión docente, sino, más bien, de reconocer la especial relación entre las habilidades y capacidades de sus miembros para controlar y satisfacer sus propias necesidades intelectuales y el rendimiento de sus estudiantes. (DAY e GU, 2013, p. 181)

Nos ajudam os autores (Day e Gu, 2013) ao abordarem o tema “Profesores: vidas nuevas, verdade antiguas” onde dedicam uma importante reflexão sobre a importância da resiliência para a formação e atuação dos professores. Eles destacam a resiliência como uma característica fundamental para os professores e investem na possibilidade de ela ser ensinada ou fomentada. Pois,

Las cualidades resilientes pueden aprenderse o adquirirse (Higgins, 1994) y pueden alcanzarse si se implementen factores protectores relevantes y prácticos, como unos entornos educativos acogedores y atentos, unas expectativas positivas y elevadas, unos ambientes de aprendizaje positivos, una comunidad social que preste un sólido apoyo y unas relaciones de mutuo apoyo entre compañeros [...]. La resiliencia, por tanto, no es una cualidad innata, es un constructo relativo, evolutivo y dinámico [...]. (DAY e GU, 2013, p. 183)

Por essa razão acreditamos que a resiliência tem relação com a história de vida, com as experiências que os sujeitos professores vivem durante sua formação e prática docente. Nesse sentido, adotamos a compreensão de formação como percurso, tal como entende Christine Josso (2002).

Então, ainda que haja a defesa de uma formação acadêmica e formal para os docentes da educação superior, reconhecemos que ela não se circunscreve unicamente nesse lugar, mas vai se desdobrar durante toda a vida profissional do sujeito professor. Fará parte de uma dimensão pessoal da formação influenciando na capacidade dos professores aceitarem as mudanças e serem, portanto, mais resilientes. Josso menciona a formação como processo

de mudança e formação como projeto, produção de vida e do seu sentido. E ambas as compreensões são importantes nos processos de resiliência.

Os docentes, objeto desta pesquisa, certamente viveram processos de mudança e esses são sempre complexos e exigentes. Day (p. 127) afirma que há três preceitos sobre o desenvolvimento e mudança que se deve ter em conta para compreender o desenvolvimento das culturas de aprendizagem dos indivíduos ou coletivos:

"- o desenvolvimento profissional não é algo que se possa impor, porque é o professor que aprende ativamente;
- é provável que a mudança que não se interioriza seja cosmética, nominal e temporal,
- a mudança, quando mais profunda, supõe modificação e transformação de valores, atitudes, emoções que informam a prática,
- é provável que isto só aconteça quando se participa nos processos decisórios relativos à mudança e se tem certa sensação de controle sobre ela." (DAY, p. 127).

Nesse sentido, o autor reafirma que as inovações estruturais propostas que não tem a ver com as culturas individuais e coletivas dos indivíduos têm mais dificuldade de alcançar êxito. Elas exigem rupturas de paradigmas para as quais nem todos estão preparados ou dispostos a enfrentar.

Aqueles que o fazem percebem a necessidade, diagnosticam os problemas e são capazes de se engajar em possíveis soluções que correspondam as suas capacidades intelectuais e emocionais. Esperam que sejam adequadas à suas perspectivas pessoais, educativas e ideológicas e correspondam ao contexto em que trabalham e que contam com apoio (DAY, p. 130).

É certo que as circunstâncias adversas internas e externas podem complicar o empenho em relação às mudanças. Novamente, Day lembra que "cada eu pessoal e profissional do professor estão estritamente ligados com seu exercício docente e, portanto, com a investigação sobre ele mesmo, e os fatores emocionais e não racionais que são centrais nos processos de investigação e de mudança da vida que nem sempre são positivas" (p. 130).

São essas as questões que inquietam esse estudo. E, certamente, a ampliação dos achados, cotejados com a teoria, poderão elucidar melhor tão significativo e provocador campo de estudo.

2.8 Resignificando a Resiliência para o campo educacional

A resiliência, por todo o referencial que foi apresentado, mostra-se potencialmente flexível até mesmo em seu caráter interpretativo. Sendo um conceito oriundo da física e apropriado pela psicologia, creio que perdeu em certas áreas (saúde, psicologia clínica, administração, gestão das organizações) o caráter de conceito relacional.

Entendo a resiliência como um conceito relacional e pelo fato de que ela ou é tratada como um conceito da moda, nos textos de autoajuda, ou muitas vezes desenvolvida a partir da psicologia sem se utilizar corretamente a metáfora de maleabilidade vinda da resistência de materiais, acaba perdendo sua riqueza de levar a ser construída a relação com o potencial positivo que o termo tem.

Por esse motivo, proponho realinhar a metáfora que a originou como conceito. Penso que seria mais apropriado utilizar a visão da física quântica, no aspecto que demonstra que o observador, pelo simples fato de estar presente, influencia no elemento ou ação/força observada. Essa visão, creio ser mais apropriada, pois hoje em síntese se pensa a resiliência de modo a induzir o pensamento de que uma pessoa resiliente é aquela que sofre uma ação e retorna ao estado inicial (visão da metáfora da física Newtoniana).

Porém, se nossa referência for a mecânica quântica e entendermos que o observador afeta o sistema, e o sistema nunca será o mesmo com a presença do observador como era sem a presença dele, então em termos de resiliência a pessoa nunca será a mesma após passar por determinada experiência, tida essa como sendo o fator externo, análogo ao observador.

Qual pessoa passa por uma experiência e não se transforma? Aquela que é resistente e não está aberta a viver a experiência. Assim, essa nova visão, induz a pensar que a pessoa resiliente é aquela que passa por uma experiência, sofre a mudança de forma positiva, permanecendo no rumo de seus projetos, no ciclo de sua produção, caminhando rumo à concretização de seus objetivos.

Portanto, compreendendo que a resiliência é um processo constante ao longo da vida, e corroborando com a ideia de que se aprende e se ensina as características do ser resiliente, é lógico pensar que o professor tem um papel fundamental nesse processo.

Tendo em vista que o Projeto UFPR Litoral tem fortes características de incentivo aos processos de ensino-aprendizagem de forma comunitária, articulada entre pares, com fomento à criação de coletivos, recorreremos à Shulman para entendermos como esses processos ocorrem. Essa visão é muito mais potente no campo educacional, pois o professor vive em comunidade e aprende em comunidade. Então, nesse sentido,

Como podemos analisar as características da aprendizagem docente de maneira que possa descrever, explicar e, em última análise, guiar a formação de professores que sejam capazes de ensinar em salas de aula claramente embasadas por uma rica teoria, abertas a diversas estratégias e ao mesmo tempo rigorosas no conteúdo a ser trabalhado, como previsto pelo PCA. Partimos do pressuposto de que um professor competente é membro de uma comunidade profissional e está preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas. (SHULMAN, 2016, p. 123)

O autor ainda continua dizendo que,

Portanto, os elementos que aparecem na teoria são: Preparado (tem visão), Disposto (tem motivação), Capacitado (tanto sabendo, como sendo capaz de "fazer"), Reflexivo (aprende com a experiência) e Comunitário (agindo como membro de uma comunidade profissional). Cada uma dessas dimensões envolve aspectos do desenvolvimento pessoal/profissional e pode conectar-se com parte de um currículo de formação docente ou de formação continuada. (SHULMAN, 2016, p. 123-124)

A partir da proposição de Shulman conseguimos perceber uma clara conexão entre elementos que ele considera essenciais ao desenvolvimento do professor e as mesmas características no desenvolvimento da resiliência, não somente, mas algumas são

Na forma de lista, o novo modelo sustenta que as características do desenvolvimento do professor competente, e, portanto, da aprendizagem docente, são: visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade. (SHULMAN, 2016, p.124)

Tendo em vista que os docentes investigados têm características específicas por constituírem o Projeto UFPR Litoral, e lá desenvolverem sua profissionalidade ao longo de um significativo período de suas histórias de vida, me parece apropriado recorrer a Antônio Nóvoa, pois para ele,

o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA, 1992)

E assim como a ideia de resiliência, o autor entende a formação docente como um processo, no qual a flexibilidade deve ser uma constante, de fato, para ele,

o processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia. O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado "educado". A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal (Dominicé, 1986). (NÓVOA, 1992)

Por entender que a contribuição teórica desses autores é fundamental para o desenvolvimento das análises dos dados desse trabalho, durante o segundo semestre do ano de 2020 cursei a Leitura Dirigida "Formação de Professores: contribuições dos estudos de Nóvoa e Shulman". O material lido para as discussões sobre a temática da profissionalidade docente a qual é incorporada ao referencial teórico desse estudo mais densamente ao ser

cotejada com as análises dos dados obtidos, a partir das histórias de vida dos docentes investigados.

Como síntese do referencial teórico desta pesquisa, o conceito que está sendo constituído para esse campo educacional me leva a entender a resiliência como *a capacidade humana e profissional de viver experiências desafiadoras, as quais poderão produzir mudanças relacionais e/ou psicológicas, e constituirão o indivíduo mais preparado para seguir buscando êxito em seus objetivos.*

3. TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES RESILIENTES: TESSITURAS EM AÇÃO

As tessituras me parecem a metáfora mais apropriada para orientar a ideia de análise dos dados empíricos deste estudo. Tessituras podem significar, mais literalmente, a ideia de configuração, organização, contextos. Porém, prefiro explorar a potencialidade dessa palavra formando ideias abstratas de composições musicais, ou tecidos em formação, ou fronteiras em expansão.

Uma música pode ter uma letra ou um registro em partitura, e ao ser interpretada ou tocada pode tomar vários tons, expressar e causar vários sentimentos, dependendo como as habilidades do músico e como os ouvintes vão receber e apreciar a melodia. São inúmeras as variáveis que envolvem a concretização artística de algo que pode ter registro único como linguagem, mas milhares formas de expressão. Mas o momento e a forma de ouvir e sentir se dará no contato das ondas sonoras, que saíram do emissor e chegaram ao receptor.

Um fio sendo entrelaçado, como conceito, pode formar um tecido se nele forem colocados contornos por meio de nós e limites laterais que a ele pode provocar diversas formas planificadas, como quadrados, retângulos, círculos, etc. O limite é a criatividade do artesão e os materiais que utiliza. Para além da forma, o tecido pode ganhar cores e texturas, peso ou leveza, resistência ou delicadeza, aquecer ao tocar a pele, ou simplesmente proporcionar uma leve sensação aconchego num contato sutil.

Para uma fronteira em expansão imagino aquela imagem do espaço que se conhece e está em expansão, rumo ao contato com o desconhecido. Não

são fronteiras físicas, como registradas dos mapas atuais, nos quais podemos visualizar dois lados. Para essa imagem de fronteira abstrata é necessária a possibilidade de imaginar o que há depois das fronteiras do espaço, onde a humanidade ainda não chegou ou não conseguiu visualizar. Mas aquele ponto, ou aquela linha, ou aquele exato limite entre o que se conhece e o que está do outro lado, às vezes, pode ser tão sutil e ao mesmo tempo intransponível.

As tessituras que visualizo abstratamente nessa pesquisa são assim, o limite entre o conhecido e o desconhecido na composição do conceito de resiliência. Na fronteira que avança rumo à construção desse conhecimento está o que já foi produzido, o seu limite está se expandindo a partir dos entrelaçamentos, tessituras do conhecimento que ligam pontos que estavam do outro lado.

O tamanho dessa fronteira? Talvez seja o mesmo que limita o conhecimento dos efeitos e causas dos registros neurais de qualquer memória no cérebro humano.

Hoje sabemos da existência dos neurônios, que estruturam o cérebro, de suas especificidades e, por exemplo, sabemos que funcionam transmitindo correntes elétricas e diversos mecanismos para a constituição da memória, das sensações físicas ou das emoções. Mas estamos longe de desvendarmos todos os mecanismos e o funcionamento do cérebro humano. Então, ao mesmo tempo que estudamos esses mecanismos, num sentido ou fronteira interna, estudamos os efeitos externos, ou causas externas, tudo tão próximo e ao mesmo tempo tão complexo de se entender. O que penso que temos hoje, quanto ao estudo do cérebro, é um espaço físico pequeno, se pensarmos nos limites físicos desse órgão do corpo humano; mas uma fronteira grande, se olharmos tudo o que esse órgão proporcionou para a humanidade, quase que independentemente do conhecimento que temos dele, se comparamos com a porção de conhecimento que temos de outras coisas.

Creio que sobre a resiliência o processo é semelhante; sabemos tão pouco, sabemos quase nada sobre como ela se registra e se processa dentro do cérebro, mas isso não impediu a construção do seu conceito e de observarmos seus efeitos e causas no mundo. Por essa razão a noção de tessituras me inspirou a pensar e analisar as histórias que foram narradas

pelos participantes da presente pesquisa. Essas histórias narradas são apresentadas na composição de tessituras biográficas, formativas e resilientes dos professores.

Importante destacar que os contornos, formas destas tessituras são a expressão das entrevistas narrativas. E que,

la razón principal para el uso de la narrativa em la investigación es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. (CONNELLY e CLANDININ, p. 11, 1995)

Os autores desenvolveram uma teoria que assume a compreensão de que os seres humanos são contadores de histórias, portanto a maneira de ensinar e aprender está baseada na “construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais” dos envolvidos no processo educacional. Assim, eles se tornam personagens das histórias uns dos outros.

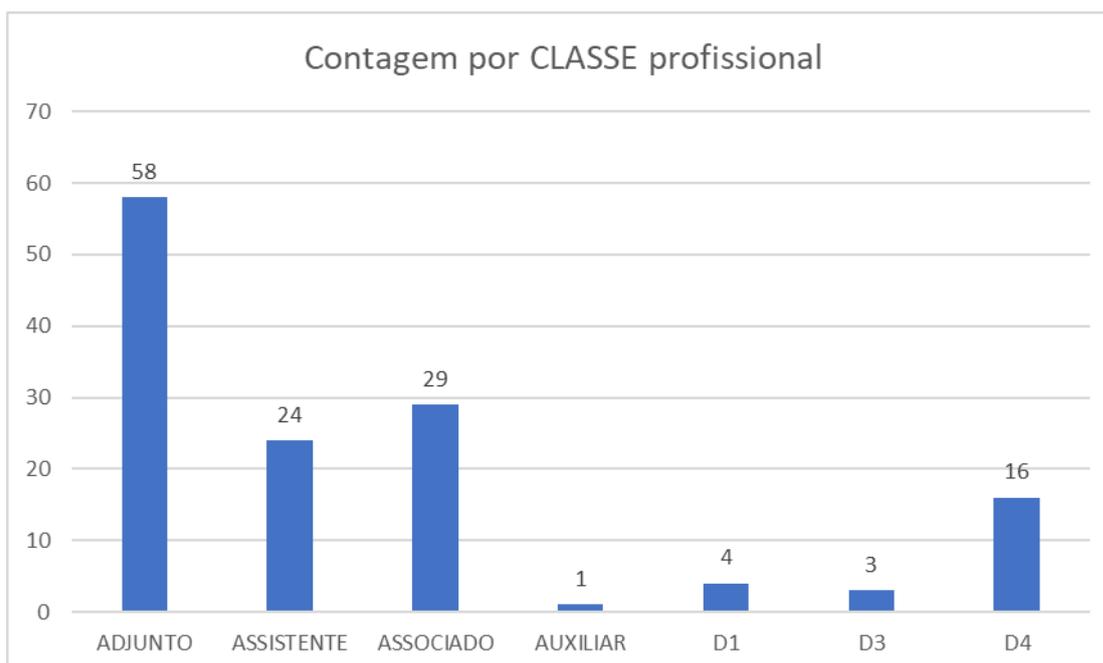
Ao utilizar esta metodologia reconto um pouco as histórias dos sujeitos investigados, a partir das suas narrativas através das entrevistas. Nelas abordaram suas características pessoais, seu processo de formação e suas peculiaridades como professores resilientes na UFPR Litoral.

Propomos apresentar dados que possibilitem visualizar os contextos de desenvolvimentos dos sujeitos como pessoas e como profissionais da educação evidenciando características que os possibilitam atuar no atual ambiente de trabalho.

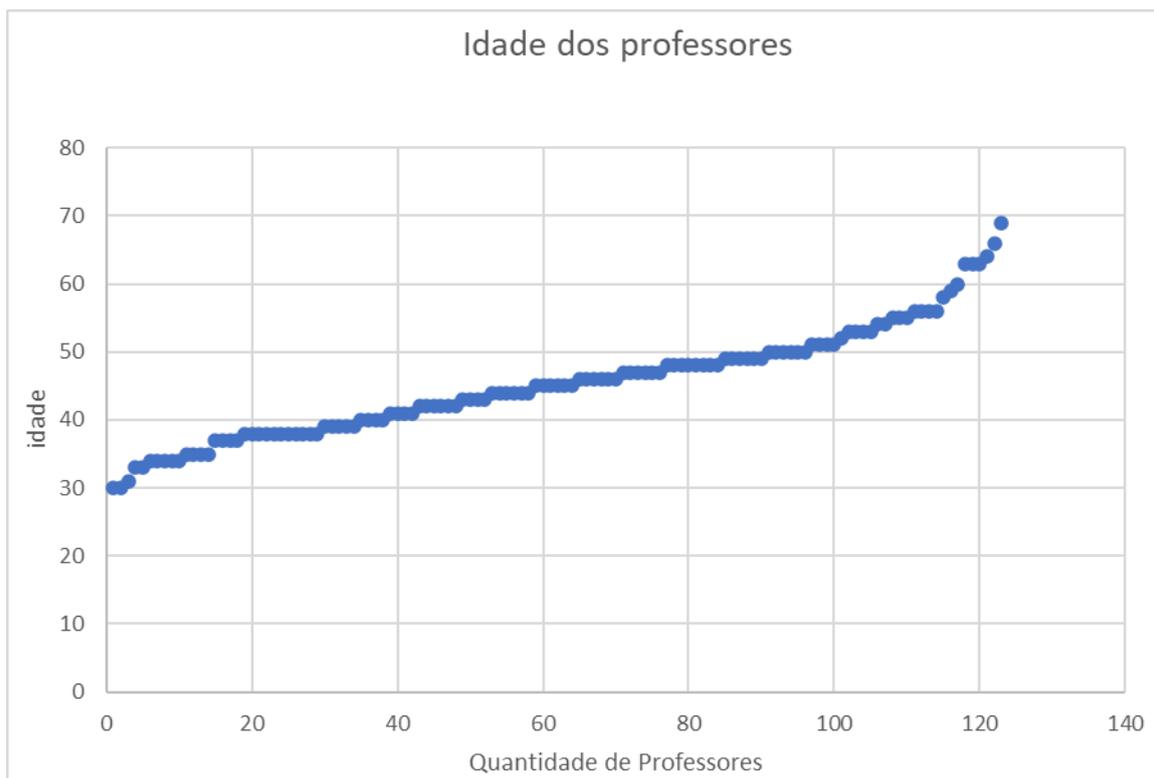
3.1 Tessituras Biográficas

Considero importante, para além das narrativas dos professores, trazer dados que compõem relatórios públicos, referentes aos docentes do *Campus Litoral* e, assim, apresentar seus perfis biográficos. Cabe ressaltar que por ter trabalhado quase dez anos no Projeto Litoral conheci e convivi com esses professores, o que me facilitou reconhecer melhor os traços de suas identidades. Ao mesmo tempo, dado a essa condição, procurei me distanciar de imagens pré-concebidas e me apoiar na metodologia da pesquisa, o que possibilitou conhecer, confirmar ou não informações e entender melhor quem eles são.

Inicialmente apresento informações sobre o conjunto de docentes daquela Unidade educacional. No gráfico a seguir é possível visualizar que a maioria dos docentes está nas classes Adjunto ou Associado. Na classe de Associado estão os docentes com doutorado e se aproximando da classe final de progressão de carreiras. Nela se situam os quatro docentes sujeitos desta pesquisa.



No gráfico a seguir é possível perceber um grupo significativo de docentes em diversas faixas etárias, sendo que o mais jovem tem 30 anos e o mais velho 69 anos. Os quatro professores que fazem parte da investigação estão na faixa etária de entre 50 e 60 anos de idade.



Passando dos dados gerais a respeito do corpo docente do *Campus*, as próximas informações estão centradas nos quatro interlocutores. Por compromisso ético não serão apresentados os que possam identificar os docentes ou que indiquem informações que viabilizem inferências a esse respeito. Trata-se de um compromisso em manter o anonimato, mesmo que nenhuma das informações que tenham sido tratadas tivessem algum potencial danoso. Ao contrário, expressam histórias de vidas de docentes resilientes que, apesar dos desafios enfrentados, progrediram nas carreiras como parte de seus planos de vida.

Para apresentar as principais características biográficas a partir das histórias narradas dos sujeitos da pesquisa, os denominei de Professor A (PA), Professor B (PB), Professor C (PC) e Professor D (PD).

Professor A

Professor A nasceu no interior do Estado do Paraná, numa cidade pequena em uma família de pequenos agricultores. Sua trajetória foi marcada por dificuldades financeiras e por uma enfermidade, que lhe trouxe consequências limitadoras¹³ para o restante da vida. Essa condição foi enfrentada em conjunto por toda a sua família, mudando inclusive sua maneira de subsistência.

Meu pai era corretor autônomo de terras, naquele momento. Porque, quando eu tive... fiquei doente, ele se viu numa situação de ter que me levar para alguns lugares para me tratar; não tinha dinheiro, vendeu a chácara que tinha. E aí ele se tornou corretor! O meu pai era um cara popular, muito político com as pessoas, se relacionava muito bem e conseguiu prover nossa subsistência a partir desse tipo de trabalho.(PA)

Por esse motivo, continuou relatando, a família teve que mudar sua relação com a terra e vislumbrar novos meios para configurar o seu futuro.

E aí, quando eu tinha treze anos, com as minhas irmãs com alguns anos de diferença de mim, meu pai resolveu que tínhamos que mudar para uma cidade ainda maior, que tivesse curso superior. E a gente mudou para [...]. (PA)

PA lembra que desde a infância seus pais mantinham um discurso sobre a importância da educação formal e incentivo para estudar, pois na sua

¹³ Optei por não relatar qual é o problema de saúde para inviabilizar possibilidades de identificação de PA.

geração eles tiveram que desistir da escola por morar em zona rural, sentindo falta do “conhecimento”.

“É... Vocês não vão ser nada se vocês não estudarem”, diziam eles. Então era aquela concepção de que o estudo nos libertaria, nos daria uma melhor condição de vida etc.” (PA)

As mudanças de condição de saúde e de moradia aliadas à compreensão do pai sobre formação profissional estimularam PA a investir tempo em reflexões sobre seu futuro:

[...] meu pai dizia assim “Tens que escolher uma profissão para você ter mais condições, médico, dentista, advogado, engenheiro”. Dessas, eu queria fazer odontologia, mas a situação financeira não permitia sonhar com realizar um curso desses. Primeiro porque só tinha em Curitiba e na cidade que a gente foi morar tinha uma faculdade muito retirada, dessas primeiras faculdades paranaenses com cursos de economia, administração e licenciaturas. E aí sem condições e tendo que trabalhar e sem possibilidade de vir para Curitiba estudar e manter a faculdade, eu fiz vestibular para [...], licenciatura em [...] porque eu sempre gostei muito da área de ciências naturais. Era o que eu sempre me identificava na escola, então eu escolhi pela afinidade. (PA)

PA relatou como se constituiu como pessoa a partir de dificuldades pessoais e familiares demonstrando, já naquela época, uma condição de resiliência. Suas características para a superação foram baseadas e incentivadas pelo apoio coletivo familiar. Resultou no seu apreço aos estudos formais, o que contribuiu para que se tornasse professor.

Professor B

No diálogo com a Professora B compreendemos que ele teve extremas dificuldades pessoais no início da vida adulta, o que fez mudar a maioria de seus planos para o futuro. Contou que durante sua adolescência, e até o início

da vida adulta (aproximadamente 23 anos), foi atleta e praticava diversos esportes radicais. Até ter um problema de saúde.

Naquela época, - meu passado alguns não sabem -, eu era atleta, fazia voo livre, campeã de [...] do Paraná e participava de todos os campeonatos. Era montanhista, escalava, fazia trilhas, corria, nadava, fazia muitos esportes radicais. Ter essa notícia do meu impedimento foi um choque enorme. Saí do hospital e fiquei sem poder andar, quatro meses sem poder colocar a perna no chão. (PB)

Continuou contando que esse episódio de extremo sofrimento físico e mental impuseram significativas mudanças em sua vida.

Fiz dois anos da faculdade com muita dificuldade e foi o período que desenvolvi minha espiritualidade, uma sensibilidade espiritual, enfim, foi com esse recurso, quase que um dom, que eu consegui terminar a faculdade. (PB)

Passados dez anos desse período de recuperação e adaptação a novas realidades de vida, depois de formada e ter feito pós-graduação, se tornou servidora pública. Contou que, nesse momento, sofreu novo revés que impactou sua vida. Uma nova doença lhe impôs mais sofrimento e a necessidade de mudar de profissão.

O meu medo foi muito grande, de ficar dependente, com [...] e tudo o mais. Comecei, então, a pensar em fazer mestrado. Mas eu achava que era para pessoas muito inteligentes, algo que eu não me considerava, achava que era impossível entrar no mestrado. Comecei a pensar...poxa vida, não tenho nem ideia, fazer mestrado em [...], não tenho condição financeira de ir para outro lugar, outra cidade. (PB)

Mesmo com tantas adversidades PB já viveu uma forma de resiliência, procurando superar as dificuldades. Sua narrativa revela o momento difícil em que teve de substituir a prática esportiva pelos estudos e atividades centradas nas habilidades mentais:

Naquele ano saí dos quatro meses de cama, comecei a andar de muleta e fiz a seleção no mestrado. No outro ano, em dois mil e um comecei o Curso. Fiquei muito feliz porque pensei que iria investir da cintura para cima! (PB)

Muito estimulante, na sua narrativa, foi perceber como os novos planos deram resultado.

Você vê como são as coisas! É tudo muito divino! Fiz a prova e consegui ser aprovado! Chorei demais, demais mesmo! [...] As minhas alegrias se dão nas minhas conquistas profissionais, quando eu passei no vestibular para [...] chorei muito, porque eu sabia que iria mudar a minha vida, quando eu passei no concurso da universidade, para professor, eu chorei demais porque eu sabia que iria mudar a minha vida novamente. (PB)

As características resilientes de PB parecem emergir da superação de problemas de saúde graves e se constituir numa energia propulsora que favoreceu o alcance de melhores condições de saúde e de vida profissional; segundo ela, sua vida mudou para melhor. O passado de atleta ajudou a buscar equilíbrio e a manter o foco em seus novos planos, mas a resiliência também foi possível pela visão espiritualizada do mundo que favoreceu seu otimismo.

Professor C

Como os seus colegas, o Professor C também relatou dificuldades em sua infância ou adolescência, reforçando a perspectiva de trajetória de seus colegas. Apresentou-se como membro de uma família da classe trabalhadora, enfrentando problemas típicos da sua geração. Deu ênfase, ao ser provocado a discorrer sobre sua trajetória, aos processos de escolarização desde o ensino médio até o ingresso na faculdade.

Funcionou mais ou menos assim: é aquela coisa, filho de família de classe trabalhadora, na minha época quando jovem a ideia era que a educação é que nos levaria a um sucesso de carreira. A educação como única alavanca para alcançarmos uma posição melhor na sociedade. Meus pais sempre foram muito incentivadores do estudo.
(PC)

Como se evidencia recorrente nas famílias de baixa renda, PC também contou como a questão financeira foi fator determinante no seu desenvolvimento, pois teve que optar por uma formação que o colocasse mais rapidamente no mercado de trabalho. Crê que essa condição gerou lacunas em sua formação no ensino médio.

Sou nascido em [...] e fui da geração que era muito importante você ter um curso técnico, para ter uma profissão e poder ter trabalho. E foi isso que fiz, após meu ensino fundamental, antigo primeiro grau, fiz o teste seletivo para o [...] ¹⁴, passei em eletrotécnica e cursei os quatro anos do curso técnico em eletrotécnica. Meu desejo sempre foi ser engenheiro eletrônico ou engenheiro elétrico. Esse desejo me levou a fazer vestibular para engenharia elétrica no [...]. Naquela época, o vestibular no CEFET era no mesmo dia do vestibular na Federal; então você tinha que optar em fazer ou em um lugar ou em outro. Lembro que fiz alguns vestibulares no CEFET, mas nunca conseguia passar e a minha dificuldade maior sempre foi a matemática. (PC)

Nosso interlocutor narrou que continuava a prestar vestibular para instituições de ensino superior públicas, porém sem sucesso. Já anunciava uma resiliência por não esmorecer diante das dificuldades. E continuou com seu objetivo de cursar a educação superior que só foi possível realizar numa instituição privada. Os ganhos colaterais foram a possibilidade de superação dos déficits vindos da educação básica e a possibilidade de se aproximar de disciplinas e conhecimentos que a ele eram atrativos.

Como eu tinha decidido que iria fazer um curso superior naquele ano, olhando todo o contexto, os currículos dos cursos que eu tentei,

¹⁴ Instituição pública de ensino técnico profissionalizante. Optei por não relatar o nome da instituição para inviabilizar possibilidades de identificação de PC.

acabei optando por licenciatura em [...] na [...]. Por quais motivos? Primeiro para tentar resolver esse déficit que eu tinha, de matemática, segundo porque apresentava disciplinas como filosofia, deontologia, teologia, psicologia e que eu tinha interesse e certa uma aproximação. Nessa época eu já estava trabalhando na [...] como técnico de manutenção, mas tinha me envolvido no movimento sindical. E fazia algumas leituras de caráter mais humanista mesmo, e essas disciplinas me chamaram atenção. Pensei: assim me fortaleço também. (PC)

Professor D

O Professo D, quarto sujeito desse estudo também contou sobre as mesmas dificuldades próprias de famílias da classe trabalhadora do interior de um Estado do Brasil. Frequentou escola pública de cidade pequena. Ao mesmo tempo que a família numerosa impunha dificuldades financeiras aos seus membros, para PD a observação que fazia de seus irmãos mais velhos foi de grande valia, para visualizar possibilidades de mudanças.

Bom, eu sou filho de uma família de seis irmãos, então eu sou um desses seis, tenho três irmãos mais velhos, um irmão e duas irmãs. Bom, o meu irmão mais velho sai de casa em [...] e vai para [...] ¹⁵, justamente para fazer um curso superior de administração de empresas. No decorrer disso, passou um ano ou dois, minhas duas irmãs mais velhas também saem de [...] e vão para Porto Alegre.. Uma delas vai para fazer um curso superior; [...] começou em arquitetura, terminou e depois arquitetura fez outros cursos. Então, isso me mostrava, com clareza, de que se eu pensasse em fazer outra coisa, para além do que eu fazia - trabalhar numa ferragem de eletrodomésticos, - eu tinha que necessariamente buscar um curso superior. (PD)

¹⁵ Optei por não relatar o nome das cidades para inviabilizar possibilidades de identificação de PD. Porém, o que se pode dizer é que são duas cidades do Interior do Rio Grande do Sul, a cidade de nascimento de PD em muito pequena e a mobilidade do irmão mais velho se deu dela para um centro regional mais próximo.

Por inspiração, trilhou o mesmo caminho de seu irmão mais velho, indo morar e trabalhar na cidade centro regional mais próxima de sua cidade natal. Enfrentou a distância da família, a exaustiva jornada de trabalho diária e a noite os estudos em um curso superior. Mesmo sendo uma universidade pública, havia os custos de moradia, alimentação, livros e todos os demais recursos necessários à sua manutenção e sem apoios das políticas de permanência mais frequentes hoje.

Eu tenha vindo da periferia, e quando eu falo de periferia é quando se entende de exclusão, porque vim de uma cidade pequena, que não tinha oportunidades. Eu trabalhava durante o dia e estudava durante a noite, isso desde o final do ensino fundamental e depois todo o ensino médio. Só fui para [...] porque teria uma possibilidade de trabalho para poder custear a minha permanência na faculdade. (PD)

Inspirado no exemplo dos irmãos, o Professor D, convivendo com as dificuldades, compreendeu que o processo de mobilidade de membros da classe trabalhadora somente se daria com o esforço do trabalho e os estudos ao mesmo tempo. Mas isso não se desanimou; a motivação aumentou quando pode conviver com pessoas que pensavam como ele. Sobre estar na faculdade ele relata:

Vejo com toda clareza do mundo que a universidade, a licenciatura, foi me provocando outros pensares. Era um momento de abertura política, de transição e nela os professores tinham muito mais liberdade para se expressar. Havia professores altamente conservadores, a grande maioria, se pudesse dar um percentual, talvez oitenta por cento, noventa por cento, mas tinha uns dez, os quinze, os vinte por cento que eram aqueles sujeitos que provocavam. (PD)

Certamente PD tem méritos individuais que favoreceram sua trajetória de formação, que foi desafiante. Mas nos exemplos dos irmãos e na experiência e a reflexão de seu papel social enquanto trabalhador, que queria ter alguma possibilidade de mobilidade social, teve o grande impulso para sua

formação. Vislumbrou possibilidades, por meio da educação em nível superior, de potencializar características de resiliência focada em seus objetivos e a na sua perseverança.

Ao apresentar os quatro sujeitos dessa pesquisa, que evidenciam resiliência no Projeto do Campus Litoral da UFPR, identifiquei muitas condições similares entre eles. Desde origem das classes populares até a ambiência familiar revelando discursos que valorizavam a escolarização como possibilidade de uma vida mais promissora. Os quatro mencionaram desafios que tiveram de enfrentar para a realização de seus objetivos formativos e parece serem eles uma das condições que lhes favoreceu a resiliência. É frente às dificuldades e novos cenários que ela pode se constituir e consolidar-se como uma condição de vida.

3.2 Tessituras Formativas

Nas tessituras formativas procuro compreender as trajetórias dos quatro professores, marcadas pelas narrativas de suas formações iniciais nos cursos em que obtêm suas titulações e nos momentos que apresentam seu processo formativo, enquanto profissionais docentes, já atuantes na universidade.

Importante destacar o processo gradativo de ruptura com suas formações iniciais para o ciclo profissional no qual se encontram, o que é possibilitado pelo exercício reflexivo sobre as suas práticas docentes.

Atribuo a permanência na profissão e a transição para um processo de constituição como docentes que se diferenciam dos contextos em que foram formados, à resiliência, pois inúmeros obstáculos e bloqueios foram vencidos nesse caminho.

A formação de professores está fechada em dicotomias. Ignorantes. Inúteis. Infrutíferas. Estas dicotomias bloqueiam o pensamento, as políticas e as práticas de formação de professores. Ora, num tempo de profundas mudanças em educação – e inevitavelmente no

trabalho dos professores – não há nada mais perigoso do que este “bloqueio” que impede mudanças e transformações urgentes. O meu ensaio procura ultrapassar estas dicotomias. A resposta não está num ou noutro lado, mas na capacidade de os juntar e de os projetar numa terceira realidade. Só assim conseguiremos afastar ortodoxias e posições estáticas, abrindo para novas propostas e movimentos. (NÓVOA, 2022, p. 71)

Concordando com Nóvoa, compreendo que esses bloqueios são causa e ao mesmo tempo consequência do que ele chama de “desagregação do modelo escolar”. Se a escola é “incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade”, esse efeito recai sobre os estudantes e os professores. Então temos dois conjuntos de atores neste cenário: o dos professores e estudantes, conformados ou invisibilizados por essa realidade, e o dos inconformados, que vão buscar alternativas para os processos vigentes.

Nossos quatro interlocutores estão no grupo dos que vivenciaram processos de escolarização tradicionais. Porém optaram por buscar alternativa a eles, ao longo de suas trajetórias de formação em curso de educação superior, mas, sobretudo, em suas práticas pedagógicas e auto formativas, já no exercício de sua profissão.

No Brasil, poucos movimentos de alteração das estruturas acadêmicas foram dignos de nota. [...] com raras exceções, pontuais em termos de estrutura, reproduziu os modelos dos países do norte na sua organização. Como uma tradição, nas escolas superiores isoladas e de cunho profissional, incluiu, nos seus ideários, algumas preocupações investigativas e sociais que, entretanto, não representavam rupturas mais profundas. (CUNHA, 2010, p.60)

Os professores narraram experiências que descreveram processos formativos em cursos constituídos em um período da histórica brasileira (a ditadura militar), cuja a reflexão sobre temas sociais e ou estudos não instrumentais para a profissão, no mínimo, não era estimulada, sendo inclusive reprimida.

Na perspectiva de aprofundar a compreensão sobre as tessituras nas fronteiras da formação dos sujeitos da pesquisa, voltamos a lançar um olhar intencional a cada um.

A Graduação e o início na profissão docente

Professor A

A Professora A iniciou sua vida como docente de maneira não intencional, pois trabalhava como secretária em uma escola de freiras e, quando havia falta de professoras, tinha que substituí-las, “cuidando” das turmas ou, eventualmente, aplicando trabalhos ou provas. O exercício da docência inicialmente foi atrativo por questões econômicas, visto que percebeu que seu salário como secretária era menor do que os das professoras. Com o tempo e observação começou a desenvolver atividades para além da substituição:

E assim, eu nunca tive problemas graves, que eu me lembre, de ter algum pai reclamar ou mesmo as freiras virem dizer que não estava tendo um desempenho sendo bom. Então eu tive sempre uma motivação, desejando que as pessoas reconhecessem meu trabalho. Eu era muito requisitada, pois sempre quis aulas diferentes, sempre gostei de inventar muitas coisas...eu via teatro com os alunos, levava para o zoológico, excursão...então eu fazia diferente. (PA)

Concomitantemente com as primeiras experiências em sala de aula, PA cursou uma licenciatura e se formou com o objetivo de prestar concurso para lecionar em colégios públicos.

E aí eu parti em uma escalada e fui dar aula em outros lugares... e fui me identificando. Só que percebi que eu queria mais, porque eu sempre fui muito “disciplinada” e eu gostava de aprender, tinha muita curiosidade, muita curiosidade. Então fui fazendo os concursos e passei, fiz concurso para ciências, passei em primeiro lugar; fiz concurso para biologia, passei em segundo lugar. Mas quando eu fiz concurso para biologia, paralelo eu fiz concurso para o CEFET, porque eu sabia que haveria uma expansão em cidades próximas. Eu tinha a informação, também, que no CEFET tinha incentivo para que o professor se afastasse com remuneração para fazer mestrado e doutorado. E eu queria muito fazer isso.... e eu consegui passar. (PA)

O vínculo inicial da PA com o CEFET era para atuar na educação básica. Mas a ambiência que estimulava a formação era promissora. E isto a cativou e recompensou sua dedicação ao estudo e à profissão. Foi um passo importante para a sua inserção no ensino superior. Esse processo de desenvolvimento profissional, marcado pela resiliência, evidenciou que:

A capacidade de enxergar a realidade está intimamente ligada ao segundo tijolo que forma a resiliência: a propensão a ver sentido nos tempos terríveis. Todos nós conhecemos aqueles que, no sofrimento, jogam as mãos para o alto e gritam: “Como isso pode estar acontecendo comigo?” enxergam a si mesmos como vítimas e não aprendem nada ao passar por momentos difíceis. Mas pessoas resilientes elaboram cenários sobre seu sofrimento, a fim de criar uma espécie de significado para si mesmas e para os outros. (COUTU, 2020, p. 21-22)

Ao encontro da afirmação de Coutu é possível analisar que a perspectiva de PA frente à vida foi de entender sua realidade, observar e testar suas possibilidades de crescimento pessoal e formativo, não aderindo ao vitimismo e flexionando sua resiliência de maneira a impulsionar positivamente as possibilidades que se apresentavam.

Professor B

Professor B, diferente dos demais, não teve formação em Licenciatura, portanto, trata-se de uma singularidade entre os sujeitos deste estudo. Sua situação é a mesma de muitos docentes universitários, mas no contexto aqui pesquisado pode merecer um olhar especial. Portanto, as primeiras experiências de PB na docência foram auto formativas, por meio de replicação de exemplos e observações.

Assim, eu me espelhei nessa professora do passado, da infância, até então eu não era professora, eu tinha formação específica de

bacharel, nunca havia dado aula. Aí vou te confessar uma coisinha...a minha primeira aula foi no dia da prova do concurso. Acredita? Minha primeira aula foi na hora do concurso, mas eu acho que é a questão da simpatia, de você conversar com as pessoas, isso ajuda muito, por mais que você não tenha didática. Tive umas dicas de uns colegas que eram professores do mestrado e daí fui com tudo para fazer esse concurso. (PB)

Agradei a espontaneidade desse depoimento e valorizei a postura da minha interlocutora a respeito de seu não-saber. Certamente, mesmo não tendo experiência, nem formação para a docência, ela revelou saberes construídos na sua trajetória de estudantes, observando e analisando a prática docente da qual participava. Mesmo assim, é digno de nota a forma com que se produziu profissionalmente no espaço acadêmico e essa condição merece um destaque.

Professor C

Professor C, como já relatamos, iniciou o curso de licenciatura em matemática para posteriormente tentar o ingresso em um curso de engenharia. Porém, conforme seu relato, foi “fisgado” pela educação.

Meu curso era de licenciatura e as disciplinas de educação foram me ganhando. Digo que fui mordido pelo bichinho da educação, infectado pelo bichinho da educação. Digo que foi a educação que me escolheu, não que eu escolhi a educação. Continuava trabalhando na iniciativa privada, me formei e uma amiga que se formou comigo estava grávida e precisava de um professor substituto na rede Estadual. Resolvi assumir as suas aulas até ela ter o bebê. Então ela disse que depois da gravidez não iria mais trabalhar a noite, iria cuidar do filho e “você pode ficar com as aulas”. E foi assim que ingressei na rede Estadual com o antigo vínculo Celetista. (PC)

Para PC, a questão econômica e de subsistência ainda era um fator determinante, assim, como muitos professores no Brasil, teve que conciliar as

atividades como professor em período noturno e o emprego em área tecnológica durante o dia. Entretanto, foi encontrando seu caminho na vereda desta experiência com a docência.

Entrei como celetista e já no ano seguinte houve um concurso para a rede. Fiz, passei e me consolidei. Trabalhava a noite como professor de matemática em uma escola no ponto final do bairro São Brás em Curitiba, depois passei a atuar em duas no Campo Comprido, naquela região. Durante o dia trabalhava na [...], fiquei algum tempo nessa perspectiva. Depois de um tempo, após o término do Curso de licenciatura, acabei fazendo uma especialização em Filosofia, juntamente com essas atividades. (PC)

É interessante compreender como o exercício da profissão é capaz de capturar a condição docente que antes não se manifestava. Essa condição confirma que o professor também se produz durante seu percurso profissional e que os desafios e imprevistos podem ser significativos dispositivos de formação e aprendizagem.

Professor D

Professor D vivenciou sua graduação de maneira a construir uma visão crítica da sociedade e da educação.

Eu começo a constituir na graduação uma clareza do papel político de cidadão e também de papel político de professor. Ao concluir o Curso vou para o Paraná e ingresso no magistério. E eu já ingresso no magistério com esse monte de provocações, dizendo olha, esse negócio que está aí não está legal e faz parte do meu papel contribuir para mudar. Esse início da inquietação sai desse momento de formação e de ingresso no magistério. (PD)

Mas, como os demais sujeitos da pesquisa, o envolvimento e a dedicação exclusiva à educação dependiam de condições financeiras

adequadas para a subsistência, por esse motivo, procurar um emprego no ambiente escolar se impôs como primeira necessidade para nosso entrevistado.

Vou atrás de trabalho, vou de escola em escola levando meu currículo, conversando. E eu começo a trabalhar em uma escola privada e entro no que hoje chama PSS. Na época tinha outro nome, mas não lembro o que era. E entro como PSS no Estado e começo então a trabalhar com História de forma bem crítica, diferente da minha formação. Na minha formação não tive uma História crítica, eu tive uma História muito conservadora, muito factual e foi uma coisa que não me entusiasmou, tanto que eu migro para a educação. Mas quando entro no magistério começo a enxergar um monte de possibilidades de trabalhar de forma mais crítica, mais provocativa. Bom, eu digo que dei sorte, porque no final desse ano teve concurso para o Estado do Paraná. Eu fiz e passei. (PD)

Apesar das histórias de vida dos quatro professores terem suas singularidades, foi possível evidenciar que as motivações dos mesmos para o ingresso na graduação tiveram ligação inicial com a subsistência e a perspectiva de mobilidade social. Tendo em vista que todos passaram por seus cursos no período anterior a última expansão da Rede Federal de Ensino Superior, que teve início no ano de 2005, é seguro dizer que os mesmos fizeram parte de um contingente, ainda bem reduzido, de estudantes universitários oriundos da classe trabalhadora. Por essa característica também ficou evidente que os professores, conforme relatos dos mesmos durante as entrevistas, gradativamente, à medida que tinham alcançado as condições de subsistência, começaram a pensar na continuidade de suas formações e o seu papel social. Nessa perspectiva, resgato Nóvoa (1995), em seu livro “Os professores e a sua formação”, desenvolve a ideia de que a prática reflexiva dos professores alcança pertinência quanto ao desenvolvimento pessoal, o que favorece a consolidação profissional a partir da auto formação. Nessa etapa de início da vida profissional de PA, PC e PD, já se instituem os processos de reflexão sobre as próprias práticas, o que pode lhes conferir tanto a percepção da necessidade de continuar seu processo formativo para melhoria da carreira e, também como melhoria da relação

com os processos pedagógicos. De uma forma mais ampla, porém, o autor faz um importante alerta:

A universitarização da formação de professores trouxe ganhos significativos, no plano acadêmico, simbólico e científico, mas perdeu-se o “entrelaçamento” com a profissão que caracterizava o melhor das escolas normais. Agora, sem nunca pôr em causa a filiação universitária, é preciso valorizar a formação inicial, a entrada na profissão e a formação continuada dos professores. (NÓVOA, 2022, p.78-79)

Os quatro professores tiveram um início na profissionalização enfrentando desafios, que foram superados a partir das suas condições pessoais e seus contextos culturais. Sinteticamente, eles partiram de realidades familiares com poucos recursos financeiros, alguns tiveram problemas de saúde, além de precária escolarização inicial, ao nível do que antigamente era chamado de Primeiro e Segundo Grau. Ao longo das Graduações, a formação como professores foi enriquecida muito mais por suas experiências e anseios pessoais do que propriamente pela educação que receberam. Nóvoa, porém, lembra que é necessário cuidar melhor da formação inicial destes profissionais com a “valorização do conjunto do desenvolvimento profissional docente, isto é, a capacidade de pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada.” (2022, p. 79) Dessa forma, pode-se minorar as dificuldades externas ao processo educativo, favorecendo aos professores a realização de suas atividades próprias, seguros das condições de subsistência. Para tanto o autor propõe:

Precisamos ligar as diversas fases da formação com a vida profissional docente: como é que se atraem e se recrutam os estudantes para os cursos do magistério? Como é que se organiza a formação em permanente vaivém com as realidades escolares? Como é que se entrelaça a formação e a profissão? Como é que se constroem modalidades de integração na profissão dos professores principiantes (por exemplo, através de residências docentes)? Como é que se enriquece o exercício profissional com uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação durante a qual nos vamos formando em colaboração com os nossos colegas? (NÓVOA, 2022, p. 79)

Essas reflexões, no contexto deste estudo, servem para tornar cada vez mais robusta a produção de conhecimentos sobre a complexa profissão docente e seus dispositivos de formação.

Pós-Graduação e ingresso dos docentes na UFPR Litoral

Pereira (2012, p. 49), em seus estudos, afirma que a UFPR Litoral é uma instituição que tenta romper com dicotomias, que se coloca como possibilidade alternativa ao *status quo* por meio de uma proposta educacional emancipatória. Entretanto, ao longo das análises das tessituras narrativas dos professores pesquisados evidencio que, para isso, foi importante a formação da pós-graduação que tiveram, incluindo a relação deste estudo com as condições de ingresso no Projeto Litoral. Elas impactaram o desenvolvimento individual e profissional dos docentes na sua relação com o coletivo do *Campus*.

Nas manifestações dos meus interlocutores essa dimensão se manifestou entre outros fatores intervenientes.

Professor A

O PA manifestou sua percepção sobre a importância da Pós-Graduação na sua formação por ter um impacto maior nas oportunidades profissionais por ele vividas. Os cursos de mestrado e doutorado contribuíram para aperfeiçoar sua prática pedagógica e se constituíram num dispositivo de resiliência. Favoreceram os embates vividos na arena universitária de ordem científica e ideológica, presentes em discussões com colegas em relação ao currículo tradicional das universidades.

No mestrado eu precisei fazer uma disciplina denominada [...]¹⁶ porque eu tinha assumido uma cadeira para a qual eu tinha uma base fraca para enfrentar os seus desafios...só tinha estudos na graduação, na licenciatura. Então eu quis fazer mestrado em área específica [...], mas o doutorado... eu pensei...eu vou fazer alguma coisa que discuta a educação. (PA)

A formação de PA, na área das ciências da natureza, inclusive os cursos de mestrado e doutorado na região que vivia, eram voltados ao desenvolvimento de técnicas para o agronegócio. Mas, como enfatiza, sentia falta de formação pedagógica e por esse motivo procurou sanar essa lacuna.

Mesmo antes de fazer o doutorado eu me incomodava, porque era um curso muito voltado para o agronegócio..., com pé na agricultura familiar, mas era uma pequena parte. Os professores trabalhavam muito próximos do laboratório que eu trabalhava e aquilo me incomodava muito na questão ecológica, ambiental... pegava. Eu batia de frente com meus colegas constantemente; tinha muita divergência com eles e tentava contextualizar com a agricultura familiar. Mas mesmo assim eu me sentia incômodo. Álvaro Vieira Pinto, por exemplo, eu comecei a ler. Como ele, outros autores que eram fortes na fundamentação filosófica para formação da consciência emancipada. Eu não me conformava, eu dizia, “está tudo errado!” Esse currículo, ficar reproduzindo conteúdos simplesmente, assépticos à realidade! Isso não faz sentido! (PA)

A partir dessas inquietações PA procurou realizar seu doutorado na área da educação, evidenciando e potencializando sua resistência aos processos formativos meramente técnicos, sem uma formação ampla e humanista. Já aí reconheço traços da resiliência.

A discussão do doutorado me deixou com “a pilha” mais ainda carregada. Quando chegava lá no meu ambiente de trabalho, “descia a lenha” na turma e dizia “vocês estão todos errados”. Terminei o doutorado, voltei com todo o gás e com muita vontade de fazer a

¹⁶ Optei por não relatar o nome da matéria específica do mestrado para inviabilizar possibilidades de identificação de PA. Cabe ressaltar que é uma matéria parte das ciências da natureza.

diferença e pensando assim: Eu vou mudar! Eu vou mudar! Aquilo lá não vai continuar daquele jeito, a gente vai fazer uma reforma naquele currículo de [...]. Era o curso que tinha sobrado, porque haviam fechado o curso de licenciatura. Eles diziam que não tinham vocação para trabalhar com educação, com licenciatura. Uma coisa absurda! (PA)

Professora A manifestou seu desconforto por continuar sozinha sua luta por mudança frente ao Colegiado de Curso da IES onde atuava, que resistia muito às mudanças.

Nas reuniões com os professores reivindicando mudanças, alguns professores concordavam, mas muitos outros não aceitavam; foi uma dificuldade muito grande e eu fiquei mais cinco anos só patinando... não conseguia fazer nada em termos de mudança estrutural curricular. (PA)

Esses motivos a estimularam a ingressar na UFPR Litoral, conhecendo sua proposta de ruptura com os marcos tradicionais de ensinar e aprender. Compreendeu que lá poderia contribuir com uma formação rupturante, poderia realizar práticas educacionais diferentes das que vinha realizando até então. Entre as mudanças, pode estimular os estudantes a desenvolverem Projetos de Aprendizagem com inserção comunitária, visando a resolução de problemas práticos do dia a dia. Sua docência no Litoral foi marcada pelo respeito aos diversos vieses culturais, unindo projetos de extensão com fundamentos teórico-práticos trabalhados nos módulos do currículo e os quais tinham ligação com as Interações Culturais e Humanísticas que a mesma propunha.

Professor B

Cabe lembrar que a Professora B não tinha formação pedagógica anterior ao concurso e sua formação era em bacharelado, em área de conhecimento específico, segundo ela, numa perspectiva muito técnica e instrumental. Esse cenário parecia prever que, ao chegar na UFPR Litoral, teria

um estranhamento com a proposta pedagógica inovadora. Surpreendentemente, porém, sua postura frente ao novo foi bem distinta. Possivelmente sua trajetória de vida, com os embates vividos por problemas pessoais e de saúde, tenha enfrentado impactos tão intensos, que PB desenvolveu a característica de resiliência. Aprendeu a enfrentar o novo com disposição para superar dificuldades antes de criar bloqueios ou levantar barreiras.

No diálogo conosco, assim se manifestou:

Não sabia o que me esperava e quando teve aquele Seminário de Integração dos professores, em dezembro de dois mil e cinco, onde reuniram os primeiros professores que haviam passado no concurso, foi explicado como era o Projeto Político-Pedagógico. Fiquei muito preocupada; a minha noção de docência era do regime tradicional. Fui, então, falar com o professor que, na época, era o diretor do Campus, no reservado. Falei, olha professor, eu preciso confessar uma coisa. Eu não tenho experiência com docência e estou um pouquinho preocupada. Ele me respondeu: “não tem problema, melhor ainda, você não tem vícios, você está aberta ao novo, você não tem vícios para ficar comparando. É muito bom, pense que é algo muito positivo para nós.” E foi de fato, porque recebi muito bem essa proposta, esse Projeto Político-Pedagógico do Campus. Recebi de mente aberta, não houve resistência da minha parte porque eu não tinha outra experiência, passada. (PB)

Para a PB, a formação em docência foi constituída junto com o processo de construção do Projeto do Litoral que estava de braços abertos para professores iniciantes. Sua narrativa é muito positiva a partir desta experiência.

O que eu achava um pouco estranho, como não tinha experiência anterior, era aquela quantidade enorme de reuniões, todos os dias. E outra coisa, eu como sou uma pessoa muito planejada, gosto das coisas bem organizadas, e percebia que os PPCs dos cursos não tinham muita clareza. Percebi, então, que nós tínhamos que construir os PPCs, construir toda a proposta. Havia um conceito de Projeto Político-Pedagógico inovador, mas não se tinha uma ideia de como seriam estruturalmente as aulas. O bacana foi que o professor Diretor

trouxe muitos educadores como a professora Mabel, a professora Léa Anastasiou, o Celso Vasconcelos, o Mazetto.

No início, nós, os primeiros, tivemos uma carga de trabalho e atividades muito intensas em diálogo com esses educadores. Foi muito bom para ampliar a questão educacional que muitos não tinham, como eu, que vieram de outra profissão, ou seja, não tinham histórico de docência. Também, um pouquinho depois, o José Pacheco veio com sua experiência na Escola da Ponte. Claro que estávamos em outro contexto, mas valia a compreensão dos desafios de um projeto inovador. E o Carlos Brandão também veio para trabalhar conosco. Esses últimos fizeram conferências, já os primeiros eram em rodas de conversa. Nós fazíamos atividades e eram semanas de formação, e foi muito bom para mim. Então, o Projeto foi se consolidando em mim de uma forma muito positiva.
(PB)

Nos depoimentos da nossa respondente, fica evidente a importância que teve a formação em serviço que o Projeto previa. Os desafios já se delineavam como complexos e se necessitava de estímulos e uma base teórico-prática para sustentar o vivido. Também é evidente o esforço de manter um trabalho coletivo, com decisões partilhadas que envolviam intensas reuniões.

Professor C

Nosso interlocutor, considerado como Professor C, narrou como foi sua aproximação com a UFPR Litoral. Mencionou que foi provocado a partir de um sentimento de decepção com a educação; estava desalentado e pensando em deixar o concurso no Estado para se dedicar a espaços de educação não formal. Precisava dar sentido a sua trajetória na educação. Havia feito especialização, mestrado e doutorado pensando em práticas pedagógicas inovadoras, porém a carga horária alta e as condições de trabalho não permitiam o exercício inovador, frustrando a potência de sua formação. Quando se inteirou do concurso para a UFPR Litoral e da sua proposta rupturante,

quase não acreditou que se apresentava uma proposta educativa onde pudesse atuar.

Estava bem decidido a trabalhar com educação não formal e, de repente, não lembro como chegou a mim, soube que haveria um concurso para a UFPR Litoral. Pensei que não daria para mim, mas resolvi acessar o Edital para dar uma olhada do seu conteúdo. Olhei o Projeto Pedagógico, obviamente, e quando vi pensei comigo mesmo que aquilo não existia, que não era possível que fosse acontecer daquela forma. Teria que ver e saber como era aquilo. E resolvi fazer o primeiro concurso. Acabei sendo aprovado e ingressando na UFPR Litoral. Essa foi mais ou menos a minha trajetória, totalmente diferente da maioria das pessoas que iniciam na carreira. Eu, inclusive, já entrei com uma certa idade na Universidade. Mas o que acho que me ajudou muito nesse processo foi exatamente minha trajetória anterior, inclusive como quando trabalhei como técnico de manutenção. Vejo que tudo foi válido. (PC)

O Professor C tinha experiência na docência, antes do ingresso na UFPR Litoral, ao mesmo tempo em que construía sua formação buscando conhecimentos no sentido de basear uma prática pedagógica fundamentada, que permitisse inovar. Estaria a educação na universidade apta a se constituir num espaço de tal inovação? A perspectiva de ingressar no Projeto foi tão alentadora que buscou nosso respondente fazer aproximação antes mesmo da aprovação no concurso.

O Projeto era bastante diferente e ele vinha numa perspectiva mais dialética, incluindo a questão do ensino por projetos em espaços pedagógicos diferentes. Então eu queria saber como aquilo era possível, como era possível trabalhar dessa forma. A expectativa era grande e lembro que vim visitar o Litoral... Lembro de um dia que vim para conhecer a Universidade, mesmo antes do concurso; vim dar uma passeada. Coincidentemente cheguei numa quarta-feira que era uma noite de ICH, Interações Culturais Humanísticas; fiquei encantado com o espaço, com as possibilidades, com a potência do espaço, para mim um espaço de uma potência gigantesca. (PC)

Essa manifestação do docente parceiro de nossa pesquisa remete à perspectiva de que a disponibilidade para assumir um projeto que desacomoda a tradição acadêmica exige uma condição intelectual, emocional e afetiva de abertura ao novo e de disposição para enfrentar esse novo, de alguma forma o desconhecido. Parece que a condição da resiliência estava dada, em grande escala, pela condição pessoal de encantamento com o Projeto. E, mesmo vivenciando suas dificuldades, o professor manteve o desejo e a utopia, tão necessários para a condição da resiliência.

Professor D

Nosso interlocutor, Professor D, contou que era recém-doutor em educação quando fez o concurso para a UFPR Litoral. Já tinha significativa experiência com a educação básica e vinha se aproximando do ensino superior. Sua perspectiva de aproximação se deu pelo entusiasmo com a possibilidade de trabalhar com a construção de Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP) no Ensino Superior, temática que era o centro de suas investigações em educação.

Para ele, o Projeto UFPR/Litoral abria espaço para sua permanência vivendo um constante desenvolvimento profissional. Tendo em vista que suas pesquisas eram relativas aos PPP, o Professor D conseguiu vislumbrar a possibilidade de um trabalho inovador com os estudantes. Ao mesmo tempo estaria a romper com as limitações da Universidade para uma ação mais próxima da comunidade numa perspectiva participativa, princípio caro ao trabalho com PPP.

Do Projeto, eram as possibilidades que ele apresentava que me encantavam. E que apresenta ainda, não é? Ou seja, de um outro processo formativo, de um processo em que os estudantes têm a possibilidade de construir o currículo, do exercício da liberdade para a construção desse currículo, para a construção da sua formação de um lado e, de outro lado, a possibilidade do diálogo com a

comunidade. Essa perspectiva também vinha na minha trajetória e de ensaios de diálogo com a comunidade. No Litoral isso se fazia muito presente, com a possibilidade aberta pelo Projeto. Tanto a formação quanto a atuação intra e extra universidade, eram coisas e são coisas que me fascinavam e me fascinam ainda hoje e me movimentam. Eu não consigo parar de criar e participar de criação de coisas. Justamente porque os princípios do Projeto permitem e te alavancam para outras dimensões. Ou te provocam, eu diria assim, eles não te impelem, mas eles te provocam se tu tens alguma afinidade com essa perspectiva. A outra, as pessoas sabem, eu sei, tu sabes, não provoca nada! Ao contrário, provoca reação ao movimento. Para mim me fascina o movimento. (PD)

Para nosso interlocutor a aproximação ao Projeto e ao processo formativo é desafiadora, pois os participantes têm possibilidade de construí-lo constantemente. Isto o torna potente, capaz de transgredir e rupturar com a educação tradicional, ser transformador. Reconhece ele que o exercício democrático é um dos pilares de PPP que, se pretende efetivo, para além de documentos escritos. Na UFPR Litoral, a participação e a divisão de poder se instituem, como princípio constitutivo, em todas as instâncias organizacionais do *Campus*. Essa perspectiva é manifestada pelo Professor D.

Eu acho que o projeto é muito desafiador. Porque ele se coloca com a possibilidade de transgressão. É uma possibilidade; não quer dizer que ele seja naturalmente transgressor, mas ele se coloca como possibilidade de transgredir. Quem efetiva o Projeto são os professores, são os estudantes, são as pessoas que fazem parte dele, que operacionalizam ou não esse movimento de transgressão; mas ele provoca sim, não tenho a menor dúvida. Ele provoca. (PD)

A partir dessas narrativas fica evidente que as maneiras de aproximação e ingresso na UFPR Litoral foram heterogêneas. Ao mesmo tempo em que se aproximaram docentes com formação pedagógica sistematizada, ingressaram outros que não a tinham e alguns sem qualquer experiência da profissão. Parece não haver regularidades universais.

A formação pedagógica dos docentes da educação superior é prevista em lei só como uma "preparação" a cargo dos Cursos de Pós-Graduação. A maioria deles não tem investimento nessa área e pouco assumem esse objetivo como seu.

A formação de professores do nível superior – quando reconhecida como necessária – se dilui em espaços ligados ao mundo do trabalho, na forma de educação continuada, ou nos cursos acadêmicos em nível de Pós-Graduação *lato e stricto sensu*. (FARIA, 2010, p.214)

Por essa razão e pelo ineditismo do Projeto Pedagógico da UFPR/Litoral, foi dada ênfase nas políticas de formação continuada dos seus docentes, tendo como eixo principal as concepções epistemológicas, políticas e pedagógicas necessárias ao seu desenvolvimento.

3.3 Tessituras Resilientes

As narrativas que compõem as tessituras resilientes são marcadas pelos pontos de encontro, fazem nós e arranjos que entrelaçam as características individuais e coletivas dos professores que atuam na UFPR/Litoral. Usando o conceito de resiliência que dá base a este estudo, utilizo como mirada o quadro de Atributos Resilientes proposto por Sabbag (2017, p. 206).

Quadro: Atributos de organizações resilientes, comparados com a resiliência em indivíduos

Indivíduo com elevada resiliência	Organização com elevada resiliência
Auto eficácia	Apresentam visão de futuro e preservam sua identidade
Autoconfiança	Atraem e retêm talentos
Otimismo apreendido	Preservam o otimismo mesmo nos piores momentos Cultivam o sucesso
Temperança	Trabalho em equipe promove a temperança dos membros. Clima organizacional saudável, preserva a “normalidade”: qualidade de vida, rotatividade
Empatia	Apresentam coesão interna e valores esposados. Valorizam a ética e transparência
Competência social	Preservam o senso de pertencimento dos funcionários, vínculos com clientes e com a rede de interessados. Sólida proximidade com a comunidade e sociedade, manifesta por meio da responsabilidade social e boa reputação
Proatividade	Liderança é referência inspiradora, reconhecida dentro e fora.

	<p>Redes sociais são fortemente emuladas e promovem relações sólidas.</p> <p>Estratégias são formuladas e fazem sentido frente à identidade.</p> <p>Manifestam capacidade empreendedora, sobretudo durante as crises.</p>
Flexibilidade mental	<p>Apresentam capacidade de auto-organização depois de crises.</p> <p>Manifestam flexibilidade operacional e capacidade de aprender.</p> <p>Toleram mudanças, fazem experimentos.</p>
Solução de problemas	<p>Apresentam capacidade de recuperação da estrutura e sistemas de trabalho depois de crises.</p> <p>Apresentam dinamismo decorrente da quantidade de projetos executados com êxito.</p>
Tenacidade	<p>Demonstram busca persistente por estratégias e objetivos.</p> <p>Advogam causas com tenacidade.</p>

Fonte: Sabbag (2017, p. 206).

A referência ao quadro de Sabbag não resulta na busca de elementos individuais ou coletivos para um enquadramento linear aos atributos propostos, pois tanto a linguagem como alguns atributos coletivos são típicos do ambiente corporativo. Porém, procurei identificar se o Projeto Litoral dispõe de alguns destes elementos para a promoção da resiliência ou se os atributos individuais dos professores investigados são algo próprio, que não encontram potencialidade de desenvolvimento no referido Projeto.

Hernandéz e Betancor argumentam que a universidade é uma instituição que sobreviveu às crises, mudanças e se manteve atuante durante séculos, promovendo formação, pesquisa e pensamento crítico (2015, p. 156). Segundo eles:

A universidade deve caminhar para além do conhecimento acadêmico, os jovens constroem grande parte de sua identidade na universidade. Formam-se em valores, assumem sua cultura. Trabalham com ela e para ela. E é esta responsabilidade o grande desafio que se apresenta a nós: a universidade como lugar de construção de pessoas. Um possível caminho ou guia de construção

para as universidades pode ser a resiliência. Sabemos que a organização resiliente se caracteriza por ser uma entidade coletiva e flexível. Coletiva porque está formada por um conjunto de pessoas que constituem um todo sistêmico; flexível porque está aberta às mudanças, às incertezas, e porque também chega a superar até as crises. (HERNANDEZ; BETANCOR, 2015, p. 156)

A partir das narrativas dos professores pesquisados foi possível observar alguns elementos de resiliência. Mas, compreendidos como membros orgânicos do Projeto, eles parecem fortemente indissociados do mesmo, visto que, em vários aspectos, os docentes são a própria instituição, parte dela e ela ao mesmo tempo.

Para ampliar essa análise foi necessário tomar as práticas pedagógicas que desenvolvem, da maneira narrada, como referente das suas concepções e condições de resiliência. De acordo com a forma organizacional desse estudo, novamente apresentamos cada um dos interlocutores, relacionando-os com essa dimensão.

Professor A

Novamente provocamos nosso Professor A a se manifestar sobre sua experiência nos espaços pedagógicos do PPP.

PA, FTP e ICH, são nossas três unidades curriculares. Bom, eu já tive experiência em trabalhar com área de conhecimento específica, antes de entrar na UFPR Litoral. Mas quando comecei aqui fui compreendendo o significado de mediação pedagógica e abandonei a perspectiva disciplinar. Abandonei no sentido de que não acreditava mais nesse tipo de trabalho pedagógico focado unicamente numa disciplina.

Considero que mais importante do que ter conhecimentos específicos de qualquer área, é dominar, ter a capacidade, habilidade de fazer mediação para a aprendizagem, em espaços múltiplos, complexos. Uma mediação no sentido que ela ocupe a metodologia dialética a partir da prática social, saber dialogar, problematizar, enfim, toda a

questão da prática social e que deve a ela voltar, pensando nas soluções dos problemas concretos, principalmente os mais vinculados com a questão das injustiças sociais e desigualdades.
(PA)

O depoimento do Professor A induz a uma percepção da prática pedagógica numa perspectiva multidisciplinar, que toma a prática como referencial da teoria. Desenvolve um discurso que inclui “autoeficácia e autoconfiança”, “otimismo”, “empatia” e “flexibilidade mental”, características resilientes individuais e com manifestação no âmbito coletivo institucional, possibilitadas pela organização pedagógica da Instituição. Continua sua manifestação em relatos significativos.

Nos três módulos a questão mais importante sempre foi a mediação no processo pedagógico. E como? No caso dos FTP's, o currículo do curso, o próprio PPC tinha, em cada semestre, um título genérico. A partir dele e com o diálogo com os estudantes nós construíamos o projeto da turma. E o projeto da turma se relacionava muitas vezes muito mais do que com uma única área disciplinar, como geralmente que vemos nos cursos acadêmicos. Esse contrato didático é uma das coisas mais importantes em trabalhos como o PPC dos Curso e na UFPR Litoral, porque como não se trabalha com aquela avaliação no sentido de memorização ou aquelas avaliações mais rígidas para verificar e medir conhecimento meramente. Sempre precisávamos ter critérios para que o processo não ficasse muito solto; porque é um risco que se corre quando você também solta a questão da avaliação. E aí nós amarrávamos a forma de avaliação e o comprometimento dos estudantes, tanto individual quanto coletivo. Os estudantes têm envolvimento nas metas que nós estabelecemos a partir dos objetivos. Tanto para o grupo todo, quanto para cada estudante há o compromisso com as tarefas; é um processo bem trabalhoso na verdade. Só que nós estávamos geralmente em docência compartilhada, que é bastante interessante. (PA)

PA reconhece que esse exercício exige que a UFPR Litoral seja uma instituição flexível e atenta à incorporação de novos formatos pedagógicos com possibilidades de conformação e adoção de práticas pedagógicas inovadoras. Ao mesmo tempo, é preciso uma rigorosa disciplina epistêmica para adotar os

“contratos didáticos” que envolvem docentes e alunos na busca por um processo de ensino aprendizagem de qualidade. Certamente essa é uma característica instituída em aprendizagens na prática situada, ou seja, docentes e estudantes foram se apropriando dela.

Nós também temos, na Câmara, a avaliação dos projetos, nas reuniões. E muita leitura, resenhas, projetos de inserção na comunidade muitas vezes, nas escolas, junto com as escolas e com os professores das escolas que também entravam no planejamento. Foi o caso da comunidade dos moradores da Vila Nova que participaram ativamente em alguns momentos. (PA)

Nessa narrativa se institui outra característica da resiliência, que pode ser analisada pela vertente da “competência social”, uma vez que esta é desafiadora, porquê não prevê estabilidades, mas ao mesmo tempo, intui a presença de compromissos que não prescindem de certa estabilidade e geram benefícios para a sociedade e para a formação dos estudantes.

Outro processo relacionado à competência social é o de mobilizar os grupos a que pertencemos. Indivíduos pertencem a grupos familiares, a grupos de amigos e a grupos no ambiente de trabalho ou derivados da profissão. Como resultado desse pertencimento, a resiliência pode ampliar. [...] Todo grupo tem fronteiras claras que definem quem são seus membros e quais são seus modos de funcionar, portanto, todo grupo tem uma identidade. Pertencer a um grupo significa identificar-se com essa identidade, gerando coesão. É usual retratar o grupo como um *iceberg*. A parte exposta consiste nos fatores tecnológicos, econômicos, sociológicos e político; em fatores organizacionais: estrutura, estratégia e processos. Abaixo da “superfície” está a experiência subjetiva de seus membros; as idéias e modos de pensar; as crenças, valores, ansiedades, esperanças e mecanismos de defesa que o grupo emprega. (SABBAG, 2017, p. 137-138)

Nesse sentido, PA demonstra resiliência ao trabalhar em grupos, ou com os diversos grupos que se constituem no fazer acadêmico universitário ao entender suas dinâmicas e estender o entendimento do trabalho pedagógico para além dos muros da universidade. Cabe ressaltar que PA trabalha em grupo na perspectiva ressaltada por Sabbag, quando o autor afirma que:

Dentre os grupos sensíveis aos quais a competência social é mobilizada em favor da resiliência, estão os times ou equipes. É raro

encontrar verdadeiros times nas organizações, sobretudo nas hierarquias e burocracias. Mas pertencer a um time por si garante uma condição promissora para a resiliência. Times são grupos de indivíduos com habilidades complementares e abordagem de mútua responsabilidade. Se as habilidades são complementares ocorre a interdependência entre eles na realização de atividades: as fraquezas de cada um são compensadas pela força dos outros. Essa conjuntura requer respeito e confiança entre membros: costuma haver uma ética de transparência e lealdade. (SABBAG, 2017, p. 138-139)

Portanto, fica evidente a capacidade de empatia que PA desenvolveu a partir da resiliência, entendendo o processo de ensino e aprendizagem como algo de colaboração mútua e por meio da qual suas ações como professora exemplificam aos estudantes o que é aceitação mútua num processo de relação social. Ao mesmo tempo, PA não abdica do papel de docente, de organizador e proponente contexto educativo, mesmo respeitando o espaço dos outros atores e incentivando os estudantes a agirem nesse contexto.

Professor B

Ao ser estimulado a narrar sobre o clima institucional e a contribuição para diminuir conflitos e consolidar o projeto, o professor B relata um momento de reorganização interna da experiência docente. Essa reorganização, do ponto de vista individual, é possibilitada pela capacidade resiliente de “flexibilidade mental”, manifestada por ele quando verbaliza as características resilientes institucionais de “capacidade de auto-organização depois de crises; flexibilidade operacional e capacidade de aprender; tolerância a mudanças”.

Eu acho que foi no momento, em novembro de dois mil e quatorze, quase sete anos de lutas para a implantação do Projeto Litoral, arrisco dizer que o que ajudou a ter um clima de mais harmonia foi quando aconteceu uma reunião do Conselho Setorial. Nessa ocasião se deu a redistribuição dos professores entre os cursos conforme as suas vontades e desejos, guardados os objetivos da Instituição. Todo mundo feliz e realizado, estando nos cursos que queriam estar, de forma mais equilibrada. Se houve ainda uma minoria de

descontentes, a maioria ficou feliz com essa redistribuição, ficando mais próximos dos seus pares. Isso foi um evento que eu diria trouxe uma harmonia para o Setor. (PB)

Esse evento foi um dos tantos movimentos que a trajetória de consolidação do Projeto Litoral exigiu, pois, a resiliência também pressupõe o bem estar dos coletivos dos atores do Projeto e, algumas vezes, foi preciso recuar em alguns pontos para não comprometer a proposta fundamental. Uma das condições para manter um equilíbrio entre a inovação e a tradição é reconhecer os momentos de avanço e os de estabilidade. E também este bom senso é responsável por manter e ampliar a capacidade de resiliência.

Vale lembrar que outro ponto de importante destaque na experiência que ora apresentamos é a sua diferenciação em relação às instituições universitárias mais hierarquizadas. As universidades, embora tenham gestores responsáveis para o dia a dia administrativo, na vida acadêmica, os gerenciamentos dos processos funcionam a partir de decisões colegiadas, incluindo os Departamentos, que requerem decisões coletivas. Para nosso professor A, as unidades acadêmico-administrativas da UFPR Litoral recebem mais poder deliberativo e autonomia. A lotação dos professores se faz na Câmara Pedagógica, que é uma estrutura que une as atividades e competências dos tradicionais departamentos e dos colegiados de cursos, conferindo maior agilidade administrativa, sem perder o foco das questões pedagógicas. Será essa alternativa favorecedora da resiliência docente?

A organização, a regulamentação na questão dos afastamentos para fazer doutorado, (mestrado a maioria já tinha), por exemplo, não seguia critérios claros e foi importante que as câmaras pudessem se organizar nesse sentido. Isso também ajudou bastante a ter uma harmonia entre os cursos e eu acredito que também, digamos, uma certa autonomia para os cursos fazerem as reformulações curriculares. Essa autonomia foi importante. (PB)

Nessa afirmação é possível identificar que o grau de autonomia impacta a condição de bem estar no trabalho e favorece o grau de resiliência. Fácil

perceber que é uma qualidade que depende de condições multireferenciadas, presentes nas trajetórias de vida dos sujeitos, mas, também, das suas condições no trabalho.

Professor C

O diálogo com o professor C foi em direção ao papel da extensão universitária e suas condições de exercício, uma vez que há indicação no PPP de que é necessário dirigir as ações para o desenvolvimento do Litoral¹⁷. Portanto, os currículos e a ação pedagógica dos professores e dos estudantes são direcionados para o cumprimento desse princípio. Esta condição impacta a resiliência dos docentes? Valorizam essa experiência para o bem estar no trabalho?

O sentido da extensão é abrir a universidade, derrubar muros e dar a ela um sentido concreto no desenvolvimento da comunidade. Por isso, em tese, a extensão pode estar ligada a qualquer um dos espaços pedagógicos do currículo, ou seja, FTP, ICH, e PA. Nosso interlocutor se mostrou receptivo a esta perspectiva pois, segundo ele, este também é um espaço para o professor refletir sobre sua prática e investigar como ela se dá. A narrativa de PC expressa três características próprias dos resilientes com mais vigor, “otimismo”, “empatia” e “proatividade”, quando fala da extensão.

Poxa vida, são tantas as experiências que me deram prazer e satisfação com os estudantes, muitas. “[...]”, onde de novo, o processo de construção coletiva. A ICH tem essa característica de contar com educandas e educandos de qualquer curso e de qualquer período; entram por adesão, as vezes por conta do professor, as vezes por conta da temática. E a temática nem sempre está pronta, vai surgindo durante o diálogo. Nós sempre colocávamos no ICH, desde o começo, a temática da educação, da filosofia e da política. Os três temas que podíamos discutir na ICH. As pessoas entram e a partir destes três temas fazemos uma tempestade de idéias e vamos

¹⁷ Esse princípio do PPP pode ser consultado no Apêndice D.

reunindo ideias. E a ICH tem essa coisa do seu desejo de estudar alguma coisa dentro daquela temática. Mas como se articula seu desejo com os desejos das outras pessoas que querem estudar também sobre aquela temática, mas que não é a mesma coisa que você está pensando? Esse é o trabalho de articulação que temos de fazer, de mediação. Vamos fechando até que sai a ICH “[...]”, escolhíamos os filmes coletivamente, eles tinham de ter um fio condutor que é a alimentação e uma questão social, obviamente. Assistíamos dois filmes, em duas semanas assistíamos os filmes que eram elencados coletivamente, sugeridos. E escolhíamos, na terceira, um dos pratos feitos naqueles filmes. Nos organizávamos no sentido de fazer uma vaquinha e ia para o LEAL que é o Laboratório de Educação Alimentar da UFPR Litoral e fazíamos o prato, cozinávamos coletivamente. Durante nosso jantar eu levava pequenos vídeos curtos que tinham a ver com aquilo que tínhamos discutido em sala de aula, para trazer aquelas discussões novamente e nos alimentávamos discutindo os filmes anteriores. Mas foi algo que me deu um prazer muito grande, uma satisfação muito grande ao trabalhar. (PC)

Essa longa tessitura demonstra que a resiliência não se manifesta apenas nos momentos de adversidade, a prática pedagógica possibilitada pelo espaço pedagógico das ICH favoreceu o exercício de várias características resilientes, com ênfase nas já citadas. Mas também, o próprio relato narrativo provoca a consolidação da resiliência, pois possibilitou espaço de reflexão ao docente.

Quanto à capacidade de “otimismo” de PC é importante enfatizar que são raras as pessoas que constroem esse aspecto da resiliência com responsabilidade, pois

Perdeu-se no tempo a noção de que o otimismo alimenta a vida. Desde filósofos, poetas e trovadores antigos até psicólogos contemporâneos, muitos trataram do assunto. Exatamente por isso precisamos ter cautela para compreender esse fator. [...] Não se trata de retomar a fé no “poder do pensamento positivo”, mas de não deixar que as adversidades estabeleçam uma corrosiva negatividade. O otimismo é antídoto para o desamparo e para o pessimismo nos momentos adversos. (SABBAG, 2017, p. 65)

Também é importante frisar que PC, conjugado ao otimismo, demonstra empatia nas relações no Projeto Litoral, principalmente em sua postura com relação às Interações Culturais e Humanísticas, conforme o que narrou.

A empatia envolve “compreender uma pessoa a partir do quadro de referência dela e não do próprio, de modo a experimentar de modo vicário os sentimentos, percepções e pensamentos dela” (APA, 2010). [...] Mas a empatia que importa para a resiliência vai além da sincronia, da identificação e do contágio emocional, envolve sentir o que o outro sente, e compreender suas necessidades e desejos, aceitando-os. No extremo, a empatia permite assumir a perspectiva do outro, o que significa “sincronizar” a cognição. Possivelmente, as raízes da moralidade e da ética se encontram na empatia. Reconhecer o sofrimento de outros, a injustiça e a desigualdade estabelecem a ética. Indivíduos sem compaixão e sem valores morais – que tanto nos rodeiam –, não são capazes da empatia que fornece a resiliência. (SABBAG, 2017, p. 117)

Entrelaçando a empatia e o otimismo de PC a Proatividade surge como característica construtiva que dá liga ao seu fazer pedagógico e resiliente, pois,

Reativos tendem a reagir aos impactos das adversidades e desafios; proativos tendem a tomar iniciativas. Proatividade está associada a conquistas, a conviver com incertezas e ambigüidades, e a soluções novas e criativas – atributos importantes tanto para o empreendedor quanto para o gestor de projetos. (SABBAG, 2017, p. 149)

Percebe-se, portanto, por meio da análise da narrativa, que a Proatividade é característica resiliente marcante de PC.

Professor D

Com o professor D, começamos indagando sobre a sua ligação ao Projeto, sobre o modo como recebe pressões contrárias no dia a dia, se estão relacionadas a ele, que responde: *não é algo concreto. Nada faz grande impacto na potência do Projeto.*

Do ponto de vista da análise pela perspectiva do conceito de resiliência, essa relação expressada pelo docente, talvez seja uma das mais fortes capacidades resilientes. Um objeto, uma ação, uma realização, qualquer que

seja a realização que tenha contornos definidos pode ser quebrada ou refutada, se for uma ideia. Porém, o docente diz que é uma *potência*, algo que sempre pode ser, algo que se pode tentar acionar sempre que é necessário, e extremamente difícil de romper.

Talvez o que mais me ligue não é um só aspecto, mas é o diálogo entre os três espaços do currículo, o diálogo e a potencialidade que gera o diálogo entre os três espaços que agem como instrumento para a ação docente. Vou tentar explicar isso. Esse diálogo entre os três espaços potencializadores de um instrumento de ação docente, permite que a gente enxergue o ensino, a pesquisa e a extensão como um movimento permanente intra universidade e extra universidade. Faz com que a pesquisa tenha adesão de uma problemática social, política, concreta do lugar. Nós trabalhamos aqui e talvez te dando um exemplo, quase como se fosse o estudante que vai fazer o mestrado profissional em educação. Para fazer o mestrado profissional em educação tens que ser professor da rede, tens que fazer uma pesquisa ligada à rede e tem que construir esse processo junto com a rede, dando respostas à rede. E nós aqui somos quase mestrado profissional na intencionalidade, evidentemente. Os espaços de formação são elementos que nutrem a ação da investigação e da ação. Por isso que, o que fascina aqui é essa possibilidade de leitura de que a formação se dá a partir da extensão e da investigação; enfim, que esse trio conversa permanentemente. O grande potencial do nosso Projeto é esse, da literal indissociabilidade; na verdade não é indissociabilidade, eu diria que ele é um processo único, eles não são três que se associam, ele é um e se em determinado momento busca a investigação, elementos para nutrirem esse processo de formação e por vezes ele vai na execução, quando está fazendo a execução está se questionando, está se indagando e portanto está investigando e ao se investigar ele está se formando, é um processo que é muito encantador pela potencialidade que ele tem. Isso é o que me entusiasma no momento, porque eu me sinto respaldado na minha ação. (PD)

Talvez esse depoimento faça uma síntese da capacidade de resiliência de docentes do campus do Litoral da UFPR que se manifesta pela aderência emocional e intelectual a um projeto acadêmico que se amalgama com as

crenças e utopias dos que o protagonizam. Parece não haver constâncias nem receitas, mas é possível encontrar pontos estratégicos para compreender os processos de resiliência dos professores estudados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo explorei o campo da resiliência como fator de constituição da vida de docentes do *Campus* Litoral da UFPR, com a finalidade de compreender os processos de resiliência de professores nesse contexto inovador e a sua relação com as trajetórias de vida dos docentes. Inicialmente foi necessário desvelar as origens desse conceito extremamente complexo e realizar o exercício de constituir um conceito mais apropriado ao campo educacional. Sendo um conceito com origem na física e desenvolvido mais amplamente pelos estudos em psicologia, a resiliência ganha espaço nesses tempos de pandemia de Covid19 como um termo da moda nos textos de auto ajuda. A correta visualização do conceito se faz necessária em uma pesquisa, mas entendo que no atual contexto foi ainda mais relevante o estudo conceitual, para evitar erros de comparação com outras palavras que carregam significados muito diferentes, como a resistência. Esses erros atrasam o desenvolvimento conceitual e o emprego correto da ideia que ele carrega.

O conceito construído para embasar o estudo empírico assumiu a perspectiva de que a resiliência se define pela *capacidade humana e profissional de viver experiências desafiadoras, as quais poderão produzir mudanças relacionais e/ou psicológicas, e constituirão o indivíduo mais preparado para seguir buscando êxito em seus objetivos*. Tendo este conceito como orientação foram construídos critérios para selecionar os professores investigados.

Ao utilizar entrevistas narrativas pude conhecer melhor as histórias de vidas dos meus interlocutores. Os quatro investigados apresentaram trajetórias de superação de situações de vida desafiantes, tais como a superação de graves problemas de saúde ou a necessidade constante de busca pela

subsistência, ao mesmo tempo que estudavam e tentavam melhorar as condições de vida. Os processos resilientes vividos por eles se mostraram de acordo com o que a literatura propõe sobre o tema, ao menos nos estágios iniciais de vida e de formação, já que não localizei estudos sobre a resiliência de professores muito experientes. Os mecanismos para enfrentamento das dificuldades da vida e como eles respondiam a elas se mostram semelhantes. Os quatro docentes refletiam sobre as suas condições de vida e traçavam estratégias para tentar superá-las.

Outra característica resiliente comum a todos foi o enfrentamento dos problemas com otimismo; eles também não se vitimizavam e enfrentavam as dificuldades como algo a ser enfrentado, com investimento em auto cuidado e reflexão.

A empatia é uma característica resiliente que ficou evidente ao analisar as entrevistas narrativas, a qual aliada à competência social conferiu possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas na UFPR Litoral. Estas eram almejadas pelos professores investigados, frustrados em outras experiências anteriores, nas escolas e universidades tradicionais.

A proatividade também foi percebida entre os docentes, o que os impulsiona a agir em situações adversas, não se conformando com a inevitabilidade das dificuldades. Investem tempo e reflexões para encontrar possíveis saídas para os problemas, desde os mais simples até os mais complexos. Essa característica tanto ajudou os professores em seus cursos de formação na graduação e pós-graduação, como lhes conferiu ferramentas para se desenvolver como professores pesquisadores e/ou extensionistas.

A flexibilidade mental foi percebida em diversas narrativas docentes, como uma característica da resiliência que possibilitava a busca por novas formas de resolver situações problema. A flexibilidade mental resiliente é altamente desejável em um professor, dada a diversidade de situações que esse profissional tem que enfrentar durante a carreira.

Segundo a literatura, ainda não temos condições de responder o porquê algumas pessoas desenvolvem a resiliência e outras não, estando nas mesmas condições e expostas às mesmas variáveis, porém também ficou evidente que a resiliência pode ser aprimorada naqueles que já apresentam as

suas possibilidades, assim como pode ser aprendida a partir das condições favoráveis. Por exemplo, dialogando e aprendendo com a experiência dos resilientes e inspiração em suas práticas.

Nas análises das narrativas de vidas dos professores, a partir do ponto que falavam de suas jornadas na UFPR Litoral, fica evidente que as suas características resilientes foram se ampliando e consolidando ao longo de suas vidas e em especial em seus processos formativos e profissionais ligados àquele local.

Certamente o Projeto Litoral propõe um currículo que supõe a capacidade de adaptação ao novo, dessa maneira institui a resiliência como desejável. Quando houver um trabalho coletivo consciente a instituição poderia se tornar uma instituição fomentadora da resiliência. Seus pressupostos anunciam espaços pedagógicos inovadores e são campo fértil para o exercício da resiliência.

Os *Fundamentos Teórico-Práticos* (FTP), elemento curricular que se constitui num espaço pedagógico com forte aproximação entre teoria e prática, favorece o fomento da resiliência, pois exige a flexibilidade mental, a capacidade de atuar para a solução de problemas e de exercer a tenacidade.

O espaço dos *Projetos de Aprendizagem* (PA), que visam à construção da autonomia dos estudantes, pode ser campo de prova para a prática da autoeficácia, da autoconfiança e da proatividade.

E as *Interações Culturais e Humanísticas* (ICH) certamente propiciam o exercício da característica resilientes da competência social. A natureza quase que livre para a composição das turmas, inclusive com a participação de membros da comunidade externa, permite a articulação dos participantes da atividade para a resolução de situações desafiantes.

Provavelmente não foi a intencionalidade nem do redator e nem dos idealizadores da proposta da UFPR Litoral essa perspectiva, especialmente quando teorizada. Mas, além das possibilidades de fomento à resiliência nos espaços pedagógicos, os princípios da instituição têm também muita potência para a resiliência, pela forma rupturante que propõem “o comprometimento da Universidade com os interesses coletivos; a educação como totalidade; a

formação discente pautada na crítica, na investigação, na pró-atividade e na ética, capaz de transformar a realidade” (UFPR, 2008, p. 9).

A UFPR Litoral, local do estudo, assume um Projeto Político-Pedagógico inovador, que possibilita diversos arranjos pedagógicos, mas exige uma condição de docência que nem sempre vem da formação tradicional dos professores. Essa foi a percepção vinda das entrevistas narrativas, pois os professores investigados reportaram momentos importantes de formação nos primeiros anos do Projeto, o que não vem ocorrendo com a mesma intensidade.

Existe um consenso em afirmar que ir em direção a uma Universidade resiliente requer que toda a comunidade educativa reflita e dialogue sobre sua missão e o sentido outorgado para sua tarefa educativa, porque são as narrativas desenvolvidas pela organização que permitem às pessoas poder sair fortalecidas diante das dificuldades e desafios. (HERNÁNDEZ e BETANCOR, 2015, p. 155)

Para um dos sujeitos da investigação a iniciativa de formação continuada foi tão importante que orientou toda a sua prática docente, visto que na ausência de formação pedagógica em seu percurso formativo, foi fundamental. A participação de reconhecidos especialistas em pedagogia universitária e pensadores rupturantes com as visões tradicionais da escolarização foram as primeiras aproximações com teorias educacionais e o desenvolvimento profissional docente.

Com o passar do tempo, os docentes resilientes não perderam suas características, porém avaliam que com a saída de vários colegas e a descontinuidade de processos formativos integrando os novos professores dificultam a compreensão e adesão ao projeto, como nos primeiros anos. As formações estão ocorrendo em pequeno número e no interior das Câmaras Pedagógicas, com o envolvimento de uma minoria de servidores docentes que se contrapõem ao Projeto, clara ou veladamente.

No desenvolvimento da pesquisa a utilização de entrevistas narrativas demonstrou ser um instrumento potente, não somente para o pesquisador, mas sobretudo para o narrador. Ao final das sessões de entrevistas fazíamos uma breve avaliação do encontro com os entrevistados, e os mesmos reportavam o

quanto era importante lembrar e refletir sobre suas trajetórias. Em alguns momentos o clima ficava repleto de emoções vibrantes dos participantes.

As tessituras formativas se entrelaçaram numa composição marcada pela visualização de vidas em ação em busca de conhecimento como forma de superar adversidade da vida e ao mesmo tempo foi demonstrando que o processo pedagógico resiliente dos professores os modificava enquanto eles modificavam suas realidades. A formação resiliente foi se transformando de forma em essência, de instrumento profissional para identidade e vida dos docentes.

O processo de entrelaçamento das tessituras resilientes foi o mais revelador. Ao fazer o levantamento e revisão das teorias sobre resiliência a mesmo tempo refletindo sobre a UFPR Litoral, sobre o seu PPP, e, tendo em vista que no mestrado estudei os projetos de aprendizagem, comecei a fazer conexões, imaginando que os PA pudessem ser campo fértil para a constituição da resiliência, visto que sua característica fundamental é a autonomia, condição altamente desenvolvida em pessoas resilientes. No entanto a revelação mais potente foi a visualização de que os FTP e principalmente as ICH são também são espaços favorecedores da resiliência. Esses dados nos estimulam a acreditar ser possível que a UFPR Litoral, mesmo com os desafios da manutenção da sua proposta curricular, ainda reúne elementos para ser uma instituição fomentadora da inovação que estimula e pressupõe a resiliência.

Como possibilidades, penso em alguns movimentos que seriam importantes para a continuidade da pesquisa sobre o tema, pois o fomento da resiliência pode gerar instituições escolarizadas, principalmente as universitárias, mais capazes de viver a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, assumindo a humanização do saber e respondendo ao seu compromisso social. Também compreendi que as pessoas resilientes são mais felizes, e podem compor instituições igualmente mais felizes.

Fiquei muito curioso com a possibilidade de ampliar as entrevistas narrativas para um grupo maior de docentes; talvez investir numa pesquisa comparada que tivesse contato com docentes por longos períodos de tempo, como objetivo de comparar a percepção dos mesmos em períodos distintos da

vida dos professores e do Projeto, com o objetivo de entender se o que mudaria, se seriam as memórias da sua implantação ou a leitura atual que se faz dele. Também gostaria de observar como professores resilientes abordam problemas semelhantes ao longo do tempo, para avaliar a evolução de sua resiliência.

Num exercício de síntese que leva em consideração os aportes teóricos e com base na empiria que ouviu quatro docentes do Campus Litoral da UFPR, é possível chegar a algumas conclusões, provisórias na sua duração, mas consistente na sua intenção de fazer avançar o tema que instigou esse estudo.

Entre elas é possível elencar:

a) a literatura e os estudos na área da educação ainda são incipientes para lidar com o conceito de resiliência na docência universitária. São poucos os estudos nessa direção que nos possibilitassem um diálogo mais potente;

b) ainda há muito o que pesquisar sobre a capacidade de resiliência docente em um contexto de inovação proposto para a formação universitária. Ainda que o discurso da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão seja amplamente aceito, são bem raras as experiências de cunho epistemológico que avançam, propondo novos currículos e novas práticas pedagógicas;

c) a capacidade de resiliência dos professores estudados se manifesta pela permanência e entusiasmo com a proposta pedagógica que vivenciam, que inclui uma ruptura com as formas tradicionais de ensinar e aprender;

d) vivências e desafios na trajetória de vida dos docentes se mostraram potencialmente como fatores que os tornam sujeitos resilientes aos novos cenários e desenhos educativos;

e) a resiliência também inclui a capacidade de flexibilidade às condições dos contextos e coopera com estratégias de bem estar das comunidades onde se situam;

f) estudos sobre a resiliência aos processos de inovação pedagógica podem contribuir para os planejamentos e estratégias que visem a superação desses obstáculos;

g) a condição do protagonismo docente nos espaços escolarizados é condição básica para a resiliência.

Certamente, como já registrei, este estudo tem potencial para sua continuidade, provocando novas perguntas e estimulando outros estudos. O que dificulta a resiliência na trajetória dos sujeitos? É possível/desejável educar para a resiliência? Se são subjetivas as condições da resiliência, como encontrar constâncias nesse fenômeno?

Enfim, concluo esse trabalho com gratidão aos colegas que me permitiram compreender, com eles, o fenômeno da resiliência.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.M.B. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memórias e narrativas. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201- 224.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). **Pedagogia Universitária**. EDUSP. São Paulo:2 009.

ARANHA, Maria L de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ASSIS, Eliasaf. **A metástase do bem: A odisseia pessoal de professoras resilientes e sua influência moral na comunidade escolar**. Tese de doutorado - Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

AULETE. **Dicionário online Priberam**. < [https://www.aulete.com.br/in->](https://www.aulete.com.br/in-) Acesso em 25 jan. 2021.

BARDIN, Laurence. L'analyse de contenu. Paris: PUF, 1995; Maingueneau, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes/Unicamp, 3ª, 1997.

BEER, Ferdinand P.; Et. Al. **Mecânica dos materiais**. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e ao método**. Porto: Porto Editora LTDA, 1996.

BRANDÃO, Juliana Mendanha. **Resiliência: de que se trata? O conceito e suas implicações**. Dissertação. UFMG. Belo Horizonte: 2009.

BRASIL. **Relatório Executivo da Expansão das IFES para o período 2003 a 2006**. Coordenação-Geral de Desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior. Secretaria de Educação Superior, MEC, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/rededefederal/expansao.php>> Acesso em: março de 2009.

_____. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: < www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 Jun 2015.

_____. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007 (Decreto que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais - REUNI). Disponível em: < www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 Jun. 2015.

BROILO, Cecília Luiza. Mudança Pedagógica. In.: MOROSINI, Marília da Costa; et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Vol. 2. INEP/RIES, 2006.

CAVALLET, Valdo José. Carta do Diretor Setorial. UFPR Litoral. 2012. < <http://www.litoral.ufpr.br/portal/ufpr-litoral/carta-do-diretor-setorial/> >. Acesso em: 24 jan. 2021.

CHAVES, Ana Lúcia Galvão Leal. **Resiliência e formação humana em professores do ensino fundamental I da rede pública municipal: em busca da integralidade**. Tese. Recife: UFPE, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade Pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, nº. 24, set/dez. São Paulo: 2003.

CYRULNIK, B. **O murmúrio dos fantasmas**. Tradução: S. Sampaio. Martins Fontes. São Paulo 2005.

COLLINS, **Cobuild. EnglishDictionary: helpingwith real English**. The Universityof Birmingham. London: 1995.

CONNELLY, F Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In.: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes SA. Ediciones, 1995.

COUTU, Daiane L. **Resiliência**. Tradução: Paulo Geiger. Harvard Business Review. Sextante. Rio de Janeiro: 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. Trabalho Docente na Universidade. In.: MOREIRA, Jacira C. de; MELLO, Elena M. B.; COSTA, Fátima T. L. da. **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

_____, Maria Isabel da. Inovação na Educação. In.: MOROSINI, Marília da Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Vol. 2. INEP/RIES, 2006.

_____, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: CUNHA, Maria Isabel da.(org.) **Trajetórias e Lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, 2010.p.45-58.

_____. O referente da qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão em questão. IN.: **Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade**. org. Denise Leite, Cleoni Barboza Fernandes; colab. Cecilia Luiza Broilo. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. 588 p.

_____. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educ. Pesquisa, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DAY, Christopher. **Formar docentes. Cómo, cuándo y em qué condiciones aprende el profesorado**. Madrid: Narcea Ediciones.2005.

DAY, Christopher; Gu, Qing. **Profesores: vidas nuevas, verdades em la vida de los alumnos**. Miño y Dávila. Buenos Aires: 2013.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa nº 115, p.139 - p.154. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: [online] Março, 2002. ISSN 0100-1574. doi: 10.1590/S0100-15742002000100005.

EZCURRA, Ana Maria. Os estudantes recém ingressados: democratização e responsabilidades das instituições universitárias. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). **Pedagogia Universitária**. EDUSP. São Paulo: 2009.

FERDINAND P. Beer. [etal]. **Mecânica dos materiais** [recurso eletrônico] tradução técnica José BenaqueRubert, Walter Libardi. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: AMGH, 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FRANKL, V. E. **Dar sentido à vida: A Logoterapia de Viktor Frankl**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

_____. **A presença ignorada de Deus**. Tradução de Walter O. Schlupp e Helga H. Reinhold. ed. São Leopoldo, RS: Editora Sinodal; Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GATTI, Bernadete. O Problema da Metodologia da Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. In: RODRIGUES, Maria Lúcia & NEVES, Noemia Pereira. **Cultivando a Pesquisa – Reflexões Sobre a Investigação em Ciências Sociais e Humanas**. Franca, SP: UNESP, 1998.

GATTI, Bernadete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Planalto Editora, 2002.

GRANVILLE, Cristiane Diello. **Formação do professor especialista: um desafio pedagógico**. Dissertação. Porto Alegre, 2008.

HAMERMÜLLER, Douglas Ortiz. **Possibilidades e limites do exercício da autonomia dos estudantes na UFPR Litoral: os projetos de aprendizagem em foco**. Dissertação. Curitiba, UFPR, 2012.

HALLIDAY, David; RESNICK, Robert; WALKER, Jearl. **Fundamento de física I**. Livros técnicos e científicos. Editora S.A. Rio de Janeiro, RJ, 1996.

HERNANDÉZ, María Dolores García; BETANCOR, Ángela Torby. Universidade e resiliência. Metamorfose do potencial humano. In.: MIRAVALLÉS, Anna Forés; ORTEGA, Jordi Grané. **A resiliência em ambientes educativos**. Paulinas. São Paulo: 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007. p.31-61.

INFANTE, Francisca. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In.: A. Melillo; E. N. S Ojeda e col. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Artmed. Porto Alegre: 2005.

JOVCHELOVICH S; BAUER MW. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113. In.: MUYLAERT, Camila Junqueira. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. Ver. Esc. Enferm. USP: 2014. < www.ee.usp.br/reeusp >. Acesso em 24 jan. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Cortez. São Paulo: 2004.

JUBRAM, Renata. **Autonomia, Resiliência e Protagonismo: provocações reflexivas para desenvolver competências**. Integrare. São Paulo: 2017.

LINGUEE. **Dicionário inglês-português e buscador de traduções** <<https://www.linguee.com.br/>>. Acesso em 25 jan. 2021.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. Vol. 30, nº 2, 2004, p.289 – 300.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. Summus. São Paulo: 2003.

MELILLO, A.; Ojeda, E. N. S. Et all. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Tradução:V. Campos. Artmed. Porto Alegre: 2005.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e transformação. In NÓVOA. Anónio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2005.

MOROSINI, Marilia; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**. Curitiba: CRV, 2021.

MUYLAERT, Camila Junqueira. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. Ver. Esc. Enferm. USP: 2014. <www.ee.usp.br/reeusp>. Acesso em 24 jan. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NETO, Pasquale Cipro. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Gold Editora. Barueri, SP: 2009.

NÓVOA, António. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria e Educação, Porto Alegre, Pannonica, nº 4, p.109, 1991.

_____, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____, António. **Formação de Professores e profissão docente**. <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 24 jan de 2021.

_____, António. **Escolas e professores, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OXFORD. **Dicionário**. University Press. Printed in China: 2013

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. Cortez. São Paulo: 2010.

PRIBERAM. **Dicionário online Priberam**. < <https://dicionario.priberam.org/> > Acesso em 25 jan. 2021.

PEREIRA, A. M. S. Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In.: José Tavares (org.) **Resiliência e Educação**.: Cortez. São Paulo: 2001.

PESCE, R. P.; et all, (2005). **Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência**. Cadernos de Saúde Pública, 21 (2). Rio de Janeiro: 2005.

PUIG, Gema; RUBIO, José Luis. **Manual de Resiliencia Aplicada**. Editorial Gedisa S. A. Edição em formatol digital. Barcelona: 2013.

QUEIROZ, M. Isaura P. de. “Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga (org.). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice, 1988.

RALHA-SIMÕES, H. Resiliência e desenvolvimento pessoal. In.: José. Tavares (org.). **Resiliência e educação**. Cortez. São Paulo: 2001.

SABBAG, Paulo Yazigi. Resiliência: competência para enfrentar situações extraordinárias na sua vida profissional. Alta Books. Rio de Janeiro: 2017.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In.: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Vozes. Petrópolis: 2011.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Editora Manole, 1988.

SILVA, Jr. **Resistência de Materiais**. São Paulo: Ao livro técnico, 1972.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A Universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez Editora; 2004.

SUAREZ OJEDA, Elbio Néstor. **Resiliência: tendências y perspectivas**. Ediciones de la UNLA. Buenos Aires: 2004.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. **Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação**. <<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.353>> Acesso em: 24 jan. de 2021.

TAVARES, José (org.) **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, N. S. Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. – 1ª. Ed. 14ª. Reimp. – São Paulo: Atlas, 2006.

TROMBETA, L. H. A. P. e Guzzo, R. S. L. **Enfrentando o cotidiano adverso: estudo sobre resiliência em adolescentes**. Editora Alínea. Campinas: 2002.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMASKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In.: **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Vozes. Petrópolis: 2011.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão e os desafios da educação superior no Brasil. In.: **Cadernos do Professor**. V. 1, nº 1. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 2009.

Anexo I

Tabela 04: Modelo para classificação de Resiliência Docente

Áreas do Currículo Lattes	Tipo da Produção	Nível de adesão ao projeto Litoral segundo à área referência			Pontuações
		Baixo	Médio	Alto	
Formação acadêmica/titulação					
Média da área					
Formação complementar					
Média da área					
Atuação profissional					
Média da área					
Projetos					
Média da área					
Produção bibliográfica					
Média da área					
Apresentação de trabalho e palestra					
Média da área					
Demais produções bibliográficas					
Média da área					
Produção técnica					
Média da área					
Educação e Popularização de C&T					
Média da área					
Demais produções bibliográficas					
Média da área					
Orientações e Supervisões					
Média da área					
Demais trabalhos					
Média da área					
Eventos					
Soma das médias					

Fonte: o autor.

Anexo II



APÊNDICE A

Para o roteiro de entrevistas

Entrevista narrativa 1: - Trajetória dos professores

1. Conta-me como surgiu tua opção pela carreira do magistério. Foi a tua primeira opção profissional? Alguma inspiração familiar? Veio da tua trajetória como estudante? Vem de outra origem? Porque te tornaste professor?
2. Pensando nessa decisão e no processo de te tornar professor, identificas alguma influência em particular? Alguma(s) pessoa(s) ou fato marcante? Situação motivadora?
3. Como já analisei o teu currículo identifiquei etapas de tua trajetória. Mas gostaria que me contasses o contexto em que ela se deu. Quando iniciaste tua formação, que desafios encontraste? Houve algum fato marcante?
4. E então chegaste ao nosso Campus Litoral. O que te levou a ingressar nessa aventura? Que motivos tivesses para vir para cá? Já conhecias a proposta pedagógica do Campus? Quais eram as tuas expectativas?
5. Como foram os teus primeiros tempos de adaptação ao Projeto? O que mais te entusiasmava e o que mais de desafiava?
6. Como costumavas reagir aos desafios e que estratégias lançavas mão para enfrentá-los?

7. Como avalia a eventura de implantação de um Projeto inovador como o do Litoral, no contexto da educação superior pública do Brasil?

8. Sobre ele pode dizer que avançou em que aspectos? E em quais as dificuldades e as resistências principais para a sua plena execução?

9. Se tudo começasse hoje, o que poderia ser diferente?

11. Na época do recrutamento, os concursos para docentes variavam nas exigências de titulação, ora abrindo para mestres, ora para doutores e, no início, algumas vezes, até para graduados. A expectativa é de que esses docentes (ainda na expectativa de formação) se fixariam mais na Proposta, pois já "não viriam prontos" e poderiam produzir teses e dissertações sobre o campo empírico do Litoral, com maior aderência ao Projeto. Crês que essa perspectiva se confirmou?

10. No nosso estudo, os dados mostram que mais da metade dos docentes que passaram pelo Campus Litoral pediram transferência. Entre os motivos está a incompatibilidade com o Projeto. Entretanto outro tanto de docentes continuam fiéis a ele. São esses que interessam a esse estudo. Considerando a tua experiência pessoal e o que vives com teus colegas, qual a tua perspectiva sobre esse fenômeno?

11. Que aspectos seriam mais importantes para explicar a capacidade de resiliência dos professores ao Projeto Litoral, na tua opinião?

12. Crês que a *formação acadêmica* é que influencia a capacidade de enfrentar os desafios da prática profissional? São as *experiências de vida* as que nos tornam capazes de enfrentar os desafios com resistência e entusiasmo? É o *compromisso político* que nos mobiliza frente aos projetos inovadores? Onde

construímos esse compromisso? São os *exemplos familiares*? Referências de *ex professores*? No teu caso, como aconteceu?

Entrevista narrativa 2 - Prática Pedagógica e acadêmica

Já inteirado da tua história até chegar ao nosso Campus do Litoral e tua perspectiva sobre os desafios da permanência dos docentes frente ao Projeto inovador que ele institui, hoje vamos conversar a *prática pedagógica*, isto é, o *núcleo duro* do Projeto.

1. Poderias contar como desenvolves a tua prática pedagógica cotidiana na Universidade? Que área de especialidades **ensinas**, para que estudantes, com quais estruturantes do currículo te envolves...com quais mais te identificas, enfim, fala da tua docência no enquadramento desse currículo marcado pelas três singularidades que o compõe.

2. Essas decisões têm a ver com a tua trajetória de vida e de estudante? Pessoas ou fatos que te inspiraram? Valores que permanecem?

2. Conta-me o que ou quem **inspira o teu ensino**, o que acreditas que deve marcar a tua prática docente com teus alunos, como eles lembrarão das tuas aulas e da tua docência.

3. Na nossa Proposta curricular **a extensão** está inserida naturalmente como ponto de partida dos processos de ensinar e aprender e dos projetos que devem ser protagonizados pelos estudantes. Como avalias essa condição na prática. Até que ponto temos alcançado esta virada epistemológica prevista no

Projeto. Tens alguma experiência nesta direção para contar? O que facilita e/ou dificulta?

4. Também temos de falar na condição **da pesquisa**, outra ponta do tripé acadêmico mas, que no Projeto Litoral, na sua origem, está muito ligada como pressuposto do ensino. Crês que tem havido essa compreensão na prática pedagógica presente nos currículos dos cursos?

5. Gostaria que relatasses uma experiência realizada com os estudantes que te trouxe satisfação, considerada por ti, muito próxima ao que o Projeto preconiza. E se tiveres material sobre ela que eu possa fotografar ou escanear seria bem legal. Quero que me contes as razões que te levam a justificar essa escolha. Pode ser?

6. Mas se tiveres alguma experiência frustrante também vale para aprendermos com ela. Trata-se do *erro pedagógico* na visão *bachelariana* que tanto nos ensina e que se pode compreender a dinâmica de um Projeto em construção.

7. Por outro lado, muitos dos docentes, qualificados com doutorados, tem expectativas de realizar pesquisas acadêmicas no nível da pós-graduação e produzir conhecimento científico reconhecido pelos *qualis* nacionais e internacionais. Haveria uma incompatibilidade no Projeto Litoral para se abrir à essa possibilidade?

8. Também gostaria de te ouvir sobre a experiência de **convivência e gestão** do Campus, uma vez que um dos pilares do projeto está na democratização das decisões, sem prejuízo dos princípios da proposta. Todos nós que vivemos durante esse período sabemos que, como não poderia deixar de ser, ele foi

marcado por tensões. Na tua opinião, que fatores principais favorecerem esse fenômeno?

9. Na tua opinião, em que medida, o clima institucional contribuiu para diminuir os conflitos e favorecer a consolidação do Projeto? Que condições, ao contrário, foram prejudiciais a essa permanência?

10. Considerando que a **prática pedagógica** inclui as práticas educativas amplas, *as práticas da aula universitária, as práticas acadêmicas e de convivência no Campus*, na tua opinião, o que mais prepondera para que o professor se mantenha entusiasmado com o Projeto. Ou seja, o que o Projeto faz com ele para que ele permaneça fiel ao Litoral? Este foi o teu caso?

11. Qual a tua perspectiva de futuro? O que vais contar para as próximas gerações sobre a tua passagem na UFPR Litoral? Como essa experiência se entrelaça com tua vida pessoal e profissional?

12. E se quiseres me dizer mais alguma coisa...

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: MARIA ISABEL DA CUNHA
 Pesquisador estudante: DOUGLAS ORTIZ HAMERMULLER
 Instituição: Programa de Pós Graduação em Educação
 Endereço: Rua Alberto Rosa, 154 2º andar
 Telefone: 3284.5533/ 3284.5538

Concordo em participar do estudo Condições de resiliência na docência universitária: tessituras entre a formação e a história de vida?

Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral será quero explorar o campo da resiliência como fator de constituição da vida de docentes do *Campus* Litoral da UFPR, com a finalidade de compreender os processos de resiliência de professores nesse contexto inovador e a sua relação com as trajetórias de vida dos docentes.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Desconforto ou constrangimento, pouco tempo para preenchimento dos dados. Para minimizar os riscos, iremos conversar com os respondentes para que fiquem o mais à vontade possível. Se necessário, marcar uma nova data ou outro local para responder a entrevista ou validar as transcrições das falas.

BENEFÍCIOS: Colaborar na reflexão sobre a formação docente.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré- Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante/representante legal: _____

Identidade: _____

ASSINATURA: _____ DATA: ____ / ____ / ____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL: _____

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

HISTÓRICO

A UFPR Litoral, hoje Setor Litoral e seu Projeto Político-Pedagógico, teve sua gênese na plataforma para eleição da reitoria da Universidade no ano de 2001, para gestão de 2002-2006. A proposta foi fundada com a intencionalidade de representar mais do que a ampliação de vagas no ensino superior, fato este que por si só já seria significativo, mas instalou um Projeto inovador em uma região geográfica desacreditada historicamente e com uma grande debilidade econômica.

A legitimação desse Projeto principiou no embate político desencadeado pelo processo eleitoral e foi se constituindo no Município de Matinhos no ano de 2005. Com a transformação do novo Campus em Setor da UFPR no ano de 2007 e eleição e posse da direção no ano de 2008, foi consolidando sua implantação.

O Projeto, além de orientar seus fundamentos por um diagnóstico da realidade sócio-econômica da região onde se instalou, fortaleceu sua concepção ousada ao inspirar-se no processo histórico de fundação da então Universidade do Paraná.

Em 1912, na cidade de Curitiba, lideranças de diferentes matizes ideológicas como representantes da Igreja Católica, lideranças do grupo positivista e das elites tradicionais da cidade, uniram-se em torno de um objetivo comum definido: a criação de uma universidade para o Estado do Paraná, que viabilizasse a formação de seus jovens para exercerem lideranças políticas com consciência de sua identidade regional.

Naquela época o Paraná enfrentava a perda de um vasto território, para o Estado de Santa Catarina, na chamada Questão do Contestado. Tinha sua

economia baseada na cultura da erva-mate, que era considerada, em nível nacional, de importância econômica secundária. Esse contexto desafiador estimulou a criação da Universidade do Paraná que nasceu com o intuito de interferir na realidade concreta de seu Estado. Entendiam as lideranças que *criar um curso superior em Curitiba não satisfaria, ao contrário, causava mais problemas. Uma Universidade seria a solução*, afirma Wachowicz (2006, p. 45) em sua obra *A Universidade do Mate*. Pois, além de haver uma grande demanda de jovens aptos a ingressarem no ensino superior, havia também por parte do Estado a clareza da necessidade de formação superior nas mais diversas áreas.

A UFPR Litoral nasceu com as mesmas preocupações históricas da Universidade e, nesse desafio paradigmático, optou pela mesma proposta emancipatória que esteve na base do movimento desencadeado há quase cem anos atrás.

Comprometida com ideais e valores advindos de uma concepção de educação anti-hierárquica e anti-exclusivista a UFPR Litoral, emerge de esforços humanos que entrelaçam oportunidades a desafios que evidenciam a necessidade de ampliação das suas ações como instituição formadora, bem como de seu papel social. Para o desenvolvimento dessa proposição coube retomar o compromisso dessa instituição com o Estado que, historicamente, tanto a apoiava como a provoca a revalidar suas estratégias de evolução e permanência, construindo o estrato mantenedor da relação instituição e sociedade.

Percebendo-se como uma instância de fomentos públicos, a UFPR Litoral alicerça seus compromissos com as regiões do Estado do Paraná, localizadas no litoral e região do Vale do Ribeira, que se mostram ávidas por oportunidades de um desenvolvimento sócio-econômico e cultural. O foco desse apoio passa a se dirigir aos lugares onde os acordos de poderes públicos podem fazer diferença, se gesta dos em prol de uma educação universitária, pública e gratuita, com vistas a tecer e disponibilizar os produtos da ciência e do conhecimento especializado para um desenvolvimento sustentável.

Outra característica da construção e implementação deste projeto reside na parceria com várias instâncias governamentais, tais como a Federal, Estadual e Municipal, incorporando assim a perspectiva dessas Instituições em diálogo

com as realidades concretas das populações das regiões abarcadas pelo Projeto.

Aspectos legais

O aval institucional que lançou oficialmente a implantação do Projeto UFPR Litoral ocorreu em 1º de junho de 2004 quando, através da Resolução nº 39/04 – COUN, o Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná cria o *Campus do Litoral*.

Listados abaixo, os atos e eventos que historicam a criação da UFPR Litoral e a consolidação desta criação com as suas especificidades:

Resolução nº 39/04 – COUN

Em 1º de junho de 2004, através da Resolução nº 39/04 – COUN, o Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná cria o *Campus do Litoral*, mediante as providências que especifica. Esta resolução define que o *Campus* encontra-se vinculado ao Gabinete do Reitor. (Anexo III)

Criação da Comissão de Acompanhamento da Implantação

Em 29 de julho de 2004, através da Portaria nº 1267, o Reitor da Universidade Federal do Paraná, conforme determina o Art. 7º da Resolução nº 39/04 – COUN designa os membros para comporem a comissão de acompanhamento da implantação do projeto da Universidade do Litoral

O termo de Cooperação União, Estado e Município.

Em 28 de março de 2005, o Governo do Estado do Paraná, o Município de Matinhos e a Universidade Federal do Paraná, celebram o Termo de Cooperação com vistas a implementação de ações para ampliação do acesso à educação e o funcionamento da Universidade no Litoral, conforme Extrato de Cooperação Técnica nº 2/05, publicado no Diário Oficial da União em 07/04/05.

Solenidade de Abertura do Vestibular 2005 e início das obras

Em 16 de maio de 2005, com a presença de diversas autoridades, entre elas, o Ministro da Educação, o Governador do Estado do Paraná, o Reitor da UFPR e o Prefeito de Matinhos, oficializaram-se o primeiro vestibular da UFPR Litoral, a reformada sede e a construção de um bloco de salas de aula e laboratórios.

Direção do *Campus* Litoral

Em 15 de março de 2006, através da Portaria nº 1885, o Reitor da Universidade Federal do Paraná, designa o Professor Valdo José Cavallet – matrícula XXXXXX, para responder interinamente pela Universidade do Litoral, sem remuneração.

Criação da Unidade Setor Litoral

Em 05 de dezembro de 2007 o **Conselho Universitário**, no uso de suas atribuições regimentais e estatutárias, consubstanciado no processo nº 021540/2007-33 cria a o Setorial Litoral como Unidade Universitária, estruturada na formado respectivo Projeto Político Pedagógico. (Anexo IV)

Eleição para Direção da Unidade Setor Litoral

Foi realizada no dia 11/03/2008, a eleição para a direção do Setor Litoral. Foi apresentada e eleita a chapa única com o Professor Valdo José Cavallet para o cargo de diretor e a Professora Vera Lúcia Israel para o cargo de vice-diretora.

Posse da Direção da Unidade Setor Litoral

No dia 11 de abril de 2008, o Magnífico Reitor Prof. Dr. Carlos Moreira Júnior empossa para o mandato de 2008-2012 o Prof. Dr. Valdo José Cavallet como diretor e a Prof^a. Dra. Vera Lúcia Israel como vice-diretora, conforme a portaria nº 1121 e 1122 respectivamente, de 07 de abril de 2008, publicada no D.O.U. de 11/04/2008, seção II, pág. 19.

Parecer sobre o PPP do Setor Litoral–Núcleo de Ensino de Graduação

No dia 04 de junho de 2008 o Núcleo de Ensino de Graduação /PROGRAD emite parecer favorável ao Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral. (Anexo V)

Aprovação do PPP do Setor Litoral-CEPE

Em 16 de junho de 2008, com parecer do Conselheiro Marco Aurélio Visintin a 2ª câmara do CEPE aprova por unanimidade o Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral. (Anexo VI)

RESOLUÇÃO Nº 24/08-CEPE

Em 16 de junho de 2008, a Reitora em exercício, Márcia Helena Mendonça, Presidente do CEPE, homologa a Resolução nº 24/08 que aprova o Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Educação Profissional e Tecnológica e de Educação Superior do Setor Litoral. (Anexo VII)

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A sociedade brasileira de modo geral e a educação em particular, encontram-se diante de importantes desafios, devendo incorporar, ao mesmo tempo, as enormes mudanças provocadas pela revolução tecnológica e a reestruturação da sociedade em função do conhecimento e das novas tecnologias de informação e comunicação. De outro lado, mas ainda referente à mesma problemática, há o desafio para a universidade de exercer o seu papel social de questionador crítico e fomentador de conhecimentos que dialoguem e interfiram propositivamente na realidade social e econômica em que se insere. É preciso diminuir os processos excludentes do contexto em que vivemos, onde o mundo do trabalho e suas radicais transformações são evidências incontestáveis. Cabe então a universidade questionar e fazer a sociedade refletir sobre que tipo de homem e de sociedade quer construir.

O avanço tecnológico decorrente da ciência moderna que funda a racionalidade técnica, inspiradora da formação universitária ocidental,

apresenta nas mais diversas áreas sinais de uma profunda crise. Como escreve Sousa Santos (1987) essa é uma crise profunda e irreversível, que apesar de assentar-se numa pluralidade de condições, destaca a condição teórica. Fundamenta e justifica a importância de destacar a condição teórica por entender que “a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda” (p.24).

Com a crise do paradigma dominante abrem-se possibilidades para questionamentos e reflexões da formação que foi historicamente nele inspirada. Portanto, deixa de ser natural ou deixa de ser naturalizada a construção de um currículo a partir, somente, de um olhar técnico da área de conhecimento que envolve. Damesma forma, é possível questionar a compreensão da docência e da discência especialmente na dimensão técnica. O conhecimento passa a ser compreendido não mais por sua exatidão, mas por sua complexidade. Ou, ainda como enfatiza Sousa Santos (1987) “os fatos observados têm vindo a escapar ao regime de isolamento prisional a que a ciência os sujeita. Os objetos têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objetos [...]” (p. 34).

O conhecimento, ao assumir a dimensão de construção científico-social, estende essa reflexão também para o trabalho acadêmico nas suas diversas manifestações. No exercício da docência universitária, a condição instrumental baseada na racionalidade técnica tem sua condição abalada, pois não carregam a isso efeito messiânico da incondicional resolução de problemas. Nessa mesma perspectiva, a universidade, proveniente da mesma lógica da modernidade, se coloca em igual crise, pelo questionamento de seu papel, também visto como messiânico, como principal fonte produtora de conhecimentos, gerando uma crise institucional e de legitimidade.

A proposição do Projeto Político-Pedagógico do Setor Litoral da UFPR quer superar os pressupostos da modernidade e lançar-se na construção de um projeto inovador e emancipatório. Para tal, toma como princípio a reflexão

acerca da realidade concreta do lugar, como fonte primeira, para, em diálogo com o conhecimento sistematizado, tecer a organização curricular e o desenvolvimento de projetos que devem partir dos alunos e envolver os professores e a comunidade. Diferentemente do entendimento de conhecimento que preponderou na modernidade, este Projeto se estrutura pedagogicamente concebendo o conhecimento como uma totalidade articulada, decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade e sua realidade concreta envolvendo a educação e o homem. Obedecendo a esse princípio, o Projeto articulou seu currículo em três grandes fases: 1- *conhecer e compreender*; 2- *compreender e propor* e, 3- *propor e agir*.

Essas fases temporais são desenvolvidas dentro de três grandes módulos que dialeticamente se constituem e organizam todos os cursos. O primeiro módulo é constituído por Projetos de Aprendizagem, o segundo formado pelas Interações Culturais e Humanísticas e o terceiro módulo organizado pelos Fundamentos Teórico-práticos.

Portanto, este Projeto pretende ser muito “[...] *mais do que uma formalidade instituída: uma reflexão sobre a educação superior* (e em todos os níveis), *sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade*” (VEIGA, 2004, p. 25), bem como nos demais espaços onde ela ocorrer.

Justificativa

Pensar um projeto inovador com características emancipatórias significa uma nova forma de concepção de conhecimento, de homem e de sociedade. O resgate histórico da crise que vive a universidade permite vislumbrar que o movimento global, que impõe, verticalmente, seus marcos regulatórios, o seu contraditório também se faz presente como enfatiza Santos (2006), pois, “*os lugares também se podem unir horizontalmente, reconstruindo aquela base de vida comum, susceptível de criar normas locais, normas regionais... que acabam por afetar as normas nacionais e globais*” (id.). Nessa compreensão o “lugar” é a sede da resistência e, a estratégia é a construção e

apropriação de um *“conhecimento sistemático da realidade, mediante um tratamento analítico do território, interrogando-o a propósito de sua própria constituição no momento histórico atual”* (id.). Nessa direção, defende-se a construção coletiva de um projeto político-pedagógico emancipatório com a centralidade no combate da resignação e da naturalização do sofrimento e exclusão social, a partir da leitura crítica da realidade que se constitui como o ponto de partida e de retorno para a construção e reconstrução do conhecimento.

Portanto, ao definir o papel social da universidade como agente fomentador de leitura crítica da realidade e, fundado nela construir conhecimentos que viabilizem a intervenção nessa realidade e possibilitem a construção de novas teorias, a Universidade e seus atores se vêem impelidos a construir um Projeto Político-Pedagógico a partir de um paradigma social que assume a técnica como suporte e não mais como definidora da formação.

Assim sendo, o conhecimento recupera sua condição de totalidade não idealizada, mas com a clareza de que sua construção se dá no tensionamento dialético entre o modelo epistemológico dominante e o modelo epistemológico emancipatório e entre o todo e a parte, explicitando a arena conflituosa que se estabelece entre a regulação e a emancipação, a aplicação técnica e a aplicação edificante do conhecimento e o conflito entre imperialismo cultural e multiculturalismo, como ensina Sousa Santos (1996).

O conhecimento nessa perspectiva, mediado pelo Projeto Político-Pedagógico, fornecerá elementos à Universidade e à sua comunidade interna, para o diálogo com o seu entorno, construindo novas relações e novos saberes fundantes de um projeto societário emancipatório.

Princípios Gerais

A Universidade Federal do Paraná, em seu Setor Litoral, pretende levar mais além a vocação histórica de sua Mantenedora, junto com a comunidade de Matinhos, Região Litorânea e Vale do Ribeira, do Estado do Paraná, estimulando alternativas viáveis de formação do homem como ser integral e

parceira na geração de um novo ciclo de desenvolvimento sustentável, capaz de propiciar as condições objetivas para uma vida compatível com a dignidade humana e justiça social. Entende que o trabalho pedagógico, percebido na sua totalidade, deverá ser pautado pelos princípios que envolvam:

- a) o comprometimento da Universidade com os interesses coletivos;
- b) a educação como totalidade;
- c) a formação discente pautada na crítica, na investigação, na proatividade e na ética, capaz de transformar a realidade.

Das muitas discussões desencadeadas nos vários fóruns intra e extra-Universidade, os princípios e as reflexões vão se ressignificando coletivamente, na expectativa de criaras bases de sua implantação.

O comprometimento da Universidade com os interesses coletivos.

Parte-se de uma premissa inquestionável, o serviço público só tem razão de existir se estiver a serviço da população. Portando, a Universidade como instituição pública e gratuita, tem em seu bojo o compromisso e o dever de empreender suas forças e esforços, descobertas e serviços, na direção da transformação das condições de vida da população brasileira. Evidentemente, não se trata de uma tarefa salvacionista, mas da assunção de sua vocação política e científica na perspectiva de apontar caminhos e possibilidades, para, juntamente com a sociedade desenvolver ações e novas reflexões.

O constructo de novas relações sociais nesse entendimento, passa pela construção de uma nova democracia, que não seja mais privilégio apenas de uma minoria, mas onde *os interesses vitais, materiais e culturais, do povo trabalhador sejam predominantes e decisivos*. [...] *O objetivo da elaboração de um plano só pode ser a elevação do nível cultural dos operários e dos camponeses* (Lukács, 2007, pp. 56, 61), para que possam se apropriar da cultura até então produzida e cultivarem suas próprias forças culturais com a finalidade de criarem condições para ocuparem posições na direção do Estado, da economia e da cultura. Portanto, um movimento que necessita estar fundado nas condições reais de sua época e de seus sujeitos.

A UFPR - Setor Litoral se assume como uma instituição que tem seu papel e prática social referida na sociedade, portanto não existe para si. Toma a sociedade ou realidade social como referência, a percebe-se como uma instituição que não está acima ou abaixo, mas junto com as demais instituições sociais. Em assim sendo, *se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão* (Chauí,2001,p.188).

Nessa compreensão insere-se na realidade regional do litoral paranaense e Valedo Ribeira, para desenvolver, juntamente com essas comunidades, um projeto que tem como pressuposto a ação coletiva e a ação de protagonismo de seus sujeitos, que integre a educação pública em todos os seus níveis, desde a educação infantil até após-graduação. O planejamento e a execução das atividades acadêmicas que buscam a formação de profissionais qualificados com responsabilidade social serão desenvolvidos junto às comunidades locais, buscando contribuir decisivamente para o desenvolvimento científico, econômico, ecológico e cultural. Deseja a partir dessas intencionalidades, fomentar a interação entre a comunidade da UFPR - Litoral e a comunidade litorânea, objetivando a construção de um novo ciclo de desenvolvimento sustentável dessa região.

A educação como totalidade

A concepção de educação emana da compreensão do papel social da Universidade junto à sociedade. Portanto, além da intencionalidade das atuais políticas públicas de interiorizar a educação superior, a UFPR Litoral tem o direito e o dever de explicitar a compreensão fundante de seu processo educativo, ou seja, uma formação e uma práxis assentada no princípio epistemológico da unicidade do ensino, pesquisa e extensão. Entende a formação educacional como uma totalidade concreta, que se dá no conjunto das relações sociais e que se desenvolve a partir das contradições que lhe dão movimento, portanto, não tem existência em si, mas somente a partir da produção social de seus sujeitos.

Ao compreender a formação como totalidade concreta, admite-se que sua constituição se dá no conjunto das relações sociais do mundo presente. Na

atualidade, tais relações assentam-se e desenvolvem-se inseridas no modo de produção capitalista, que ao longo do tempo tem estabelecido estratégias e ações para reprodução e ampliação do capital. As classes dominantes, através do Estado, têm utilizado historicamente e sistematicamente a educação formal para alcançar seus objetivos, fragmentando conhecimentos, relações, sistemas de ensino e insistido na proposta individual e meritocrática. Portanto, a formação como totalidade concreta aqui assumida, dar-se-á no tensionamento com a proposta instituída pelo capitalismo.

A intenção do processo educativo é o desenvolvimento integral, não apenas no aspecto cognitivo, mas também nos aspectos afetivos e sociais, em uma perspectiva emancipatória e de protagonismo de seus sujeitos e de suas coletividades. O papel dos conteúdos e tempos está intrinsecamente conectado com a participação dos indivíduos como sujeitos de processos culturais, econômicos e acadêmicos da sociedade e das instituições de educação. O grau de direção se restringe em criar as condições para que se operem as interações nos diferentes espaços curriculares e em sustentar o papel da crítica e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A concepção do processo educativo fundado na realidade social provoca a organização de um currículo flexível, de forma articulada e com múltiplas relações. Rompe com a concepção disciplinar e fragmentada para trabalhar com espaços de formação que têm como principal articulador os projetos de aprendizagens, originados na realidade concreta do meio em que estão inseridos. Esses projetos possibilitam o diálogo com os fundamentos teórico-práticos, que empiricamente já os constituem. Esse diálogo se expande ao abarcar as interações culturais e humanísticas que se apresentam como espaços para a troca com pessoas da comunidade externa, de outros cursos, de outras realidades e também como possibilidade de síntese e reflexão de sua formação e de seu papel social. Dialeticamente, aqui também se fazem presentes e dialogam entre si, os projetos e os fundamentos teórico-práticos. Portanto, o currículo contempla em seus espaços a educação como totalidade, objetivando superar a proposta fragmentária, da pesquisa, do ensino e da extensão.

A formação discente pautada na crítica, na investigação, na pro-atividade e na ética, capaz de transformar a realidade.

Este terceiro princípio está presente na concepção dos dois primeiros, como também é fundado e fundamentado por eles. Na compreensão de totalidade concreta, o Projeto Político Pedagógico evidencia sua perspectiva ontológica ao assumir que seus sujeitos concretos, por suas práxis objetivas, produzem a realidade enquanto sujeitos histórico-sociais de seu tempo. Para Lukács(2007) *o homem se forma em seu trabalho e através de seu trabalho. O homem social novo se forma ao mesmo tempo em que constrói a nova sociedade* (p. 63) e será nesse movimento que ele irá construir e fazer emergir uma nova consciência, uma nova posição em face da relação: Estado-economia.

A totalidade se faz presente desde a compreensão do homem como ser social, das representações criadas a partir do processo global e as possibilidades de sua superação, tensionados pelo constante diálogo do global e local. Para tal, é necessário que seus atores assumam a condição de sujeitos, apropriando-se das discussões a partir de suas realidades concretas, no contexto da comunidade escolar e extra-escolar.

A organização da formação discente ao privilegiar a investigação/ação por meio dos projetos de aprendizagens possibilita ao educando o exercício da construção da leitura da realidade concreta. Esse exercício, mediado pelos espaços dos fundamentos teórico-práticos e das interações culturais e humanísticas, no diálogo com seus pares, professores e o meio social, vai construindo as condições objetivas viabilizadoras de sua autonomia, aqui entendida como um processo emancipatório.

Dialogar com a realidade concreta e com o sistematizado, tendo como ponto de partida a pesquisa instaurada pelos projetos de aprendizagem, possibilitará aos discentes, docentes, técnicos e comunidade, desencadear um processo de formação cultural crítico, porque exigirá a exposição de posições e de compreensões de conhecimento, tensionadas constantemente pelas realidades distintas dos sujeitos desse processo, em um devir histórico.

As sínteses desencadeadas por esse processo educacional darão suporte aos sujeitos desse processo educativo para tomar novas posições e realizar novas

proposições, construindo condições objetivas para novos saltos qualitativos no processo de formação acadêmico e na realidade das comunidades envolvidas.

Objetivos

Tendo como premissa os princípios citados, a Universidade intenciona:

- formar acadêmicos com a compreensão do papel social e político de suas profissões e conhecimento dos processos de investigação, que possibilitem a constante reflexão-ação como fundante de seu aperfeiçoamento profissional e de prática social;
- capacitar profissionais de nível superior e técnico, nas etapas previstas na legislação, para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento, tendo a realidade concreta local como ponto de partida e retorno da problematização e intervenção;
- desenvolver o processo educativo na sua totalidade, baseado na ação investigativa, diálogo como sistematizado e na intervenção social, constituindo a práxis formativa;
- ministrar cursos de licenciatura e programas de capacitação para os professores da rede pública, de ensino fundamental e médio, orientados para o desenvolvimento educacional, sociocultural e econômico da região geoeconômica;
- instrumentalizar e dar suporte científico aos acadêmicos na perspectiva de uma formação emancipatória, que lhes possibilite a construção de conhecimentos para o autogerenciamento de suas atividades, gestão de pessoas, ética nas relações sociais, capacidade empreendedora e interventiva de sua realidade social, e, por fim, que possa desenvolver, gramscianamente, o papel de “intelectual orgânico” junto ao seu meio;
- construir e difundir conhecimentos, entendendo-os em uma lógica dialética do global com o local, a partir de suas realidades concretas, possibilitando que os conhecimentos locais tensionem os globais e estimulem a criação e fortalecimento da cultura local, em um contexto de relações democráticas e

éticas na perspectiva de participação dos diversos segmentos da sociedade;

- trabalhar articulada com a sociedade civil e Estado, em seus três níveis de organização, Municipal, Estadual e Federal, como propósito de articular políticas públicas já existentes com as necessidades e possibilidades da Região focada, bem como a construção, em um devir histórico, de novas alternativas que possibilitem sua transformação.
- promover a participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes do conhecimento e da pesquisa gerados nesta Instituição, num esforço de mobilização e de organização em que a população possa se apropriar, como sujeitos, ao lado dos educadores.

Nessa direção que a UFPR – Litoral projeta suas ações no sentido de instaurar uma proposta de formação compatível com os desafios eminentes e em consonância com as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, buscará preparar profissionais atentos aos novos tempos de integração e interdependência entre as várias facetas da realidade social.

A força e o êxito deste projeto estão na ação coletiva, juntamente com as condições objetivas para tal. O desenvolvimento contínuo de construção desta história exigirá de toda a comunidade acadêmica – dirigentes, servidores técnico-administrativos, servidores docentes, alunos–e comunidade local, ousadia, ética, seriedade, criatividade e profissionalismo.

Metodologias

A execução de uma política educacional que integra a educação básica, o ensino profissionalizante, a graduação e a pós-graduação com ações de desenvolvimento sustentável, coloca-se como desafio e essência deste projeto.

Proposta Pedagógica

A proposta pedagógica desenvolvida no Setor Litoral apresenta um diferencial centrado na aprendizagem, a partir da estratégia de ensino por projetos. O desenho curricular que se fundamenta na educação por projetos permite que o estudante construa o conhecimento, integrando com diversas áreas do conhecimento. Além dos fundamentos teórico-práticos, específicos de cada curso, o aluno organiza o seu cotidiano tendo também espaços semanais para as Interações Culturais e Humanísticas (ICH) e para dedicar-se ao projeto de aprendizagem.

O estudante é incentivado a perceber criticamente a realidade, compreender os diversos aspectos que a estruturam e a estabelecer ações onde a busca de conhecimento se encontra com situações da realidade local, configurando relações entre pessoas, saberes e instituições, entre elas a UFPR e a comunidade da região litorânea. Tais ações podem contemplar uma diversidade de possibilidades, desde que alie o aprofundamento metodológico e científico. Contemplam também uma transição para o exercício profissional. Na proposição do projeto de aprendizagem, o aluno antecipa e vivencia de forma autônoma o exercício profissional. O aluno como sujeito co-responsável de seu processo de aprendizagem, aprende a significar um cotidiano balizado por valores locais. E, sem perder a perspectiva da mundialização, respeita limites humanos, engaja-se em um processo de auto-organização e auto-produtividade.

O trabalho pedagógico mais intenso para fazer frente aos desafios de desenvolvimento sustentável está focado na formação continuada dos professores em todos os níveis educacionais (do ensino fundamental à pós-graduação) e nas ICH– Interações Culturais e Humanísticas. Essas ações pedagógicas, integradas na formação da UFPR Litoral, têm o compromisso com uma educação mais comprometida com a justiça e a equidade social.

Elementos Estruturantes do PPP

- Fases com focos orientadores:
 1. Percepção crítica da realidade
 2. Aprofundamento Metodológico e Científico
 3. Transição para o exercício Profissional

- Atividades diversificadas:
 1. Elaboração e desenvolvimento de projetos;
 2. Estágios de vivência e de aprimoramento;
 3. Trabalhos interdisciplinares e interprofissionais;
 4. Intercâmbios;
 5. Trabalhos de extensão, pesquisa e monitoria;
 6. Grupos temáticos de estudo;
 7. Módulos de Fundamentos Teórico-práticos;
 8. Oficinas de teatro, dança, música, cinema, esportes, lazer e artesanato;
 9. Interações Culturais e Humanísticas;
 10. Estágios e Trabalhos pré-profissionais orientados.

Espaços Curriculares de Aprendizagem

Projetos

Na concepção do Projeto Político-Pedagógico os estudantes, docentes e a instituição desenvolvem projetos que têm suas especificidades e focos diferenciados.

- Os Estudantes – desenvolvem projetos de acordo com os seus interesses, orientados por professores que os estimulam e desafiam objetivando o desenvolvimento de processos de aprendizagem, denominados *Projetos de Aprendizagem*.
- Os Professores – têm projetos de ações docentes na região, denominados *Projetos de Ação Docente*. A Instituição – estimula e promove ações integradas com as políticas públicas fundamentadas em desafios e objetivos comuns, *Projetos Institucionais*.

Fundamentos Teóricos-Práticos

- Diretrizes curriculares
- Saberes necessários aos projetos

No Projeto Político-Pedagógico – PPP da UFPR Litoral, fundamentado no trabalho por projetos, os fundamentos teórico-práticos são meios e não fins no processo de formação. Com rigor científico e contextualização com os demais desafios reais que o estudante vai enfrentando, os fundamentos são organizados em consonância com as diferentes etapas da proposta pedagógica, buscando atender tanto às diretrizes curriculares de cada curso, como propiciar os saberes necessários à execução dos projetos de aprendizagem.

O como fazer e o que fazer têm intencionalidade e compromisso dos atos educativos construídos coletivamente e assumidos em planejamento criado interdisciplinarmente na diversidade técnico-metodológica das diversas instâncias do Setor.

Interações Culturais e Humanísticas – ICH

O espaço curricular de Interações Culturais e Humanísticas (ICH) consiste num dos pilares do Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral, representando, no mínimo, 20 % da carga horária curricular em todos os cursos. Através de encontros que ocorrem semanalmente, integrando estudantes dos diferentes cursos, o ICH constitui-se num espaço de aprendizagem interdisciplinar. Possibilita a articulação de diversos saberes (científicos, culturais, populares e pessoais) e busca um olhar mais amplo para a problemática cultural e humanística contemporânea.

Desta forma, a UFPR Litoral, através das ações e atividades que promove e sustenta, visa sensibilizar e despertar a comunidade acadêmica para compreensão da complexidade das questões sócio-político-culturais e ambientais, fazendo interlocuções com PESSOAS que fazem a diferença; colocando em discussão e aprofundamento TEMAS que instigam; preparando e desafiando competências a cerca de PROCEDIMENTOS que

interrogam; ocupando e promovendo ESPAÇOS e MOMENTOS que envolvem e articulam EXPRESSÕES e DESEJOS humanos.

Organização Curricular

As diretrizes curriculares são desenvolvidos nas seguintes fases e pelos seguintes elementos estruturantes dentro das periodicidades semestral e semanal:

Semestral

1ª.Fase– Conhecer e compreender

1 a 2 semestres

2ª.Fase–Compreender e Propor

1 a 4 semestres

3ª.Fase –Propor e agir

1a2semestres

Semanal

- Fundamentosteórico-práticos:1a3dias
- Projetos:1a 2dias
- Interaçõesculturaisehumanísticas:1a2dias

Sistema de Avaliação

- Avaliação processual de múltiplos objetivos, através de indicadores progressivos.
- Processo de Avaliação realizado por: Orientadores, Câmaras Profissionais e

GICH	(Grupode Interações Culturais e Humanísticas)
CAEA	(Comitê de Avaliação de Ensino-Aprendizagem)

- Conceitos
 - APL–Aprendizagem plena
 - AS–Aprendizagem suficiente
 - APS–Aprendizagem parcialmente suficiente

 - AI–Aprendizagem insuficiente

- Evolução do Estudante
 - APL–Evolução normal
 - AS– Evolução mediada
 - APS–SEI (Semanade Estudos Intensivos)
 - AI– Re-periodização

Gestão

Coerente com a intencionalidade emancipatória que sustenta a criação e inserção da UFPR – LITORAL, a Gestão institucional tem caráter orgânico e ontológico na construção de suas ações e decisões. Nessa senda, terá seu desenvolvimento com o e no processo coletivo, pois “trabalha com, jamais sobre, os indivíduos, a quem considera sujeitos e não objetos, incidências de sua ação (Freire, 1982, p. 40). Portanto, sua prática será iluminada pelo diálogo com a comunidade acadêmica, sociedade civil e sociedade política.

A prática de ações referendadas, permanentemente, em decisões compartilhadas pela comunidade acadêmica é condição indispensável à construção de um projeto que se concebe como democrático; aberta à diversidade e promotora de uma formação multicultural.

A gestão do Setor Litoral possibilitará ampla participação da comunidade acadêmica em todas as instâncias e níveis de decisão; é o seu melhor instrumento para o aprimoramento da capacidade institucional de enfrentar desafios e aceitar o novo.

A organização e sistematização das representações será objeto do Regimento Interno e deverá prever formas de intervenção do pessoal docente na

gestão institucional, mediante representação em todos os órgãos colegiados, concebidos como espaços abertos à participação da comunidade acadêmica e ao exercício da gestão democrática.

No Conselho Diretivo—instância máxima de deliberação do Setor Litoral —têm assento todos docentes e representantes dos técnicos, discentes e direção.

Na Câmara dos Coordenadores, têm assento todos coordenadores, direção, representação técnica e discente.

Na Câmara dos Cursos, órgão de deliberação no âmbito do Curso, e a quem compete, entre outras, a tarefa de elaboração da proposta pedagógica de cada curso, têm assento todos os professores dessa Câmara, representante dos técnicos, representante discente e direção.

Os professores também serão envolvidos, obviamente, em todas aquelas tarefas que são próprias de sua missão educadora e que ao final otimizam o desempenho de suas atividades, e que envolve desde a elaboração da proposta pedagógica. Considera-se nessas atividades o tempo dedicado ao planejamento e concomitante freqüência em reuniões e comissões, até aqueles procedimentos de correntes do processo ensino-aprendizagem, quer sejam ode ministrar, orientar, avaliar o saber específico, bem como elaborar e executar projetos de pesquisa e intervenção na comunidade.

Como possibilidade de uma permanente qualificação das ações profissionais, exigir-se-á o envolvimento do corpo docente em processos de formação continuada para que, em permanente atualização, possa ele discutir, avaliar e propor, nas instâncias deliberativas competentes, ações que venham a corroborar o projeto pedagógico da instituição, bem como rever continuamente as práticas de ensino-aprendizagem.