

Importância do professor tutor de resiliência no espaço escolar em turmas do projeto se liga e 9º ano

Marta Maria de Lima Sales



Ana Lúcia Galvão Leal Chaves



Resumo

O presente trabalho buscou realizar uma discussão sobre a percepção dos alunos em relação ao ambiente educacional e como a prática docente do tutor de resiliência contribui para isto. Alguns alunos não gostam da escola, já outros a encaram como sendo seu segundo lar. Em meio a impressões distintas encontra-se o professor, que precisa lidar com essas situações e propor um espaço educativo humano e acolhedor, onde todos se sintam entusiasmados e confiantes. Como recursos metodológicos, utilizamos questionários e observações em uma turma de 9º ano e outra do SE LIGA, durante as aulas e, de maneira geral, podemos dizer que as professoras dessas turmas se atentaram com a aprendizagem dos seus alunos no que diz respeito aos conteúdos, assim como demonstraram preocupações com a formação plena dos alunos, exercendo, cada uma, sua tutoria de resiliência. Acreditamos na relevância do presente trabalho. Uma vez que pode contribuir tanto nas práticas de professores dessas turmas bem como para o espaço acadêmico, pois, define o que é tutor de resiliência, e, relata a experiência vivenciada em turmas específicas. Ser professor tutor de resiliência implica em não se limitar apenas a explicação de conteúdos, mas, ir além, considerando as multiplicidades dos alunos. E, buscando uma educação completa em diversas esferas da construção humana de cada ser. Acreditamos que quando os alunos estudam com professores tutores de resiliência, reflete direta ou indiretamente em sua aprendizagem e, potencializa suas singularidades.

Palavras-chave: Aprendizagem. Formação Humana. Tutor de Resiliência.

The academic space experienced by some discents, as a field of concentration

Marta Maria de Lima Sales

Ana Lúcia Leal

Abstract

The present study sought to hold a discussion on the perception of students in relation to the educational environment and how the teaching practice of the tutor of resilience contributes to this. Some students don't like school, others the face as your second home. Amid the distinct impressions is the teacher, who must deal with these situations and propose a human and welcoming educational area, where everyone feel excited and confident. Methodological resources, we use questionnaires and observations in a ninth grade class, and during school and, in General, we can say that the teachers of these classes if concerned about the learning of your students in relation to content, as well as have shown concerns about the full training of pupils, exercising each mentoring your resilience.

Keywords: Learning. Human Formation. Tutor of resilience.

Introdução

A escola é um ambiente múltiplo, formada por espaços físicos (salas de aulas, laboratórios, refeitório, banheiros, etc.) e por seres humanos que passam parte do seu tempo nesse espaço em constante relação de socialização de saber, de conhecimentos adquiridos, assim como das suas vivências com os colegas, professores, e demais funcionários que pertencem a instituição escolar.

O presente trabalho surgiu a partir das leituras realizadas durante a componente curricular Fundamentos Psicológicos da Educação II (2013.2), cursada na graduação, bem como a partir dos estudos realizados no PIBIC (2014). A partir delas, diversas inquietações surgiram. Dentre elas: Por que alguns alunos não gostam da escola? Por que muitos a veem como uma prisão? A afetividade por determinado professor (a) auxilia no querer aprender? Qual a importância da escola para formação plena do ser humano?

Dessa forma, o objetivo da escola transcende a socialização de informações que, ao serem recebidas e interpretadas pelos alunos, são transformadas em conhecimentos. A escola é um dos lugares que pode contribuir na formação plena do indivíduo enquanto ser humano e enquanto cidadão. No entanto, para alguns estudantes, ela (a escola) não é um dos melhores ambientes. Acreditamos que muitos deles não se sentem pertencentes, já que não encontraram ainda o sentido do mesmo para suas vidas! É como se estivessem à deriva, não sabendo que caminho seguir! Estão ali fisicamente, mas suas mentes estão em outros espaços bem distantes. A partir dessas reflexões, nos questionamos: De que forma o trabalho docente pode ajudar na formação do aluno de modo que o mesmo se sinta pertencente a escola?

Com base no problema mencionado, objetivamos provocar discussões que proporcionem reflexões sobre nossas próprias práticas, enquanto professores, à luz das leituras realizadas no livro: “Em busca de Sentido: um Psicólogo no Campo de Concentração”. Este livro é de autoria de Viktor Frankl (1991), considerado “o pai” dos estudos de resiliência e criador da logoterapia. *Logo* é uma palavra grega que significa sentido, assim a Logoterapia significa, de maneira sucinta, terapia do sentido. Além de utilizarmos as ideias de Frankl, trouxemos textos sobre Resiliência e Educação, de Yunes e Szymanski (2001), Fajardo (2015), dentre outros.

Historicamente falando, o conceito de resiliência vem sendo mencionado e trabalhado há muito tempo pela Física e Engenharia, sendo um de seus precursores o cientista inglês Thomas Young. Em 1807, ele descreveu experimentos sobre tensão e compressão de barras, buscando a relação entre a força que era aplicada num corpo e a deformação que essa força produzia. Brandão (2009) menciona, contudo, que a resiliência do ser humano é diferente da resiliência da Física, já que na Psicologia, após sofrer um abalo, uma “deformação em sua estrutura”, o homem não só se recupera, voltando ao que era antes, como se torna ainda mais

forte, ou melhor, depois dele. No entanto, resiliência não significa resistência absoluta a qualquer adversidade e sim o seu enfrentamento de modo equilibrado e saudável.

Neste sentido, a resiliência é considerada a capacidade das pessoas manterem-se íntegras e conseguirem superar as adversidades do caminho (ANTUNES, 2007; COSTA, 1995; POLETTI; DOBBS, 2007). A compreensão destas posturas pode estar em estudos desenvolvidos pela Psicologia. Para Poletti e Dobbs (2007) há mais de quarenta anos esta ciência tem se interrogado sobre o fato de que certas pessoas têm a capacidade de superar as piores situações, enquanto outras ficam aprisionadas na infelicidade e na angústia, presas nas teias da tristeza que se abatem sobre elas. Para Yunes e Szymanski (2001, p. 14), “no Brasil a palavra resiliência e seus significados ainda permanecem como ‘ilustres desconhecidos’ para a grande maioria das pessoas”. Dessa forma, poucos trabalhos abordam esse tema tão fundamental para nossa formação enquanto docentes e, enquanto humanos que somos.

Pela pertinência do assunto, no presente trabalho, objetivamos entender as possíveis contribuições da formação profissional-humana do professor, tutor de resiliência, na desconstrução da visão negativa que muitos alunos têm em no que diz respeito à escola. Com os objetivos específicos buscamos:

- Analisar a importância e o sentido que os discentes atribuíram à escola;
- Refletir sobre os possíveis subsídios que a formação do (a) professor (a) proporciona no fortalecimento da resiliência;
- Conhecer as estratégias empregadas pelos (as) professores (as) para lidarem com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

Diante dos objetivos apresentados, trazemos a hipótese de que muitos alunos têm os seus professores como um espelho, uma referência. Dessa forma, acreditamos que as estratégias metodológicas e a forma como o professor trata os seus alunos, influencia diretamente a aprendizagem e a formação humana dos discentes.

Com este trabalho vislumbramos a importância de propormos discussões sobre a formação profissional-humana do professor ressaltando que não é necessário, apenas, ter domínio dos conteúdos, mas de reconhecer e saber lidar com as subjetividades dos discentes, para que, dessa forma, ele se sinta acolhido na escola.

Resiliência, fatores de risco e de proteção: da Psicologia à sala de aula

“Quem tem por que viver pode suportar quase qualquer coisa.” (Nietzsche)

Antunes (2007), Assis, Pesce e Avanci (2006), Tavares (2008), entre outros, acreditam que a escola é um dos espaços promotores de resiliência mais potentes que a sociedade pode implementar, pois agrupa distintos sistemas humanos e articula o professor ao aluno, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano e de proteção. Para Cyrulnik

(2004), um dos fatores que mais favorece a resiliência é o apoio e o acolhimento pelos membros da rede pessoal e social, funcionando como “tutores de resiliência”. No entanto, nem sempre os alunos vivem experiências exitosas. Em alguns casos podem enfrentar situações que os deixam frustrados, desanimados, sem saber que caminho (s) seguir. Sentem-se à deriva ao se depararem com situações de risco. Poletto e Koller (2008, p. 410), listaram algumas situações de risco, dentre elas destacam-se:

[...] baixa escolaridade e baixo status social dos pais, ou ausência de uma rede de apoio social e afetiva, podem ser apontadas como eventos negativos no desenvolvimento de crianças e jovens. Tais condições, no entanto, associadas à auto percepção de uma qualidade de vida precária, sem esperanças de superação e de possibilidade de alcançar níveis de bem-estar subjetivo, podem agravar as condições básicas de acionar processos de resiliência e superar as condições de vulnerabilidade.

Sudbrack e Dalbosco (2005) chamam a atenção para vários fatores de risco presentes na escola, tais como: falta de negociação de normas e regras, relações interpessoais desrespeitosas sobre o desempenho dos alunos, atividades acadêmicas pouco criativas, vivência professor aluno carente de afetividade, baixo nível de confiança na escola, pouco incentivo ao altruísmo, cooperação e solidariedade e presença de estigma (rótulo) em concernente a certos alunos.

Outro fator de risco pode ser voltado para a estrutura física de muitas escolas. Muitas salas de aula são abafadas, pouco iluminadas, situadas em locais inadequados, cheiram a mofo, algumas até com falta de mesas e cadeiras, onde os alunos, às vezes, não possuem sequer livros didáticos, cadernos ou lápis.

Entender os fatores que mais intensificam o impacto das situações de risco se faz urgente e permite que as ações educativas se revistam de posturas e atitudes protetivas que minimizam o impacto do risco sobre as vidas dos alunos, proporcionando o desenvolvimento de suas potencialidades. De acordo com Rutter (1985, p.600 apud POLETTTO; KOLLER, 2008), “fatores de proteção referem-se a influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação”. Dessa forma, podemos dizer que o professor pode influenciar, de maneira positiva, e ajudar os seus alunos neste processo/ fase de superação de determinados riscos de desadaptação. Muitas vezes, uma palavra amiga já desperta no aluno uma confiança suficiente para conversar sobre os seus problemas e, com isso, sentir-se mais confiante. Dessa maneira, a escola pode funcionar como um ambiente protetivo e fortalecerá a resiliência de seus alunos se, dentre outras coisas, os professores entenderem a importância de trabalhar estratégias capazes de fortalecer a capacidade dos alunos lidarem com suas dificuldades. Além disso, é importante que os professores encontrem vínculos para que não incorram no isolamento, na discriminação e na violência.

Nessa linha de raciocínio, Oliveira e Macedo (2011) pensam que a proposta de aprendizagem, as significações acerca do não aprender, a postura do professor, a escola como ambiente, os recursos oferecidos, muitas vezes não promovem a resiliência. “Uma relação ‘fraca’ com o aprender em um meio ‘vulnerável’ é diferente de uma relação ‘forte’ com o aprender, ainda que o meio seja vulnerável” (OLIVEIRA e MACEDO, 2011, p. 990). Apesar disso, num sistema público de ensino pode ocorrer de tanto os professores, quanto os alunos, frente às muitas situações adversas, se sentirem desestimulados, mas alguns, ainda assim, não desistem. São nessas e, em outras ocasiões, que elencamos a importância do professor tutor de resiliência que não apenas ensina os conteúdos, mas vai além, com ensinamentos que transcendem as paredes delimitadas pela sala de aula.

Segundo Madalóz, Scalabrin e Jappe (2012), experiências de sucesso e fracasso são comuns a todos os seres humanos, independentemente da cor, raça, credo e gênero. Para Marchesi e Pérez (2004, p. 32, apud MADALÓZ; SCALABRIN; JAPPE, 2012), “[...] é preciso que os alunos com maior risco de fracasso escolar tenham experiência de êxito escolar [...]”. Muitas vezes os alunos abandonam prematuramente a escola em função das experiências frustrantes, de falta de confiança, de experiências negativas, de baixa autoestima, de sensação de incapacidade, de antecipação do próprio fracasso. Para os autores é preciso romper essa dinâmica e propiciar que o aluno tenha experiências positivas que melhorem sua autoestima e que o revigorem para manter o esforço em tarefas posteriores. Para isso, é preciso que o professor ajuste a tarefa às necessidades específica, sempre que possível, e mantenha expectativas positivas para a aprendizagem de todos.

Assis, Pesce e Avanci (2006) afirmam que a noção de superação das dificuldades está mais voltada a um resultado obtido, a uma forma construtiva de reorganizar a vida após um problema. Para Vargas (2009), na condição de educador, se deve buscar auxiliar o aluno para a vida, apoiando-o para questões mais amplas, auxiliando-o na construção da própria identidade. Por conseguinte, o educador deve auxiliar para a realização dos estudantes como seres humanos, preparando-os para superarem os desafios apresentados pela vida. Lamentavelmente, o que observamos na prática educacional é um pouco diferente. Ela comumente privilegia determinadas dimensões do humano como, por exemplo, a racionalidade, em detrimento de outras, como as dimensões emocional e espiritual.

Leal (2011, p. 255) ressalta, contudo, que:

a tendência atual é não explicar os transtornos por causalidades lineares e irreversíveis e sim como resultantes de múltiplos determinantes, portanto, mesmo que existam tutores de resiliência “competentes”, ainda assim é possível que o indivíduo não tenha uma aderência a eles. Neste caso, a pessoa poderia estar bloqueada, paralisada no conflito, impossibilitada de trocar com outras pessoas e de aderir aos seus apelos, à atenção do outro.

Neste sentido, acreditamos que a pessoa, alvo da tutoria, tem responsabilidades sobre ela, acolhendo-a ou não. Sem dúvida que existe uma responsabilidade significativa do tutor, mas é preciso que a pessoa acolha, de algum modo, o cuidado que lhe é dirigido. Se assim não o fosse, tutores excelentes necessariamente favoreceriam características fortemente resilientes nas pessoas, mas nem sempre é isso que ocorre. Do mesmo modo, é possível alguém instigar a função de tutoria no outro. Ou seja, trata-se de uma escolha mútua. Destacamos, por fim, que acreditamos, apesar de ser mais difícil, na existência de condutas fortemente resilientes na ausência de tutores (LEAL, 2011).

Para a autora, o tutor de resiliência, além de sua função de proteção, permitiria o estabelecimento de um estilo de desenvolvimento emocional. Ela acredita que é fundamental que os alunos sejam respeitados, tenham a oportunidade de errar e que alguém, no caso o professor, lhes diga que o erro faz parte de sua aprendizagem. “Acreditamos que pela oportunidade que o educador tem de fazer a diferença e quem sabe de transformar a vida de seus alunos, pode ser considerado como potencialmente capaz de ser tutor de resiliência dos educandos (LEAL, 2011, p. 258)”.

O professor tutor de resiliência, portanto, é aquele que acompanha o aluno individualmente, analisando suas limitações, e que demonstra confiança em seus discentes lhes dando suporte quando necessário. Entendemos que o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, ou seja, para aprender e ensinar, alunos e professores precisam desejar (LEAL, 2011).

Nesta direção, podemos pensar que muitos estudiosos da Psicanálise, há tempos, já haviam referido que o processo de aprendizagem envolve um encontro do desejo de ensinar do professor com o desejo de aprender do aluno. Ekstein & Motto (1969) apud Franco e Albuquerque (2010) acreditam que a capacidade para ensinar, bem como a capacidade para aprender são uma situação particular da aptidão para "amar e trabalhar", que Freud usa como definição de saúde mental. Acredita que a relação educativa é entendida como ato de amor. No caso, o aluno deseja aprender pelo seu desejo de ser aceito e reconhecido como bom aluno. Já o professor, deve preparar o caminho para uma convivência baseada no respeito e afeto que estabelecerá as condições da situação de trabalho.

Para Franco e Albuquerque (2010, p.184), a compreensão da natureza subjetiva profunda do processo de ensino e aprendizagem e do significado do contexto relacional em que ocorre, requer do professor tanto uma boa capacidade de observação empática, de comunicação e de se dar, como também conhecimento sobre os conteúdos e métodos implicados nessa aprendizagem. Neste sentido,

o que torna o ensino efetivo não é a capacidade do professor funcionar como observador imparcial e objetivo, mas é, pelo contrário, a sua capacidade para se colocar em sintonia com as experiências subjetivas dos alunos e refletir

sobre as suas próprias reações subjetivas aos comportamentos destes, individualmente ou como grupo; ou seja, a sua capacidade para assumir plenamente a intersubjetividade da interação educativa e para aumentar a compreensão de si próprio.

Para os autores supracitados, neste contexto compete ao professor, essencialmente, as funções e papéis relativos à regulação do afeto, idealização e integração. Compete-lhe ajudar o aluno a regular a sua tensão, mantendo-a a um nível adequado, possibilitando a contenção da regressão ou da resistência excessivas. Um ambiente de suporte é gerador de confiança e abertura ao futuro.

Segundo Fajardo (2015, p. 166), os professores buscam, conscientemente, suas próprias estratégias e maneiras para minimizar e solucionar os problemas e dificuldades, tanto pedagógicos, de carência afetiva dos discentes, como aqueles encontrados no decorrer do trabalho escolar. Entretanto, não raras vezes, os alunos demonstram desinteresse pela escola. Sentem-se como se fossem “prisioneiros não acorrentados”. O que mais lhes interessam são os ambientes externos à sala de aula, principalmente os lugares em que podem estar conectados nas redes sociais. Vivemos numa época onde quase tudo ocorre “numa velocidade 4G”, dos resultados rápidos, onde infelizmente se prefere o efêmero ao duradouro.

Escola X Campo de concentração

Apesar de a escola nem sempre ser tão atrativa como gostaríamos, é fundamental mostrar aos discentes a sua importância e ajudá-los a encontrar o sentido da mesma para sua constituição enquanto ser. Para Frankl (1991, p 52), “sempre e em toda parte a pessoa está colocada diante da decisão de transformar a sua situação de mero sofrimento numa produção interior de valores”. Dessa forma, devemos estar cientes de que os problemas sempre surgirão e, nessas circunstâncias, se devem buscar ferramentas para enfrentar e superar as situações adversas encontradas.

Assim como Frankl desempenhou um trabalho de encorajamento com os seus colegas nos campos de concentração nazistas, usando o humor, o otimismo trágico⁴ e a Logoterapia, talvez o professor desempenhe um trabalho semelhante com aqueles alunos que estão prestes a “entregar os pontos” e desistirem de estudar. Para o autor, “somente entrega os pontos aquele que não tem mais em que se segurar interiormente (p. 53)”. Não se trata de “prender” o aluno ou forçá-lo a estar na sala de aula, por exemplo, mas de tentar entender as causas que os levam a frequentarem a escola, se é por mera obrigação. Quando não há esta tentativa de assimilação, o que se observa é a necessidade dos gestores e professores lançarem-se à árdua tarefa de desenvolver estratégias para “trazer o aluno de volta”, mas pode ser tarde demais.

⁴ O otimismo trágico é aquele que permite, diante da tragédia e tendo em vista o potencial humano: Transformar o sofrimento numa conquista e numa realização humana; Retirar da culpa a oportunidade de mudar a si mesmo para melhor; Fazer da transitoriedade da vida um incentivo para realizar ações responsáveis (FRANKL, 1991, p.90).

Desde que adentramos o universo escolar (ainda crianças) até terminarmos o Ensino Médio (já adolescentes), passamos por diversos momentos de aprendizagens, tensões, angústias, alegrias. Enfim, uma mescla de sentimentos comumente nos assola. Frankl (1991, p. 12) descreve as reações psicológicas do prisioneiro ante a vida no campo de concentração em três fases. A primeira fase é a da “recepção no campo”, a segunda é a dita “vida no campo de concentração” e a terceira é a fase “após a soltura”, ou seja, da libertação do campo.

É viável interligar as fases descritas por Frankl com a escola, já que passamos pela fase de recepção na mesma onde tudo é novo, apesar de termos uma ideia de como funciona, já que a estrutura dela e o seu funcionamento ainda mantêm alguns padrões tradicionais. A seguir, passamos pela fase de permanência durante anos. E, depois de certo tempo, concluímos uma etapa (o que para muitos alunos significa se libertar da escola, isso acontece com frequência ao término do Ensino Médio, por exemplo).

Entretanto, a grande diferença entre as fases mencionadas anteriormente do campo de concentração e da escola, é que ao término de cada fase estamos avançando uma etapa de grande importância para nossa vida e é possível escolher se paramos de estudar ou se continuamos os estudos, ao passo que no campo de concentração poucos conseguem chegar à última fase. Suas expectativas são mínimas e, mesmo aqueles que sobreviveram até o dia de sua libertação, já não sabem mais o que essa palavra significa. “O que importava era o objetivo da vida naquela totalidade que inclui a morte e assim não somente atribui sentido à vida, mas também ao sofrimento e à morte (FRANKL, 1991, p. 59)”.

Não podemos deixar de acrescentar que, muitas vezes, os alunos são encarados por alguns professores como apenas mais um, despersonalizados, retirados de sua individualidade e tratados como “massa”, como de fato ocorre com prisioneiros, quando “viram” apenas um número.

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, é imprescindível entendermos que não é tarefa fácil ensinar, muito menos aprender. Mas, sim, é preciso saber como lidar com as dificuldades numerosas que encontramos durante a nossa formação enquanto alunos e futuros professores, bem como durante a prática docente.

Frankl (1991, p. 69) enfatiza que a Logoterapia confronta o paciente com o sentido de sua vida e o reorienta para o mesmo. Desta forma, cremos que um dos maiores objetivos do professor é ensinar o conteúdo de maneira significativa e dinâmica, ou seja, fazer com que o aluno consiga atribuir um sentido e significado aos estudos, em específico, aos conteúdos da (s) disciplina (s) que leciona. De acordo com o autor (p. 74), “as tradições, que serviam de apoio para seu comportamento, atualmente vêm diminuindo com grande rapidez. [...] às vezes ele não sabe sequer o que deseja fazer (conformismo), ou ele faz o que outras pessoas querem que ele faça (totalitarismo)”. Para Queiroz (2018, p. 6), “não se pensa. Não se reflete. Caminha-se

de acordo com os demais. Viramos manada. E controlar uma manada é menos trabalhoso do que disciplinar”.

Ressaltamos, veementemente, que o professor tutor de resiliência é aquele que “enxerga” seus alunos não como massa, mas de maneira particular e cuidadosa, que está disposto a ajudá-los a enfrentar os momentos de crise, afinal, elas fazem parte de nossas vidas. Bollnow (1971) apud Freitas (2012, p.110) acredita que “enquanto se pode falar em vida, se pode também falar em crise”. Não vivemos num mundo contínuo, estático. Ao contrário, vivemos em um processo de descontinuidade e não-linearidade. A essa descontinuidade, que perpassa nossa existência, Bollnow (1971, p. 43 apud FREITAS, 2012) chama de crise e destaca:

Professor de Matemática como tutor de resiliência: Aprender Matemática é ir além dos números, fórmulas, teoremas...

Durante as aulas de Matemática, por exemplo, é recorrente os alunos passarem por momentos de crises, onde associam as tensões vividas às dificuldades de aprendizagem na disciplina. Isso ocasiona, muitas vezes, um “bloqueio” nos conteúdos ensinados, no julgamento que muitos fazem à disciplina, dizendo que a mesma é a mais difícil, quando comparada com as demais componentes curriculares. E, em meio a esses momentos de crises que os alunos passam, se encontra o professor.

Ele precisará lidar tanto com as crises dos discentes, quanto com as suas. Se, por um lado, é difícil para o aluno quando não entende o conteúdo matemático e, em decorrência disso, se sente desestimulado e desinteressado, por outro lado é complicado para o professor ministrar suas aulas, notando que os alunos não se sentem atraídos. Desse modo, o docente pode ajudar seu aluno encorajando-o a questionar e refletir sobre o momento de crise que está passando, na certeza de que irá passar por outros momentos turbulentos ao longo da sua formação escolar e pessoal.

Diante disso, se evidencia que para haver ensino e aprendizagem da Matemática, de modo que os protagonistas deste processo, professores e alunos, se sintam confortáveis, motivados, valorizados e respeitados, é necessário que se estabeleça primeiro um vínculo de respeito recíproco e de conhecimento das subjetividades de si mesmo e do outro, porque, dessa forma, o professor saberá que metodologia ou metodologias aguçam a curiosidade e interesse do aluno para aquilo que está sendo ensinado.

Ressaltamos que a prática de ensinar não se restringe à explanação do conteúdo matemático. Na interação que se estabelece é admissível aprender e ensinar, escutar e ser escutado, se “posicionar no lugar do outro”, vivenciar uma relação empática e, estas questões, muitas vezes, são deixadas de lado porque, infelizmente, ainda vemos e ouvimos que só o conteúdo importa, com uma inquietação de dar conta puramente da dimensão da racionalidade, cognitiva.

Para Röhr (2007), perpassa às reflexões pedagógicas a ideia da integralidade da pessoa humana enquanto fim último da educação, representando um novo referencial a partir do qual pode emergir um caminho de superação de problemas na contemporaneidade. Mas, lamentavelmente, na modernidade, o campo do ensino ainda tem se apresentado, comumente, de forma fragmentada. O autor acredita que, de forma geral, a ideia de integralidade opõe-se a todas as formas de reducionismo que privilegiam uma ou algumas dimensões do ser humano, em detrimento de outras. Destaca a existência de cinco dimensões, chamadas de “básicas”: a dimensão física, a dimensão sensorial, a dimensão emocional, a dimensão mental e a dimensão espiritual.

Abordando, especificamente, a dimensão emocional, podemos mencionar que, como destaca Casassus (2009), durante muitos anos não se discutia, nem tampouco era de interesse da escola saber, por exemplo, sobre as emoções dos alunos. As escolas estavam preocupadas com os resultados dos mesmos e atribuíam à aprendizagem apenas fatores cognitivos. Isto é, “as emoções foram sistematicamente reprimidas e [...] sua importância foi sistematicamente minimizada” (p.197).

Como já mencionamos, nem sempre a aprendizagem se dará de modo tranquilo, com repercussão direta sobre as emoções e cabe ao professor saber lidar com estas situações, sem “rotular” o aluno pelas dificuldades apresentadas. “Os alunos que não se ajustam a esse molde são rapidamente rotulados como alunos ‘problemáticos’, ‘emocionalmente instáveis’ e, conseqüentemente, agem mediante prêmios e castigos” (CASASSUS, 2009, p. 202). Dessa forma, a escola não propiciará o desenvolvimento de habilidades que levem à independência e à autonomia, pois suas vontades e desejos podem estar tolhidos.

Se o aluno está com dificuldades em aprender Matemática, por exemplo, o professor precisa tentar entender o motivo e tentar ajudá-lo. Por isso, é importante que haja um vínculo de disponibilidade mútua e de confiança, na qual o aluno se sinta confortável em falar quando não estiver entendendo e buscar ajuda. Dessa forma, conhecer e administrar as emoções devem ser um dos principais objetivos da escola, comprometida com a educação emocional de seus discentes, pois as emoções estão presentes antes e depois de ocorrer o processo de aprendizagem. Ou seja, antes de nos preocuparmos com a aprendizagem dos conteúdos, que possamos nos ocupar, também, com as emoções que os alunos estão sentindo e que irão sentir posteriormente.

Enquanto professores tutores de resiliência, devemos atribuir uma maior importância tanto as nossas emoções, quanto às emoções dos nossos alunos. Cabe ao professor saber lidar com suas próprias crises, sem deixar que seus alunos sejam afetados por elas. Por isso é importante que ele conheça os seus alunos e valorize sua subjetividade, orientando-os em direção à autonomia e à autenticidade, agindo como um fator de proteção.

Rutter (1985, p. 600) apud Yunes e Szymanski (2001) aponta que os fatores de proteção referem-se a influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação.

Assim, o ambiente escolar pode funcionar como um ambiente protetivo e fortalecerá a resiliência de seus alunos se, dentre outras coisas, os professores compreenderem a importância de trabalhar estratégias capazes de fortalecer a capacidade dos alunos lidarem com suas dificuldades. Além disso, é importante que os professores encontrem vínculos para que também não incorram no isolamento, na discriminação e na violência (SILVA; LEAL, 2015, p. 4).

Dessa forma, podemos afirmar que o professor pode influenciar os seus alunos de maneira positiva, através dos laços de confiança, ajudando-os a superarem os riscos de desadaptação. Confiar que é capaz de aprender a realizar cálculos, resolver situações-problemas não é uma atividade fácil para os alunos. Por este motivo, o professor de Matemática deve, primeiramente, mostrar que confia no potencial de todos e, em seguida, desenvolver estratégias metodológicas que facilitem o entendimento do conteúdo. É uma tarefa difícil? Sim. Impossível? Não.

Seguem, no próximo tópico, algumas discussões de uma experiência vivenciada durante nossa pesquisa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no ano de 2014, e que se mostra pertinente para ilustrar e fortalecer algumas discussões que trouxemos anteriormente.

Resultados e discussões

Durante a pesquisa PIBIC mencionada, analisamos duas turmas. Uma turma do Projeto “*SE LIGA*”⁵ e outra do 9º ano do Ensino Fundamental. Na ocasião, contamos com a participação de 47 alunos, dos quais 17 eram da turma *SE LIGA* e 30 da turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, e de duas professoras que lecionavam nestas turmas, de uma escola pública do Agreste Pernambucano.

A metodologia abordada englobou, inicialmente, a observação das aulas e, após cinco observações, aplicamos dois questionários adaptados de vários estudos (POLK, 1997; JOB, 2003; BARBOSA, 2006; ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006), um para as docentes e o outro para os discentes. Cada observação durou, em média, duas horas, totalizando 10 horas. Após aplicarmos os questionários, realizamos uma análise minuciosa dos seus resultados.

⁵Trata-se de uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, fundado em 1994. Sua meta tem sido trabalhar para criar oportunidades de desenvolvimento humano a crianças e jovens brasileiros, em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas, universidades e ONGs. Em 2008, foram atendidas neste Programa 58.692 crianças, com 4.784 educadores formados e 472 municípios atingidos (INSTITUTO AYRTON SENNA). O Projeto Se Liga foi viabilizado através do Instituto Ayrton Senna e destina-se à alfabetização de crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem, com distorções quanto à idade ou série.

A professora Rita⁶ (nome fictício da professora do 9º ano do Ensino Fundamental) sentiu-se à vontade com a nossa presença, parecendo, às vezes, até esquecer que estávamos ali. Ela era extrovertida e contagiava os alunos de maneira positiva. Já os alunos, pareciam se desconfortáveis com a nossa presença e pareciam se sentir vigiados. Durante as observações nos mantivemos no fundo da sala, com vistas a não atrapalhar o andamento da aula. Já a professora Clara⁷ (nome fictício da professora da turma *SE LIGA*), demonstrava desconforto com a nossa presença. Acreditamos que a mesma parecia se preocupar com julgamentos que pudéssemos fazer da sua prática docente e, por isso, mostrava uma ansiedade enorme em cumprir com o planejamento da sua aula. Apesar disso, ela pareceu ser uma ótima professora e muito querida por todos.

No que diz respeito aos alunos, ocorreu o inverso da reação das professoras: os discentes da turma *SE LIGA*, desde o início, se mostraram empolgados e nos sentimos confortáveis e até queridos por eles. Porém, sempre perguntavam por que estávamos lá, se iriam receber notas por comportamentos e queriam saber, na maioria das vezes, o que estava sendo anotado. Já os alunos do 9º ano pareciam se incomodar com a nossa presença. A impressão que nos passava era que achavam que estavam sendo “vigiados”. Apesar da tentativa de aproximação, procuramos evitar a comunicação com eles durante a observação, a fim de não atrapalhar o andamento das aulas. Em alguns momentos, notamos que a maioria estava dispersa. Como as observações aconteciam no horário vespertino e a sala era um pouco abafada, talvez o calor e a falta de iluminação adequada (já que às vezes era necessário fechar as janelas, por causa do reflexo do sol) fossem um dos motivos para tal dispersão dos alunos. A seguir analisaremos alguns recortes das respostas dos questionários.

Realizamos um questionário com as duas professoras no qual perguntamos: “De que forma o professor pode incentivar o aluno a superar possíveis dificuldades?” “Quais eram as estratégias metodológicas que elas utilizavam diante do insucesso escolar de seus alunos?” “Você considera que os professores estão preparados para lidar com as diferenças na sala de aula?”.

No que diz respeito à primeira pergunta, a professora do *SE LIGA* respondeu: “Mostrando que os mesmos são capazes de superar suas dificuldades”. De fato, em nossas observações observamos situações, tais como: elogios quando os alunos chegavam à resposta esperada; incentivos para os que não sabia ler (ex. “Eu sei que você sabe. Quando você diz que não sabe ler, a mente processa e isso te impede [...]”); carinho explícito (ex. quando chamou um dos alunos de “meu amor” e ele, visivelmente, ficou satisfeito e começou a fazer a tarefa).

⁶ Professora de Matemática da turma do 9º ano. Possui Graduação em Matemática- Licenciatura, realizada pela Faculdade de Belo Jardim (FABEJA).

⁷ Professora de turmas multisseriadas. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA).

É evidente que esse tipo de tratamento é louvável, pois muitos são carentes e, não raro, se sentem incapazes. Em contrapartida, em momentos outros notamos uma inversão, pois notamos que a professora foi “conteudista” e menos amorosa, achando que a parte afetiva seria para os pais e sua função era apenas ensinar os conteúdos.

Em outro momento, percebemos que um dos alunos era o único que não estava acompanhando a leitura e estava muito pensativo: Será que este aluno estava com algum problema e por isso não conseguia se concentrar na aula? Ou, talvez, ele não desejasse estar na sala de aula naquele momento? As possibilidades de um aluno estar na sala de aula com apenas “o corpo presente” são muitas. Devido a isso, acreditamos que o professor precisa conhecer seus alunos para, inclusive, identificar quando eles se encontram em situações adversas. Ele não conseguiu fazer a atividade e a professora comentou: “perdeu ponto” e, imediatamente, passou para outro aluno responder. Este foi um dos momentos em que não observamos o cuidado da professora em uma situação singular que necessitava de entendimento.

Aos alunos perguntamos se eles se sentiam bem na escola (primeira pergunta), se achavam a professora importante no processo de aprendizagem (segunda pergunta), se quando eles não conseguiam entender as tarefas em sala de aula, procuravam a professora (terceira). Em relação à pergunta: “Você se sente bem, no ambiente escolar?”, 92,31% dos alunos da turma *SE LIGA* afirmaram que sempre se sentem bem na escola. Com isso, percebemos que a maioria gosta do espaço escolar e não o vê como um incômodo ou um espaço em que são “obrigados” a frequentar. Porém, um dos alunos entrevistados justificou o fato de não se sentir sempre bem, dizendo que a sala é abafada e que em alguns momentos chega a passar mal. Sua resposta sugere que a estrutura física merece uma atenção especial.

No que diz respeito ao 9º do *Ensino Fundamental*, apenas pouco mais da metade dos alunos (56,52%) disseram se sentir bem na escola. Os motivos foram os mais diversos, tais como: porque gostam de estudar, por acharem os professores legais, por serem bem tratados (tanto pelos professores, quanto pelos demais funcionários) e pelo fato da escola ser um espaço onde podem encontrar os amigos. Porém, alguns responderam que sentem preguiça, achando que ir à escola é inconveniente.

Observamos que os alunos do *SE LIGA* registraram gostar mais da escola, do que os alunos do 9º ano. Talvez isso ocorra pelo fato de que, no *SE LIGA* as atividades são mais dinâmicas onde eles brincavam, pintavam, desenhavam, dentre outras atividades que não foram observadas nas aulas do 9º ano. Nesta turma o conteúdo, infelizmente, era quase sempre visto de maneira monótona e enfadonha.

No que diz respeito à pergunta: “Você acha que a professora é importante para a sua aprendizagem?”, mesmo analisando turmas, de cidades e realidades distintas, o professor foi igualmente valorizado pelos alunos, no sentido de atribuir a este uma grande parte da formação educacional.

100% dos alunos do *SE LIGA* responderam que sim. A maioria dos discentes entrevistados justificou a sua resposta falando da didática empregada, enfatizando que ela ensina muito bem, tira as dúvidas relacionadas às tarefas, realiza leituras e ensina a ler e a escrever. Outros falaram sobre o modo afetivo com que são tratados, dizendo que a professora é alegre, legal, dentre outras qualidades.

Do mesmo modo que os alunos do *SE LIGA*, todos os discentes do 9º ano (100%) afirmaram que a professora sempre é importante para sua aprendizagem.

No que se refere à terceira pergunta: “Quando você não consegue entender as tarefas em sala de aula, você procura a professora?”, observamos que 76,92% dos discentes da turma *SE LIGA* dizem que a procuram. Já no Ensino Fundamental, pouco mais que metade dos alunos (56,52%) disse que sempre a procura. Como podemos ver, os alunos do *SE LIGA* recorrem mais a professora, se comparados aos do 9º ano. Talvez isso ocorra pelo fato daqueles apresentarem mais dificuldades de aprendizagem e, por este motivo, recorrerem mais à professora.

Já na quarta pergunta: “Quando você está passando por algum problema, você conta com a ajuda de sua professora?”, novamente os alunos da turma do *SE LIGA* mostraram uma ligação mais próxima com a professora. Mais de 90% destes alunos (92,31%) disseram que contavam e justificaram suas respostas mencionando que a professora os tratava bem. Por exemplo, ela notava quando estavam com algum problema e os chamavam para conversar. Além disso, os alunos entrevistados ressaltaram a atenção dos colegas, dizendo que muitas vezes, preferiam conversar sobre seus problemas com eles.

Já na turma do 9º ano do *Ensino Fundamental*, mais da metade (56,52%) referiu não contar com a ajuda da professora quando estavam com algum problema. Por conseguinte, verificamos que os alunos, em sua maioria, sentiam dificuldades em pedir ajuda à professora quando diziam respeito à sua vida pessoal. Alguns justificaram sua resposta dizendo que só contavam à professora quando se referia a problemas da escola e outros diziam sentir vergonha. Além destes, outros discentes responderam que preferiam dividir os seus problemas ou com a mãe ou com seus colegas.

Analisando e comparando as duas turmas, identificamos que a turma *SE LIGA* recorreu muito mais à professora do que a turma do 9º ano, independente de se tratar de problemas de aprendizagens ou da vida pessoal. Esta pergunta foi importante para nossa pesquisa, pois, a partir dela, podemos perceber a participação ou não das professoras das turmas observadas, no fortalecimento da resiliência dos seus alunos. Assim como essa, as demais também foram de fundamental importância para nossas análises. Ajudando-nos a responder o objetivo proposto.

Por fim, perguntamos a professora do *SE LIGA* quais eram as estratégias metodológicas que ela utilizava diante do insucesso escolar de seus alunos. Ela respondeu que

realizava atividades extras focadas nessas dificuldades para que houvesse uma diminuição, ou até mesmo acabasse com o insucesso escolar.

Salientamos que o insucesso escolar pode advir de dificuldades que os alunos passam em casa e sentimos falta desse direcionamento no que se refere às suas respostas, pois ela não mencionou, por exemplo, que conversava com o aluno para saber o que estava acontecendo, nem com a família, mesmo achando que a presença da família era importante para acompanhar o desenvolvimento dos filhos na escola.

Ao perguntarmos o que Rita poderia fazer para contribuir no processo de desenvolvimento pessoal e acadêmico do aluno que frequentava a *turma do 9º ano*, ela respondeu: *“Incentivando e ensinando para a vida, para que todos possam ter ânimo para continuar os estudos tornando-se bons profissionais”*. Diante da resposta da professora, se torna evidente a inquietude em não ensinar os conteúdos de maneira desconectada com a realidade e com a vida dos alunos. Ela se mostrava apreensiva com a formação cidadã dos discentes, assim como com suas emoções, ficando claro no momento em que ela mencionou o ânimo dos alunos. Durante as observações constatamos o quanto Rita interagiu, mantendo uma interação de amizade e muito respeito com seus discentes. Entretanto, ao perguntarmos como ela se sentia diante das dificuldades de aprendizagem encontradas pelos alunos, ela afirmou que se sentia *“um pouco desmotivada por tantas oportunidades que o aluno tem e não aproveita o momento de ensino-aprendizagem”*.

Diante da resposta da professora, podemos afirmar que o processo de ensino e aprendizagem é via de mão dupla e tanto o professor, quanto os alunos, precisam querer fazer parte ativamente deste processo. No entanto, ela se mostrou um pouco desiludida, justificando que os alunos têm oportunidades de ensino e aprendizagem, mas não as aproveitam. Por outro lado, percebemos que o papel e função da escola estão longe de serem cumpridos e os alunos, em sua maioria, são culpabilizados por um sistema educacional que nem sempre honra com os deveres de formá-los.

Ainda sobre às dificuldades encontradas pelos alunos do *9º ano*, ao perguntarmos à professora de que forma ela poderia incentivar os alunos a superá-las, ela nos respondeu dizendo que seria *“mostrando que o melhor é ser persistente, que para vencer precisa lutar, todos os vencedores tiveram obstáculos”*. Parece haver uma contradição desta resposta com a anterior. Como alguém que se sente desmotivada com as dificuldades de aprendizagem dos alunos vai transmitir essa persistência que ela apregoa?

No que diz respeito ao questionário respondido pelos alunos da turma do *9º ano*, ao perguntarmos: *“Você acha que a professora é importante para a sua aprendizagem?”* Fomos surpreendidos com a resposta, pois, 100% da turma responderam que *“sim”*. A maioria justificou sua resposta dizendo que a professora os ajudava a superar as dificuldades, que ela era conselheira e que a mesma *“tirava dúvidas da própria vida”*. Em vista disso, podemos dizer

que esta professora não se atentava apenas em trabalhar o conteúdo da disciplina, mas também com o bem-estar dos seus alunos e com sua formação humana.

No que se refere à pergunta: “Quando você não consegue entender as tarefas em sala de aula, você procura a professora?”, observamos que pouco mais que metade dos alunos (56,52%) disse que sempre a procura. Por meio desta análise, verifica-se que ainda existem alunos que mesmo apresentando dificuldades procuram pouco a professora para ajudá-los e até mesmo há os que não a procuram. Diante disso, surgem os seguintes questionamentos: Por que alguns alunos não procuram o professor para lhes ajudar diante das dificuldades, mesmo àquelas não direcionadas ao conteúdo acadêmico? Será que os professores têm, francamente, se disponibilizados a ajudá-los, demonstrado confiança e parceria, como verdadeiros tutores de resiliência fariam? E quando a tutoria ocorre, será que os alunos têm aderido à mesma?

Considerações

A formação de qualquer profissional pode ser refletida em suas ações. Os professores, sejam de que áreas forem, tornam explícita sua formação durante as práticas em sala de aula, quer sejam nas metodologias e estratégias que usam para facilitar o entendimento do aluno, quer seja na vivência e na forma como tratam os discentes e demais funcionários do ambiente educacional. A partir das discussões realizadas durante as aulas de Formação Humana, ministradas pela professora doutora Ana Lúcia Leal, do mestrado em Educação em Ciências e Matemática (período de 2017.1), acreditamos que as principais contribuições do professor tutor de resiliência na desconstrução da visão negativa que muitos alunos parecem ter no que diz respeito à escola, partem da formação humana que ele adquiriu e continua adquirindo ao longo da existência e isso fica evidente no modo como se interagem no espaço acadêmico.

Independente da instituição de ensino, ano escolar, componente curricular, etc. pensamos, também, que a relação de confiança que o professor pode ter com os alunos, de forma respeitosa e afetiva, provavelmente beneficiará a desconstrução da impressão que alguns possuem da escola enquanto semelhante a uma prisão, a um campo de concentração. O que desejamos é que a escola se torne um campo, mas um campo onde se concentrem saberes, conhecimentos, respeito, ética, amor, interdisciplinaridade, liberdade, responsabilidade e outros elementos que possam contribuir na formação de um ser humano digno de respeito, um cidadão potencialmente capaz de melhorar o seu entorno e a sociedade em que vive.

Diante do exposto, pudemos observar que os alunos do 9º ano tinham uma convivência de amizade com a professora, atribuíam importância ao trabalho que ela desenvolvia, mas, apesar disso, alguns não gostavam da escola e isso se refletia na aprendizagem. A professora era amiga, sabia colocar limites quando era preciso e estava sempre interessada com o futuro dos seus alunos e com suas aprendizagens. Mesmo se sentindo desmotivada em alguns momentos, tentava “esconder” esse sentimento para não o

transmitir aos alunos. Estes, em sua maioria, se sentiam bem no ambiente escolar, especificamente os alunos do Projeto *SE LIGA*. Entendemos que estes se sentiam bem acolhidos e tratados com carinho. A professora se mostrava preocupada com a aprendizagem deles e, deste modo, buscava exercer seu trabalho de modo que se sentissem confortáveis e sabendo que poderiam contar com ela para o que fosse preciso. Podemos dizer que as professoras demonstraram equilíbrio e determinação para superar as situações adversas existentes na escola e, dessa forma, puderam ajudar os seus alunos no fortalecimento das mesmas sendo, portanto, tutoras de resiliência.

Ao término deste trabalho, destacamos a relevância de pesquisas a respeito da Resiliência, com implicações diretas na formação docente e dos alunos, favorecendo a superação de possíveis dificuldades vivenciadas pelos pares, não apenas ao longo das trajetórias acadêmicas, mas também de suas existências.

Referências

- ANTUNES, C. **Resiliência**: A construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, G. Índices de resiliência: análise em professores do Ensino Fundamental. In: I **Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 2006. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100014&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 10 de março de 2015.
- BRANDÃO, J. M. **Resiliência**: De que se trata? O conceito e suas imprecisões. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de filosofia e Ciências Humanas da UFMG, Belo Horizonte, 2009.
- CASASSUS, J. O desenvolvimento das competências emocionais. In: **Fundamentos da Educação Emocional**. Brasília/DF: Unesco, Liber Livro Editora, 2009.
- COSTA, A. C. G. **Resiliência**: Pedagogia da presença. São Paulo: Modus Faciend, 1995.
- CYRULNIK, B. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FAJARDO, L. N. **Resiliência e Educação**: Exemplo das Escolas do Amanhã. Curitiba/PR, ed. Appris, 2015. Cap. 5.
- FRANCO, V.; ALBUQUERQUE, C. Contributos da Psicanálise para a Educação e para a Relação Professor – Aluno. In: **Millenium – Revista do IPV**. N 38. Jun. 2010. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium38/13.pdf>> Acesso em: 04 de Jul. de 2017.
- FRANKL, V. E. **Em busca de sentido**: Um psicólogo no campo de concentração. Petrópolis, Vozes, 1991.

- FREITAS, M. de C. **Fundamentação Epistemológico-filosófica da Educação enquanto ciência em Otto Friedrich Bollnow**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação/ PPGE/UFPE. 2012. Cap. 3.
- INSTITUTO AYRTON SENNA (São Paulo, SP).
http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/br/programas_interna.asp?cod_programa=6&ms=2. Acesso em 05/04/18.
- JOB, F. P. P. **Resiliência na organização**: Estudo de caso da mediação e avaliação da resiliência de indivíduos em uma organização industrial. Rev. Fac. Ciênc. Méd. Sorocaba. V.5, n. 1, p. 33-42, 2003.
- LEAL, A. L. G. **Resiliência e Formação Humana em Professores**: Em busca da Integralidade. Recife/PE, Ed. Universitária da UFPE, 2011.
- MADALÓZ, Rodrigo José; SCALABRIN, Ionara Soveral e JAPPE, Maira. **O fracasso escolar sob o olhar docente**: alguns apontamentos. IX ANPED SUL. Seminário de pesquisa em Educação da região Sul. 2012. Disponível em:
[http://www.portalanpedsul.com.br/admin uploads/2012/Didatica/Trabalho/04_16_10_945-7142-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Didatica/Trabalho/04_16_10_945-7142-1-PB.pdf).
- OLIVEIRA, F. N.; MACEDO, L. D. **Resiliência e insucesso escolar**: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem. Estudos e Pesquisas em Psicologia. Rio de Janeiro v. 11, n. 3, p. 983-1004, 2011.
- POLETTI, R.; DOBBS, B. **A resiliência**: A arte de dar a volta por cima. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- POLETTI, M.; KOLLER, S.H. **Contextos ecológicos**: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. Estudos de Psicologia. Campinas, 25(3), 405-416, Julho-Setembro, 2008.
- POLK, L. **Toward a middle-range theory of resilience**. Advanced Nursing Science. Washington, 19, 1-3. 1997.
- QUEIROZ, S. M. Sala de aula: sociedade de controle, comprismo e hiperativismo sócio-virtual versus o cuidado de si. In: Maria Fernanda dos Santos Alencar; Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda; Maria Fabiana da Silva Costa. (Org.). **Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem**: práticas pedagógicas e contribuições das políticas públicas. 1ed. Caruaru: UFPE, 2018, v. 6, p. 135-158.
- RÖHR, F. **Confiança**: Um conceito básico da educação no pensamento filosófico e pedagógico de Otto Friedrich Bollnow. EccoS Revista Científica, nº 26, 2011. São Paulo, Brasil.
- _____. Espiritualidade e Formação Humana. In: **18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. Maceió/AL. Anais do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste. Maceió/AL: Qgráfica, v.1. pp. 1-15. 2007.

- SILVA, M. M. L.; LEAL, A. L. **Insucesso escolar e Resiliência**: uma investigação sobre os fatores de proteção e de risco em alunos do Ensino Fundamental 2, da Rede Pública do Agreste Pernambucano. Caruaru, 2015.
- SUDBRACK, M. F. O.; DALBOSCO, C. **Escola como contexto de proteção**: refletindo sobre o papel do educador na prevenção do uso indevido de drogas. Anais do I Simpósio Internacional do Adolescente: maio, 2005. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSCO000000082005000200082&script=sci_arttext>. Acesso em 22 de jun. de 2018.
- TAVARES, J. **Encorajamento e resiliência dos professores e educadores**. Fortaleza, 2008. Palestra. Disponível em: Http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73712003000300010. Acesso em: 22 jun.2018.
- VARGAS, C. P. **O desenvolvimento da resiliência pelas adversidades da escola**. Revista Espaço Acadêmico – Mensal – nº 101 – Outubro de 2009.
- YUNES, M. A. M; SZYMANSKI, H. Resiliência: Noção, Conceitos afins e Considerações Críticas. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

Biografia Resumida

Marta Maria de Lima Sales: Atualmente é Professora de Matemática no Colégio Diocesano de Caruaru. Integrante do Grupo de Pesquisa Diferença (GPD) orientado pela professora doutora Simone Queiroz. Graduada em Licenciatura plena em Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE - CAA). Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA). Foi Professora Substituta da UFPE/CAA, durante o período de 2017 à 2019. Possui experiências na área de Matemática. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), orientado pela professora doutora Ana Lúcia Leal.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8140999619268068>

Contato: martinhalima2011@hotmail.com

Ana Lúcia Galvão Leal Chaves: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP); Especialização em Voz pelo Centro de

Estudos em Fonoaudiologia Clínica - CEFAC; Graduada em Psicologia e em Fonoaudiologia pela UNICAP; Professora Associada na área de Psicologia da Educação - UFPE/CAA (desde 2011); Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - UFPE/CAA (2014); Coordenadora do Projeto de Pesquisa "Formação Humana e Educação Emocional" (UFPE/CAA); Associada colaboradora (desde 2015) e Diretora de Projetos do Instituto de Formação Humana - IFH (desde 2017).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6290932776785382>

Contato: ana.glchaves@ufpe.br