



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC



**NARRATIVAS INDIVIDUAIS... MEMÓRIAS COLETIVAS: DIÁLOGO,
RESILIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO**

SARA CRISTINA DO COUTO SILVA

MOSSORÓ/RN

2019

SARA CRISTINA DO COUTO SILVA

**NARRATIVAS INDIVIDUAIS... MEMÓRIAS COLETIVAS: DIÁLOGO,
RESILIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a. Hostina Maria Ferreira do Nascimento

MOSSORÓ/RN

2019

SARA CRISTINA DO COUTO SILVA

**NARRATIVAS INDIVIDUAIS... MEMÓRIAS COLETIVAS: DIÁLOGO,
RESILIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada em 28 de agosto de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Hostina Maria Ferreira do Nascimento
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN
(Orientadora)

Prof^ª. Dra. Antônia Batista Marques
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN
(Examinadora Interna)

Prof^ª. Dra. Gerciane Maria da Costa Oliveira
Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA
(Examinadora Externa)

Prof^ª. Dra. Maria Carmem Diógenes Rêgo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
(Examinadora Suplente Externa)

Prof. Dr. Hélio Júnior Rocha de Lima
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN
(Examinador Suplente Interno)

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

C871n Couto Silva, Sara Cristina do
NARRATIVAS INDIVIDUAIS...MEMÓRIAS
COLETIVAS: DIÁLOGO, RESILIÊNCIA E
TRANSFORMAÇÃO. / Sara Cristina do Couto Silva. -
Mossoró/RN, 2019.
125p.

Orientador(a): Profa. Dra. Hostina Maria Ferreira do Nascimento.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Resiliência. 2. (Auto) formação. 3. Diálogo. 4. História de vida. I. Ferreira do Nascimento, Hostina Maria. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

Aos meus pais, Heronildes Júnior e Vera, que sempre buscaram dar o melhor de si para a edificação da família mesmo em meio a tantas dificuldades; por todo o amor dedicado, pelos ensinamentos por meio do diálogo e dos exemplos, e por se constituírem em meus verdadeiros tutores de resiliência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de vida e de superação; força superior à qual sempre recorri nos momentos de angústia, mas também da gratidão, sentimento que jamais me faltou ao vislumbrar o caminho percorrido e perceber que obstáculos e momentos de desânimo, partilhados em oração, foram respondidos por meio de forças para um novo recomeço.

Aos meus pais, que me ensinaram os verdadeiros valores da vida. Minha gratidão eterna a todos os sonhos que sonharam junto comigo, que acreditaram e colaboraram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Aos meus irmãos, Heronildes Neto e Joana, pelo sólido laço de amor e amizade que nos une. Agradeço em especial, às minhas avós, Joana Couto (em memória) e Francisca Gomes, colos de aconchego e segurança, que muito contribuíram para o meu desenvolvimento.

Ao meu esposo, Leonardo Ernesto, que sempre esteve por perto para colaborar com meu descanso e tranquilidade para que eu pudesse estudar. Agradeço por toda a expressão do seu amor com atitudes de carinho, proteção e amizade para comigo e nossa família.

Ao serzinho de luz mais fantástico que poderia surgir em minha vida, minha filha Marina. Agradeço pelos milhões de beijinhos de todos os dias, pelo sorriso lindo, pelo companheirismo, pelas conversas ‘maduras’ aos 4 anos de idade, por compreender a necessidade do silêncio na hora da brincadeira, pela oferta do travesseiro nas costas para que a mamãe pudesse ficar confortável, agradeço por seu amor inocente e sem pedir nada em troca.

Aos meus tios/padrinhos Ednalva (em memória) e Assis, que sempre investiram em minha educação, que me presentearam com o primeiro livro de histórias infantis, no qual viajei em minha imaginação com Monteiro Lobato; a este fato inicial, atribuo o gosto pelos estudos e pela leitura.

Aos meus sogros, Ernesto Sobrinho e Lourdes Clemente, aos cunhados Carla Janine e Bruno Ernesto, extensão da minha família, sem os quais o percurso para a realização deste trabalho teria sido mais difícil. Agradeço profundamente toda a dedicação, amizade, colaboração e amor com que cuidaram e cuidam de mim e de minha família.

À Professora Hostina Nascimento, por sua perspicácia na condução do processo, por sua crença nas possibilidades e na transformação. Obrigada pela amizade, carinho, incentivo, pelo percurso leve, de aprendizados, amadurecimentos e conquistas. Sinto-me transformada.

À Professora Ana Lucia Aguiar, pelo primeiro incentivo, por despertar a mim mesma sobre as minhas capacidades enquanto ser inconcluso, por mostrar-me a necessidade de um olhar desbanalizado frente ao mundo, por ensinar-me que “o bom da viagem, é a viagem!”.

Ao Professor José Evangelista de Lima, pelo carinho, atenção, pela amizade bacana que quero ter por perto sempre. Jamais me esquecerei do incentivo, dos risos, das conversas sérias em forma de brincadeira, do primeiro livro sobre (auto) biografia e (auto) formação que me presentou e de todas as formas com que sempre colaborou com este processo.

Às amigas e professoras Cleonice e Cleoneide, minha profunda gratidão por expor suas histórias de vida para que servissem de mote inicial para que este trabalho fosse construído. Obrigada

por nos trazer lições de vida de forma inteligente, humilde e emocionante ao mesmo tempo em que muito bem humorada; relatos que nos fizeram viajar nas memórias e percorrer os caminhos para a construção da resiliência. Agradecimento estendido ao Senhor Chagas, patriarca da família, homem honesto, humilde, que não aprendeu a ler a palavra escrita, mas construiu sabedoria admirável a partir de sua leitura de mundo, da sua (auto) formação. Minha gratidão também aos familiares e amigos que também se dispuseram a colaborar com o estudo, Professora Conceição, Luís e Pedro.

Aos amigos do Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação – LEFREIRE e do Programa de Educação Tutorial – PET/Pedagogia que viabilizaram o acontecimento dos dispositivos de pesquisa. Sempre dispostos a colaborar com sugestões, ideias e partilhar de saberes; grupos que me proporcionaram o diálogo livre, sem temer críticas, nos quais aos poucos pude relaxar e praticar a verdadeira horizontalidade de saberes, experiência que me transformou enquanto ser humano e profissional.

Aos amigos e amigas Canindé, Juliani, Erenice, Conceição, Karla, que, além da amizade, me presentearam com uma rede de colaborações, troca de informações, partilha de saberes, a qual oportunizou meu desenvolvimento acadêmico mediado pelas relações homem-mundo.

Às amigas Francinilda Honorato e Risalva, por inicialmente sonhar este sonho juntas, pela partilha de saberes, pela força em meio a alguns desestímulos, e que hoje só temos a celebrar.

A Stenio de Brito, minha gratidão. Em um momento em que muitos negaram auxílio, de forma altruísta e humilde colaborou para que este processo fosse possível, mesmo em meio a um momento conturbado da sua vida acadêmica.

Ao Professor Manoel Fábio, muito obrigada pela amizade, por acreditar e participar dos momentos da pesquisa, contribuindo também ao expor sua narrativa.

Aos amigos da Faculdade de Educação: Adiza, Anna Beatriz, Antonio Thyago, Carol, Nonato, Vanessa e Eloísa, os quais considero amigos do trabalho e da vida. Obrigada pelos momentos de conversas, de risos, de cumplicidade. Agradeço a todos vocês que me impulsionaram com uma palavra amiga, de ânimo, de incentivo, que compreenderam os momentos de ausência, como também as falhas devido à sobrecarga adquirida em meio ao acúmulo das atividades acadêmicas e do trabalho.

Às professoras Maria Auxiliadora e Meyre-Ester Barbosa, diretoras da Faculdade de Educação, pela amizade, incentivo, flexibilidade e compreensão dos momentos de ausência.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC e à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, por oportunizar o acesso a um programa de mestrado. Sinto-me privilegiada por fazer parte de uma instituição de ensino que preza pela capacitação dos seus servidores, que ao fazer isto não está contribuindo somente para a melhoria da qualidade do serviço prestado, como também colabora para a satisfação, (auto) valorização e transformação de um cidadão que, com certeza, será um multiplicador da educação na sociedade.

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo (...) Por isto o diálogo é uma exigência existencial (FREIRE, 1983a).

LISTA DE SIGLAS

AC – Aplicação do Conhecimento

CF – Constituição Federal

CFR – Casa de Famílias Rurais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ER – Estudo da Realidade

FE – Faculdade de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEFREIRE – Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular

OC – Organização do Conhecimento

POSEDUC – Programa de Pós-graduação em Educação

RN – Rio Grande do Norte

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – O desencadeamento de diversos conceitos freireanos com vistas à superação de situações-limite. Fonte: Elaborado pela autora.....	22
FIGURA 2 – Dialética que envolve os três momentos pedagógicos da pesquisa. Fonte: Elaborado pela autora.....	28
FIGURA 3 – Definição do problema da pesquisa. Fonte: Elaborado pela autora.....	32
FIGURA 4 – Estudo da Realidade Inicial (ER) e definição do conteúdo do primeiro “Círculo de cultura”. Fonte: Elaborado pela autora.....	37
FIGURA 5 – Palavras geradoras codificadas em imagens no Círculo de cultura: Em busca do ‘ser mais’. Fonte: Elaborado pela autora.....	39
FIGURA 6 – Círculo de cultura: Em busca do ‘ser mais’. Fonte: Elaborado pela autora.....	40
FIGURA 7 – Fotos e objetos utilizados durante o “Círculo de cultura: Em busca do ‘ser mais’”. Fonte: Elaborado pela autora.....	40
FIGURA 8 – A dialética dos três momentos pedagógicos que envolveu os Círculos de cultura da pesquisa. Fonte: Elaborado pela autora.....	42
FIGURA 9 – Discussão da unidade temática ‘desafios de acesso e permanência à escola rural’. Fonte: Elaborado pela autora.....	44
FIGURA 10 – Discussão da unidade temática ‘Desafios de acesso e permanência à escola urbana. Fonte: Elaborado pela autora.....	44
FIGURA 11 – Discussão da unidade temática ‘Desafios de acesso e permanência no trabalho. Fonte: Elaborado pela autora.....	45
FIGURA 12 – Grande grupo: Partilha coletiva das problematizações sobre as três unidades temáticas. Fonte: Elaborado pela autora.....	45
FIGURA 13 – Dialética que envolve a construção de conhecimentos entre os momentos pedagógicos que envolvem os Círculos de cultura realizados. Fonte: Elaborado pela autora.....	46
FIGURA 14 – Características desenvolvidas quando o sujeito é submetido a uma educação bancária. As características foram identificadas coletivamente. Fonte: Elaborado pela autora.....	47
FIGURA 15 – Características desenvolvidas quando o sujeito é submetido a uma educação libertadora. As características foram identificadas coletivamente. Fonte: Elaborado pela autora.....	47
FIGURA 16 – Escola Isolada do Espinheirinho. Fonte: Acervo pessoal.....	59
FIGURA 17 – Escola Municipal Evilásio Leão de Moura. Fonte: Acervo pessoal.....	59
FIGURA 18 – Faculdade de Educação – FE/UERN. Fonte: Acervo pessoal.....	60
FIGURA 19 - Processos e determinantes para a construção de uma personalidade resiliente. Fonte: Elaborado pela autora.....	119

RESUMO

A admiração sobre a história de vida de uma professora do ensino superior proveniente da zona rural suscitou questionamentos sobre a permanência nos estudos, em meio a adversidades, de estudantes de origem popular. Tais questionamentos sistematizaram-se num problema de pesquisa que encaminhou na busca da compreensão dos elementos individuais e coletivos que permearam a trajetória da Professora e de sua família e que colaboraram para a construção da resiliência e superação (ou não) de limitações relativas ao acesso e permanência na escola. Para o alcance desse objetivo, buscamos identificar limitações e entender aspectos coletivos presentes nesta trajetória, bem como, desenvolver reflexões teóricas sobre a temática. Para tanto, realizamos um estudo de natureza qualitativa de caráter dialógico e dialético pautado na compreensão de possíveis aproximações entre ideias de Paulo Freire sobre diálogo, problematização e transformação da realidade e contribuições da (auto) biografia, especialmente fundamentadas nos estudos de Dominicé, Passegi, Souza, Josso, Nóvoa e Finger que discutem a (auto) formação que se desenvolve por meio das reflexões sobre as histórias de vida, dando especial atenção aos estudos sobre a contribuição da resiliência (CYRULNIK) para a formação humana. Utilizamos-nos da metodologia da problematização da realidade baseada nas ideias de Freire, dinâmica de reflexão que fundamentou os estudos de Angotti, Delizoicov e Pernambuco sobre a produção de conhecimentos. Ainda, enquanto dispositivo de pesquisa, recorreremos ao que intitulamos, inspiradas em Freire, de Círculos de cultura, momentos de diálogo e reflexão nos quais a história de vida da Professora constituiu-se no ‘fio condutor’ que possibilitou a emergência de memórias coletivas sobre situações e desafios comuns relativos à necessária resiliência para a permanência de filhos da classe trabalhadora nos estudos. Portanto, os estudos e as reflexões aqui desenvolvidos apontam a resiliência como um construto coletivo que possibilita a permanência na adversidade. Caminhando por esta compreensão, a construção da resiliência na educação está intimamente conectada ao diálogo, por meio do qual é possível transformar realidades.

Palavras chave: resiliência; (auto) formação, diálogo, história de vida.

ABSTRACT

The admiration about the life history of a professor from a rural area has raised questions about the permanence of popular origin students in the study life, inside adversities. Such questions were systematized in a research proposition that for waded the search of the comprehension of the individual and collective elements that permeated the Professor and her Family trajectory, and collaborate to the construction of resilience and superation and overcoming (or not) of barriers relatives to the access and permanence in the school. To reach this aim, we search to identify barriers and understand collective aspects existing in this trajectory, as well, to develop theoretic al reflections about the thematic. The refore, we executed an qualitative kind and dialogic and dialectic character study based in the understand in go possible approximations between Paulo Freire ideas about dialogue, problematization and transformation of reality and (auto) biographical contributions, especially substantiated in the studies of Dominicé, Passegi, Souza, Josso, Nóvoa and Finger that discuss the (auto) formation that is developed through the reflections about life histories, giving special attention to the studies about the contribution of resilience (CYRULNIK) to the human formation. We utilized the reality problematization methodology based in the Freire ideas, reflection dynamics that substantiated the Angotti, Delizoicov and Pernambuco studies about the knowledge production. Still, as a research device, we resorted to what we named, inspired by Freire, “Culture circles”, moments of dialogue and reflection in which the life history of the Professor constituted in the “conducting wire” that allowed the emergence of collective memories about common situations and challenges concerning to the necessary resilience to the permanence of the working class children in studies. Therefore, the studies and reflections developed in this research pointed the resilience as a collective constructo that enables the permanence in the adversity. Walking through this understanding, a resilience construction is intimately connected to the dialogue, where which is possible to change realities.

Key words: resilience; (auto) formation, dialogue, life history.

SUMÁRIO

POR ENTRE EXPERIÊNCIAS, CURIOSIDADES, NARRATIVAS E PESQUISA.....	14
1. CAMINHOS TEÓRICO-PRÁTICOS DA PESQUISA	18
1.1 Contribuições de Paulo Freire para o diálogo e a pesquisa	18
1.2 Aproximações entre o pensamento de Paulo Freire e a (auto) biografia	23
1.3 Os três momentos pedagógicos na pesquisa	26
1.4 O percurso da pesquisa: (auto) formativo, coletivo e não linear	30
1.4.1 Estudo da Realidade inicial.....	31
1.4.2 Círculo de cultura: Em busca do ‘ser mais’: da narrativa individual para as reflexões coletivas	38
1.4.3 Círculo de cultura: ‘Da denúncia ao anúncio’: a re-admiração da narrativa admirada 43	
2. A VIDA E A ESCOLA: LIMITAÇÕES, POSSIBILIDADES E A CONSTRUÇÃO DA RESILIÊNCIA	50
2.1. Resiliência: conceitos e determinantes	50
2.2. Educação para a resiliência.....	56
2.3. Sobre tornar-se: aspectos pessoais e familiares de um percurso de formação.....	58
2.4. Descartando utopias	73
3. AMPLIANDO COLETIVAMENTE A COMPREENSÃO SOBRE LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES DE ACESSO E PERMANENCIA NA ESCOLA	75
3.1 Dificuldades de deslocamento até a escola.....	75
3.2 Opressões sociais e o hibridismo cultural urbano/rural	83
3.3 Possibilidades concretizam-se a partir de oportunidades	102
ENTRELAÇANDO SABERES CONSTRUÍDOS COLETIVAMENTE.....	116
REFERÊNCIAS.....	121

POR ENTRE EXPERIÊNCIAS, CURIOSIDADES, NARRATIVAS E PESQUISA

Se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universo social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual (FERRAROTI, 2010, p. 45).

Este é um estudo inaugurado a partir de uma realidade individual, o qual, ao ser colocado em diálogo, despertou lembranças e experiências coletivas, recortes de memórias que permeiam a história de filhos e filhas de trabalhadores, rurais ou urbanos, que enfrentaram diversos desafios à permanência nos estudos e realização profissional. Uma experiência acadêmica que busca relacionar conhecimentos científicos aos saberes populares, na compreensão de que a Ciência deve estar em favor da humanidade, trazendo-lhe novas compreensões, oportunidades e melhorias da qualidade de vida, principalmente por meio da educação. Para Santos (2010, p. 85), é inútil a produção de um conhecimento solitário, inacessível e desconhecido, que não proporcione transformações ou melhorias de vida, pois na atualidade “não se trata tanto de sobreviver como de saber viver”. Por este motivo, a ciência deve ser uma aliada para obter desenvolvimento e transformações em prol do bem-estar de toda uma sociedade.

Para obtermos este bem-estar, comumente a educação é elencada como um dos meios possíveis para este ganho coletivo. Na educação formal são depositadas as esperanças relacionadas à melhoria do poder aquisitivo, à conquista de melhores empregos, de acesso à moradia, saúde, lazer, bem como, de forma geral, para o crescimento e desenvolvimento do nosso país. Porém, estas conquistas por meio dos estudos não envolvem um percurso comum para todos: é importante considerar as diversas dificuldades que milhões de filhos de trabalhadores enfrentam quando se trata do acesso e permanência nos estudos, visto que direitos básicos garantidos na Constituição Federal nem sempre são cumpridos pelo poder público. Falhas, deficiências estruturais, pedagógicas e de acesso negam o direito à educação a muitas crianças e jovens, que também precisam enfrentar diversos desafios de cunho subjetivo, econômico e social para persistir na escola.

Neste diapasão, é em busca de melhorias para a educação e respostas para a nossa sociedade que precisamos voltar nossos olhos para experiências reais que nela acontecem. Assim, conecto esta realidade a observações realizadas em meu cotidiano laboral enquanto secretária da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –

UERN. Em oito anos de instituição, pude aproximar-me¹ de alunos e alunas do Curso de Pedagogia, que, em diálogos informais, constantemente partilham relatos de dificuldades para permanência nos estudos, superações e frustrações diante de tantas negações e empecilhos impostos pela vida. Foi possível ouvir também relatos de professores, ex-alunos desta e de outras instituições públicas de ensino superior sobre dificuldades semelhantes enfrentadas e superadas com persistência, a fim de alcançar o propósito almejado. Importa destacar que desafios permeiam a vida de qualquer ser humano, porém aprofundam-se no caminho daqueles que enfrentam diariamente barreiras sociais e econômicas e que escolhem os estudos como via de transformação para suas histórias e de suas famílias.

Os relatos mencionados sempre despertaram em mim profunda admiração, pois se trata de pessoas que, mesmo diante de todos os obstáculos impostos, permanecem firmes na busca por suas metas, contornando e ultrapassando desafios de forma flexível e resistente. A partir dessa ‘admiração de mundo’² (FREIRE, 1983b), nasceu o interesse pela resiliência humana, compreendida como resistência humana frente aos problemas, e sua relação com a educação.

Nessa perspectiva, percebo que rupturas, estresses diante de um mundo competitivo, que exige cada vez mais dos seres humanos, reclamam o desenvolvimento de uma capacidade de superação dos obstáculos, amadurecimento com as experiências, capacidade de reerguer-se e reinventar-se, por meio de reflexões sobre o ‘eu’ e sobre o mundo. Pereira (2001), também refletindo sobre a necessidade de adaptação humana, diz que uma das grandes preocupações para os tempos que estão por vir será tornar as pessoas mais resilientes e prepará-las para serem mais resistentes a situações de dificuldade que a vida impõe no cotidiano. Por este motivo, é importante que busquemos compreender como se dá o processo da construção da resiliência, para que cada um de nós possa se (auto) formar, além de colaborar para que outros indivíduos sejam conhecedores deste processo de formação, de

¹É importante deixar registrado que durante todo o percurso dissertativo alterno entre a 1ª pessoa do singular, a fim de enfatizar o ‘eu’ pesquisadora e as 1ª e 3ª pessoas do plural nos momentos em que evidencio a pesquisa em sua coletividade, marca especial deste estudo.

² A palavra admirar, no dicionário de português, tem sentido de contemplar ou considerar alguém ou algo com respeito. Paulo Freire utiliza-se de neologismos para conceituar suas ideias e acrescenta um hífen na palavra, escrevendo ‘ad-mirar’. Neste sentido, o autor refere-se a ‘ad-mirar’ com o significado de afastar-se para observar de ‘fora’, de ‘longe’, como se o problema fosse um lugar físico e o homem pudesse observá-lo de longe, de diversos ângulos, para melhor compreendê-lo, avaliá-lo e construir opiniões próprias.

modo a contribuir para o desenvolvimento e/ou fortalecimento deste traço de personalidade em si próprio, familiares, alunos e amigos.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN, tive a oportunidade de transformar essas ‘admirações’ da vida cotidiana em problema de estudo em busca de ampliar minha ‘ad-miração’ do mundo. No intuito de aprender com histórias de vida ao transformar saberes delas originários em conhecimentos científicos, inspirei-me em narrativas vivenciais de uma professora oriunda da zona rural que desafiou probabilidades e estatísticas sociais, tornando-se mestre em educação e professora concursada do Ensino Superior.

A partir deste mote inicial da pesquisa, observando a realidade e experimentando do desejo de colaborar com a discussão sobre longevidade escolar³ e desenvolvimento profissional, objetivamos, inicialmente, compreender os elementos individuais e coletivos que permearam a trajetória da Professora e de sua família que colaboraram para a construção da resiliência e superação (ou não) de limitações relativas ao acesso e permanência na escola e no trabalho, bem como, buscamos identificar limitações e entender aspectos coletivos presentes nesta trajetória por meio de reflexões teóricas sobre a temática.

Para alcançar os objetivos apontados, utilizamo-nos da metodologia da problematização da realidade baseada nas ideias do educador Paulo Freire, prática criativa que fundamentou os estudos de Angotti; Delizoicov; Pernambuco (2002) sobre a produção de conhecimentos.

Utilizamos de forma complementar, porém não menos importante, a metodologia (auto) biográfica, pois esta oferece importante suporte ao estudo, na medida em que considera as histórias de vida como um meio de investigação, ao mesmo tempo em que formação, e estimula uma reflexão sobre a realidade, o que pode proporcionar uma tomada de consciência individual e coletiva (FINGER; NÓVOA, 2010). A (auto) biografia partilha de ideias que de alguma forma se aproximam do pensamento freireano, opção teórico-metodológica fundamental neste trabalho.

Desta feita, durante o percurso metodológico que aprofundou a compreensão de possíveis aproximações entre o pensamento de Freire e as contribuições da (auto) biografia foram se delineando outros objetivos, decorrentes dos iniciais. O movimento dialético e

³A longevidade escolar ou sucesso escolar caracterizam situações de permanência no Ensino Fundamental e Médio, sendo a prova deste evento o acesso ao Ensino Superior (VIANA, 1998).

dialógico da pesquisa nos encaminhou para a necessidade da busca da compreensão de elementos individuais e coletivos que colaboraram para a construção da resiliência e superação de limitações relativas ao acesso e permanência da Professora de origem rural na escola e no trabalho. Para o alcance desse objetivo, buscamos identificar limitações presentes na trajetória da Professora e de sua família; procuramos entender aspectos coletivos que estiveram presentes nessa trajetória e sua influência para a superação das limitações, além de desenvolvermos reflexões teóricas sobre o papel de ações coletivas para a manifestação da resiliência e da superação (ou não) de limitações individuais e familiares relativas ao acesso e permanência na escola e no trabalho.

Este texto dissertativo está dividido em duas partes: a primeira parte está dedicada para situar o leitor acerca da linha de pensamento que conduz a pesquisa e a metodologia trabalhada, acima citadas, bem como delinear todo o percurso teórico-prático percorrido desde o encontro com a problemática até os resultados; a segunda parte do texto aborda os principais conceitos e determinantes estudados sobre a resiliência, para em seguida apresentar a história da professora participante principal da pesquisa, ‘fio condutor’ para as reflexões realizadas nesse estudo. Para finalizar a segunda parte, ápice da pesquisa, são realizadas reflexões a partir das limitações elencadas acerca do acesso e permanência na escola e no trabalho, atividade que também contribui para que paulatinamente sejam elencados os aspectos coletivos que colaboram com a construção da resiliência.

Finalizo esta apresentação, diante da consciência do inacabamento humano, proposto por Freire (1983), o qual me traz a percepção de que após este estudo novos conhecimentos serão elaborados, ressignificados, construídos e ‘ad-mirados’. Afinal, diante do pouco, percebo que muito já foi feito e avançado. Espero que este estudo seja útil para proporcionar reflexões sobre a importância da construção da resiliência para a formação pessoal, escolar e profissional. Para Delory-Momberger (2012, p. 40), “o que dá forma ao vivido e à experiência dos homens, são as narrativas que eles fazem desse vivido e dessa experiência”. É por meio da expressão das narrativas, dos sentimentos e das percepções que o sujeito dá conta de si, da sua existência, das singularidades e do seu papel no contexto social. Neste sentido, nossa proposta é perceber e trazer reflexões sobre o processo de (auto) formação para os participantes e leitores da pesquisa.

1. CAMINHOS TEÓRICO-PRÁTICOS DA PESQUISA

Os principais conceitos que fundamentaram a pesquisa estão discutidos nos tópicos que seguem. As ideias de Paulo Freire sobre as relações do homem-mundo são abordadas inicialmente para que, em seguida, sejam apontadas as aproximações entre estas e a metodologia (auto) biográfica, que também traz sua contribuição à pesquisa. Esta é uma discussão delineada a partir dos conhecimentos que foram sendo construídos ao longo do estudo e que contribuíram para elaborar algumas das compreensões aqui expostas.

1.1 Contribuições de Paulo Freire para o diálogo e a pesquisa

Paulo Freire é um educador comprometido com a vida humana, pensa o homem como ser capaz de pensar e agir para transformar o mundo. Essa transformação, segundo o educador, tem origem na pronúncia da palavra, que compõe o diálogo (FREIRE, 1983b). O diálogo praticado entre duas pessoas ou na coletividade é ação-reflexão-ação. Trata-se de um par dialético⁴, dimensões que se complementam, não havendo possibilidades de transformação em sua individualidade, pois, de acordo com Freire (1983b), a palavra sem reflexão torna-se oca, apenas verbalismo, ao passo que a ação sem a reflexão se torna mero ativismo, o qual nega a atitude transformadora originária do diálogo.

Para Freire (1983b), é no diálogo que os homens se humanizam, aprendem e apreendem a realidade, mediatizados pelas relações com o mundo. A partir do encadeamento do eu/tu/nós, em um processo constante e paulatino, o ser humano ganha e atribui significados à sua vida e à sua história social no mundo.

Notamos, portanto, a importância da implicação do homem em sua realidade por meio do diálogo, uma relação de mão dupla na qual é possível proferir a palavra ao mesmo tempo em que é necessário ouvi-la. Para ouvi-la, segundo Freire (1983b), é essencial que haja a 'fé no homem', a fim de perceber a todos como importantes agentes de transformação.

⁴Podemos compreender a dialética como um paradigma de interpretação da realidade que liga a prática à teoria, possibilitando a compreensão do mundo de forma mais ampla. Para Costa e Loureiro (2012), a dialética permite uma compreensão de mundo de forma heterogênea, considerando os antagonismos e contradições que permeiam a realidade humana. Trata-se de um viés teórico que não define limites para a reflexão e descarta conceitos generalizantes.

Para tanto, pautados na compreensão do ‘inacabamento humano’⁵, em cumprimento à vocação humana do ‘ser mais’, deve-se buscar de forma permanente crescer, amadurecer e transformar os conhecimentos sobre si e sobre o mundo. A ‘Fé no homem’ surge como força fomentadora da esperança frente ao mundo, fato que não deve ser concebido como privilégio, mas como direito de todos os homens. Para Freire (1967, p. 62),

A desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando [os homens] começam a se ver com seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar [...] na medida em que vão se integrando com o seu tempo e o seu espaço em que, criticamente, se descobrem inacabados.

Ao perceber-se valorizado como ator e autor da sua própria história, o homem é capaz de pronunciar suas opiniões na coletividade, a qual, por oportunizar a livre manifestação de ideias, se torna mais solidária e humanizada. Aos homens é intrínseca sua vocação de sempre buscar mais, de querer mais e saber mais, fato comprovado pela nossa evolução histórica, biológica e social. O ‘ser mais’ é a busca desafiadora do homem frente ao mundo (FREIRE, 1983b) para superar-se dia a dia, na perseguição ao ser, conhecer, crescer, reconhecer e refletir sobre o mundo que está ao seu redor.

Este preâmbulo concentrado nas ideias de Freire sobre a força do diálogo (ação-reflexão-ação) diz respeito à fundamentação teórico-metodológica desta dissertação. O pensamento coletivo ganha amplitude neste estudo, que busca trazer respostas relativas ao problema da pesquisa fundamentado nas percepções, experiências e saberes coletivos acerca da realidade estudada.

Por meio do diálogo, fundamentado em Freire (1983b), transitamos da ‘curiosidade ingênua’ para a ‘curiosidade epistemológica’ (FREIRE, 2018), na qual é possível emergir de compreensões iniciais sobre um dado para conhecimentos cada vez mais aprofundados, com níveis de construção mais elaborados na medida em que os problematizamos. Para Nascimento (2011, p. 66), a problematização:

[...] é um modo de intervenção que pode possibilitar a conscientização. É o processo dialógico através do qual é possível olhar a realidade

⁵Este conceito freireano defende a necessidade da constante e infinita aprendizagem do homem. O ser humano, desde o dia do seu nascimento até o dia de sua morte, estará aprendendo, transformando-se e melhorando-se por meio das relações homem-mundo.

criticamente, buscando revelar instâncias não imediatamente acessíveis nas situações cotidianas, de maneira a construir conhecimentos que ajudem a modificá-la. A problematização é uma ação intencionada de diálogo coletivo que pretende atender às necessidades emancipatórias de participação dos sujeitos. Trata-se, portanto, de um conjunto sistematizado de ações organizadas para propiciar um tipo específico de aprendizagem.

Esta problematização na coletividade é primordial para que os homens se sintam livres e capazes de exteriorizar sua visão de mundo, sua forma de admirá-lo, de enfrentá-lo, bem como expor fatalismos, crenças, anseios e limitações que, presentes no diálogo, podem nos direcionar para situações-limite a serem enfrentadas.

As situações-limites inicialmente “[...] se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se” (FREIRE, 1983B, p. 110). Elas “[...] são dificuldades que os sujeitos identificam individual ou coletivamente em sua realidade, que à primeira vista parecem obstáculos intransponíveis, mas com as quais é inconcebível prosseguir convivendo de maneira harmônica” (NASCIMENTO, 2011, p. 63). Neste contexto, os indivíduos desconsideram possibilidades de aprendizagem e criação de alternativas para a transposição de barreiras, se limitando à lamentação diante das dificuldades. São situações que podem ser paralisantes frente aos desafios e limitantes do poder humano de transformação do mundo.

É por meio da vivência dos enfrentamentos presentes no cotidiano que cada um pode identificar tais dificuldades (FREIRE, 1983b), daí a necessidade de desvelar em coletividade estas barreiras físicas ou subjetivas para possibilitar a percepção de que o mundo o qual habitamos é dinâmico, repleto de possibilidades, e que o ser humano é o único ser capaz de produzir conhecimentos e buscar soluções às barreiras que se apresentem.

A identificação de situações-limite, de acordo com as ideias de Freire (1983), permite a definição de temas geradores, ideias a serem discutidas/dialogadas/problematizadas não só a partir de experiências coletivas, como também das percepções individuais frente às relações do homem com a sociedade e com o mundo.

Situações-limite, quando identificadas, são importantes para a pesquisa problematizadora da realidade, afinal a percepção ou mesmo a intuição de sua presença pode apontar para a emergência de ‘unidades temáticas’ a partir das quais o pesquisador terá material para as problematizações que poderão propiciar o desenvolvimento de conhecimentos teóricos valiosos para desvelar aprofundamentos relacionados ao problema do estudo, destarte encontrar possibilidades para sua transformação (NASCIMENTO;

PERNAMBUCO; LIMA, 2017).

Nas experiências de Educação Popular propostas por Freire, são promovidas discussões com a comunidade para que os diálogos coletivos se desdobrem até que possam ser elencados temas geradores, base para problematização nos “círculos de cultura” (FREIRE, 1967). Os círculos de cultura apresentam a seguinte proposta:

Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras” o Coordenador de Debates. Em lugar da aula discursiva, o diálogo. Em lugar do aluno passivo, o participante de grupo. Em lugar dos programas alienados, programação ‘reduzida modificada’ em unidades de aprendizado. (FREIRE, 1967, s. p.)

Nesta proposta, não existe saber mais importante do que o outro: todos os seres humanos têm conhecimentos importantes a serem partilhados, sejam eles científicos ou empíricos, prática intitulada de ‘horizontalidade dos saberes’ (FREIRE, 1983a).

No círculo de cultura, estão descartados o professor detentor único do saber e a discussão de temas que fujam à realidade dos participantes. Os diálogos e problematizações respeitam o desejo de fala de cada um. A partilha de conhecimentos e construção de novos saberes acontecem a partir de experiências, reflexões, percepções e desvelamentos que, de forma livre e maleável, embalam o diálogo conduzido pelo mediador. Nesta disposição, a miscelânea de pontos de vistas e percepções permite que as pessoas percebam as situações-limite às quais estão acomodadas e comecem a não mais aceitá-las, buscando deste modo a transformação de suas realidades.

Para encaminhar os diálogos e problematizações do círculo de cultura, Freire (1983 *apud* NASCIMENTO, 2011) revela que temas geradores devem ser codificados a fim de que os participantes emitam seus pontos de vistas a partir do que está posto, porém estas codificações não podem ser tão óbvias a ponto de emitir falas superficiais e limitadas, não precisando, porém, ser enigmáticas a ponto de que desanimem as pessoas presentes a colocar suas opiniões. As mensagens precisam ser facilmente captadas ao mesmo tempo em que permitam inúmeras possibilidades de emersão de memórias e opiniões.

É nesse processo dialógico focado na realidade das vivências expostas nos círculos que podemos problematizar livremente, desconstruindo o comodismo e a satisfação com respostas simples e imediatas às quais, na ausência de criticidade, o homem é fadado a se limitar. Com este aprofundamento das concepções, é possível superar uma situação-limite por meio do esclarecimento de possibilidades a partir do diálogo frente aos desafios.

De acordo com Paulo Freire (1983b), os homens, quando são levados a problematizar, a realizar ‘ad-mirações’ da realidade que os circunda, iniciam um processo de tomada de consciência por meio do qual é possível perceber a realidade na qual estão imersos e as situações-limite que os afetam. Neste patamar, habitam uma linha tênue entre o ser e o ‘ser mais’, característica humana que fornece aos indivíduos possibilidades ilimitadas de desenvolvimento pessoal. Em constante admiração e reflexão sobre o mundo, a tomada de consciência torna-se conscientização. O processo de conscientização ocorre por meio de sucessivas e constantes imersões e emersões da tomada de consciência, em um processo coletivo e dialógico de construção de conhecimentos, que colabora para que o indivíduo passe a não perceber mais as situações-limite como uma barreira intransponível e comecem a reconhecer possibilidades de superação dos desafios, o ‘inédito viável’.

Este processo de emersão pode ser considerado um processo (auto) formativo, pois ao emergir de compreensões de mundo iniciais, o sujeito (auto) formado no espaço coletivo e dialógico passa a reconhecer que existem soluções possíveis, a crer na mudança do mundo por meio de ações, a chamada ‘ação editanda’, condição por meio da qual concretizam a transformação de suas realidades (FREIRE, 1983b).

FIGURA 1 – O desencadeamento de diversos conceitos freireanos com vistas à superação de situações-limite.



Fonte: Elaborado pela autora.

Essa dinâmica colabora para a emergência das contradições presentes no cotidiano e reposiciona o homem em seu lugar no mundo como agente de transformação. E é nesta perspectiva que a resiliência é abordada por meio de problematizações frente à realidade estudada a partir de relatos de vida que partem do individual e culminam no coletivo.

1.2 Aproximações entre o pensamento de Paulo Freire e a (auto) biografia

Para Freire (1983b), o diálogo tem o poder de promover a conscientização e trazer transformações para a realidade. As relações entre os homens, as relações com o mundo são fonte de aprendizagem, de formação e de transformação de conceitos e significados que vão sendo construídos ao longo dos anos. De acordo com Josso (2010, p.71) “formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza”. Nesta perspectiva, a (auto) biografia também compreende essa possibilidade (auto) formadora das relações do homem com o mundo e consigo. Enquanto Freire (2006) acredita que os homens se educam uns aos outros tendo o mundo enquanto escola, Dominicé (2010) pensa que a vida deve ser considerada como espaço de formação, e que é importante não só aproximar a educação da vida, como também a vida da educação.

Partindo destas considerações iniciais, algumas aproximações entre saberes desses pensadores de áreas teóricas reconhecidamente diferentes foram trazidas para aprimorar este estudo. Assim como os círculos de cultura fundamentados no pensamento freireano, a (auto) biografia está contemplada neste processo reflexivo e formativo. De acordo com Dominicé (2010, p. 217):

O saber que podemos construir baseia-se simultaneamente em narrativas orais e escritas e na sua discussão em grupo. Resulta de uma reflexão levada a cabo a partir de um conjunto de biografias, que são interpretações fornecidas por adultos sobre o seu percurso educativo.

Os conhecimentos construídos a partir de partilha de experiências, de saberes, de visões de mundo, quando reunidos, são ressignificados à compreensão de cada sujeito. Neste movimento dialógico, cada sujeito tem o privilégio de formar-se e (auto) formar-se em contato com as reflexões coletivas e também individuais. Mesmo que existam diferenças

regionais, sociais ou experienciais, a ‘essência humana cognoscente⁶’ (FREIRE, 1983b) permite que o homem compreenda e se situe diante das exposições coletivas, tendo a possibilidade de contribuir com suas percepções individuais.

A metodologia (auto) biográfica de pesquisa e formação busca legitimar narrativas humanas pautando-as nos mais diversos acontecimentos em nível social e científico. Para Santos (2010), a ciência não faria sentido algum sem as experiências de vida, narrativas e trajetórias humanas que tornam os estudos científicos mais próximos dos seres humanos. Esta quebra paradigmática está prevista em uma das quatro teses pensadas pelo autor que afirma: “A ciência é assim, autobiográfica”. Santos (2010) também nos esclarece que as experiências humanas individuais e coletivas, crenças e valores são a marca do conhecimento humano, sem os quais os estudos científicos se tornariam informações soltas, sem coerência. Demonstra, portanto, a importância dos saberes comuns, a legitimidade da correlação dos saberes populares com os estudos científicos, e apresenta-nos a real dimensão da metodologia (auto) biográfica, a qual valoriza as subjetividades e as experiências humanas individuais e coletivas. Retira o sujeito das margens dos processos e o reposiciona como protagonista, autor e ator da sua própria história.

É importante que tratemos da diferença que há entre a pesquisa (auto) biográfica e a literatura (auto) biográfica. Para Passegi e Souza (2017), as pesquisas que envolvem histórias de vida são muito mais que uma simples narrativa, são momentos de reflexão em que há a transformação de memórias em conhecimentos, um processo constante de ‘interpretação e reinterpretação’. Na pesquisa (auto) biográfica as “narrativas não coincidem com aquelas da maioria das autobiografias (literárias) que são escritas para um público mais amplo e respondem a critérios e interesses editoriais mais específicos” (PASSEGI; SOUZA, 2017, p. 16), o relato acontece na perspectiva do conhecer a si mesmo, produzir saberes e reorientações das trajetórias de vida, os chamados ‘momentos-charneira’ (JOSSO, 2010, p. 70), que proporcionam momentos de confronto consigo. A literatura (auto) biográfica busca contar uma história de vida para um público de leitores, a pesquisa (auto) biográfica aprofunda-se no relato de vida, por meio de reflexões e questionamentos com vistas à produção de conhecimentos.

⁶ Paulo Freire (1983b) diferencia os seres humanos dos animais, principalmente pela característica da cognoscência, pela qual os homens têm o poder de transformar o mundo, ou seja, humanizá-lo, diferentemente dos animais, que não têm o poder de ‘animizá-lo’, trazer mudanças importantes para sua vivência.

A metodologia (auto) biográfica é um processo de investigação-ação que potencializa a (auto) formação, pois na medida em que o sujeito precisa reviver sua trajetória de vida, inevitavelmente tende a refletir sobre atitudes e posicionamentos vividos em uma época passada que contribuíram para a construção da sua história atual (FINGER, 2010). Memórias sociais que quando ressignificadas colaboram para a construção de novos saberes, novas compreensões. Este movimento dialético entre memória e realidade é individual, mas ganha força maior no coletivo, quando a heterogeneidade de reflexões é capaz de trazer à tona um saber singular em diferentes níveis de compreensão.

O falar de si, fundamentado metodologicamente na (auto) biografia, conforme Nóvoa e Josso (2010), traz a dimensão da relevância pessoal e social do voltar-se para si e ouvir a própria voz, do ‘se ver passar’. Nóvoa e Finger (2010, p. 23) nos dizem que “o método biográfico permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador”, ao passo que Josso (2010, p. 70) complementa a ideia e diz que esta metodologia “permite uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar”. Em nossa rotina atual imprevisível, dinâmica e extremamente exigente, que cobra do ser humano respostas rápidas e acertadas, uma vez que vivemos uma pressão infinda, nem sempre nos permitimos pausas para o encontro conosco mesmo, reflexões sobre comportamentos e posicionamentos. Deste modo, nós, seres humanos, reduzimos a nossa essência humana quando nos permitimos falas e ações estereotipadas, copiadas sem que haja a consciência mais ampla dos próprios atos. Precisamos formar a nós mesmos diante da compreensão da importância da (re) leitura das nossas experiências, a partir da percepção de como esta atitude pode redirecionar e propiciar revisões de condutas. A metodologia (auto) biográfica permite e aprofunda esta experiência.

Para Dominicé (2010, p. 208) “A abordagem biográfica pode assim ser considerada como um lugar de confrontação de verdades construídas no decurso da existência, como um espaço onde se entrecrocaram reflexões sobre a formação, provenientes de diferentes percursos de vida” Neste sentido, a (auto) formação, proporcionada pela experiência (auto) biográfica, será responsável pela revisão de conhecimentos sólidos moldados pelas experiências de vida que, aos poucos, associados a momentos de reflexões, serão revistos e capazes de produzir para si elementos formadores de novas condutas e opiniões.

O processo de conhecimento paulatino e constante inerente ao ser humano, compreendido como ‘inacabamento humano’ (FREIRE, 1983b), também está em relevo na (auto) biografia. Para Nóvoa (2010, p. 161, grifo do autor), “já não se trata de adquirir, de

maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e... **de aprender a ser**". Esta é uma explícita ideia da necessidade de acompanhar a dinâmica do mundo, de transformar-se, sem comodismos e a importante busca pelo aprimoramento dos saberes e reflexões, enquanto ferramenta constante para elaboração de novos olhares e atitudes.

O alcance de uma consciência crítica, defendida por Freire (1983b), também se aproxima da metodologia (auto) biográfica, que defende a construção do saber por meio da análise – crítica, reflexiva e histórica – dos percursos de vida, capaz de inserir o ser humano em um processo de tomada de consciência e de emancipação no momento que atribui sentido às suas vivências e experiências, do mesmo modo que valoriza as informações que vem do outro (FINGER, 2010).

Neste sentido, são perceptíveis aproximações entre ideias dessas duas correntes teóricas diante das afirmações de que “ninguém forma ninguém” (NÓVOA, 2010); ‘ninguém educa ninguém’ (FREIRE, 1967; 1983) e que a “formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 2010, p. 167), considerando a vida como espaço de formação em um processo individual, ao mesmo tempo em que coletivo (FREIRE, 1983b). Tais ideias colocam em relevo a importância da reflexão feita de forma plural sobre os ‘percursos de vida’.

Considerando estas assertivas, justifico o interesse por estas contribuições à construção teórico-metodológica desta pesquisa, uma vez que o intuito de compreender a construção da resiliência a partir de uma trajetória de vida individual forneceu o ‘fio condutor’ para resgate de memórias que, compartilhadas, nos guiaram para o alcance dos objetivos deste estudo.

1.3 Os três momentos pedagógicos na pesquisa

Depois de informar o leitor sobre a linha de pensamento delineada para este estudo, partiremos para explanar sobre a metodologia utilizada que está fundamentada nos ensinamentos de Paulo Freire e na compreensão científica da (auto) biografia.

Esta proposição de pesquisa constitui um processo dialético na busca por elaborar, de forma crítica e reflexiva, novos conhecimentos. Situações identificadas na vivência individual ou coletiva podem ser problematizadas à luz da teoria e apontar para a construção de novas ideias e percepções, as quais podem ser aplicadas à realidade estudada com vistas

a sua transformação.

Por meio da participação coletiva, é possível desenvolver reflexões sobre experiências, atitudes, sentimentos e interpretações sobre momentos vividos e relatados. Em contato com várias vozes e opiniões, esta metodologia permite a construção de novos questionamentos, na medida em que autoriza o pesquisador a descobrir seus próprios caminhos, limites e possibilidades em uma pesquisa que se faz na prática e na interação com a realidade pesquisada, ratificando a compreensão freireana de que não existem respostas definitivas ou prontas, pois ‘o mundo não é, está sendo’ (FREIRE, 2018).

Isto porque a pesquisa problematizadora da realidade busca perceber além daquilo que está facilmente posto aos olhos do pesquisador. Constitui-se em um desafio, o que de acordo com Freire (1983a) “é fundamental à constituição do saber”. Podemos dizer que a pesquisa problematizadora complexifica um dado que está supostamente claro, com perguntas e questionamentos, para que, em seguida, a compreensão aprofundada daquele elemento resulte na construção de um novo conhecimento. Em outras palavras, é a prática da curiosidade (auto) crítica francamente posta em discussão pelo educador Paulo Freire, e que podemos reconhecer como necessária para que o homem possa continuar a interagir e transformar o mundo ao seu redor.

A pesquisa que lança mão da base teórico-metodológica da problematização da realidade não possui uma ordem pré-definida, esta vai delineando-se durante a prática. Compartilhando deste raciocínio, Nascimento, Pernambuco e Lima (2017, p. 52) dizem que a produção do conhecimento “[...] se dá não pela pura acumulação, mas pelas rupturas e discontinuidades que compõem o seu processo. Por isto, sua apropriação considera a “dimensão processual” de suas conclusões e produtos”. Dito de outra maneira, durante toda a pesquisa freireana é possível desfrutar de novas descobertas e revisões de antigos conceitos. Todo o caminho percorrido tem sua importância para o conhecimento elaborado e todas as etapas convergem para o resultado final. Em função deste aspecto, conforme já comentado, esta prática processual não-linear nos encaminhou para a reorganização dos objetivos da pesquisa tomando como base os objetivos iniciais.

A linha de pensamento da pesquisa freireana considera o pensamento crítico e reflexivo do homem e, portanto, do pesquisador, valorizando não somente a (auto) reflexão como também o compartilhamento e a construção de saberes em meio à coletividade. No caso específico desta pesquisa de dissertação, lançamos mão, além da narrativa autobiográfica, de um dispositivo de pesquisa inspirado nos ‘círculos de cultura’ freireanos,

de maneira que, além dos relatos individuais, foram realizadas discussões temáticas coletivas com o intuito de viabilizar a problematização da realidade estudada.

A metodologia de problematização da realidade elaborada por Delizeicov, Angotti e Pernambuco (2002) é uma dinâmica de produção do conhecimento baseada nas ideias de Freire que consiste em ‘três momentos pedagógicos’: Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC). Esta dinâmica amplia as possibilidades de ‘denúncia’ e “anúncio”⁷ propostas por Freire ao permitir colocar em relevo e problematizar situações reais inerentes ao cotidiano.

FIGURA 2 – Dialética que envolve os três momentos pedagógicos da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

Estas três dimensões de elaboração do conhecimento compõem um processo dialético, não existindo o término de uma para início da outra como momentos estanques, às vezes acontecendo de forma concomitante. A título de ilustração, pode-se dizer que para estudar uma dada realidade (ER) é possível aplicar conhecimentos (AC) já existentes, problematizá-los para aprofundar ou elaborar novos à luz da teoria (OC), ao mesmo tempo em que é possível, de posse dos conhecimentos construídos, aplicá-los (AC) para viabilizar a compreensão de novos estudos e para tornar a olhar a realidade, porém de forma mais

⁷Denúncia provém da luta contra a educação bancária, antidialógica, que desconsidera o inacabamento humano e é ferramenta dos opressores para manter sua dominação. O anúncio indica um tempo de esperança, de diálogo, de liberdade, um movimento em que os homens se reconhecem como capazes, no qual a busca pelo ‘ser mais’ torna-se uma realidade na vida daqueles que foram oprimidos (FREIRE, 1983B).

aprofundada, de maneira a produzir novos questionamentos e/ou buscar a sua transformação. Processo que se dá em ciclos ininterruptos e crescentes. Nascimento, Pernambuco e Lima (2017, p. 54) discorrem sobre os três momentos pedagógicos:

O estudo da realidade (ER) é o despertar do interesse sobre as situações da realidade que demonstram e requerem a necessidade de estudo para interpretá-las, instigando ações transformadoras. A organização do conhecimento (OC) é o estudo das questões da problematização fundamentado teoricamente. E a aplicação do conhecimento (AC) permite que características gerais do conhecimento construído possam ser aplicadas à compreensão de outros conhecimentos, fenômenos e situações.

O Estudo da Realidade (ER) é a oportunidade de despertar o interesse pelo estudo com questionamentos que apresentem algumas respostas fáceis e outras que instiguem a reflexão mais aprofundada sobre a realidade vivida pelos participantes. “É o momento de compreender o outro e o significado que a proposta tem em seu universo e ao mesmo tempo permitir-lhe pensar, com um certo distanciamento, sobre a realidade a qual está imerso” (ANGOTTI; DELIZEICOV; PERNAMBUCO, 2002, p. 167). O intuito é que pouco a pouco as falas passem a revelar conhecimentos iniciais dos participantes sobre a temática estudada.

O educador/pesquisador pode promover, a partir dessas falas, condições para a elaboração de novos conhecimentos ao garantir seu diálogo com saberes já sedimentados. Nos círculos de cultura, nenhuma fala é mais importante que a outra: elas se reúnem para apontar novas perspectivas e ampliar o ‘campo visual’ sobre os temas dialogados (ANGOTTI; DELIZEICOV; PERNAMBUCO, 2002).

É um processo de transformação de saberes iniciais em conhecimentos cada vez mais aprofundados. Para Nascimento (2011), essa transformação parece ‘caótica’, pois novos questionamentos e compreensões podem surgir a todo momento. Mas, por fim, ao “registrar, organizar e sistematizar” (NASCIMENTO, 2011) a Organização do Conhecimento (OC) colabora para a ‘descodificação’ da realidade e a percepção dos conhecimentos construídos na coletividade.

A Aplicação do Conhecimento (AC) ocorre a partir das sínteses pontuais e generalizações dos produtos gerados pela Organização do Conhecimento construído (OC). Como se trata de um processo, o estudo não fica restrito à problematização inicial. O retorno à realidade propicia a construção de novos saberes, a fim de viabilizar sua compreensão de forma cada vez mais rebuscada (NASCIMENTO, 2011), inaugurando, assim, um novo Estudo da Realidade (ER). A proposição de problematização do mundo, inserida na

epistemologia freireana, é caracterizada pela dialeticidade que a constitui e pode ser representada pela forma de um espiral infinito, pois quantas perguntas forem feitas novas respostas surgirão e alimentarão a ideia do estudo.

Esta compreensão epistemológica de caráter político-pedagógico também alicerça a ação-reflexão-ação sobre a pesquisa (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017). Neste sentido, foram de fundamental importância para o delineamento e organização desta pesquisa. A perspicácia da metodologia tem a característica de instigar e valorizar a percepção de problemas cotidianos que possuem real significado para aqueles que os vivenciam, além de incentivar a reunião de compreensões iniciais, reflexões individuais/coletivas e a literatura disponível no intuito de sistematizar a produção de um saber. Por fim, o saber construído coletivamente precisa retornar à realidade estudada para que possa contribuir para sua transformação, ao mesmo tempo em que, aberto à colaboração coletiva, apresente novas demandas para reflexão.

1.4 O percurso da pesquisa: (auto) formativo, coletivo e não linear

Neste tópico da pesquisa, são apresentados a motivação para o estudo e todo o percurso teórico-metodológico desenvolvido, com o detalhamento de cada momento realizado. A pesquisa e sua interação com a constante e necessária transformação do ser humano destacam-se neste estudo, realizando a correlação entre a ciência e realidade dinâmica em que vivemos.

Para Severino (2000), os trabalhos científicos precisam despontar de uma atividade de pesquisa e reflexão que apresente pessoalidade, no sentido de que o problema estudado faça parte da realidade social do pesquisador. Severino (2000) também sugere que o pesquisador precisa ter autonomia, pois uma pesquisa é produto de um esforço próprio, na qual são considerados os caminhos sugeridos pelo orientador, as ideias dos teóricos estudados, porém busca-se entrelaçar orientações, citações e concepções próprias, a fim de tecer reflexões e produzir novos conhecimentos de forma emancipada, audaciosa e intuitiva, imprimindo ideias e pensamentos pessoais.

Isto posto, na condição de servidora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, vivenciado rotinas e contatos diários com docentes e discentes, fui testemunha de conversas de corredores, de confidências, de relatos de vida que me puseram a fazer observações de um dia a dia que está continuamente se entrelaçando com minhas

atividades laborais. Experiências cotidianas, curiosidades, inquietações frente ao mundo, interações relacionais na vida e o despertar para a necessária desbanalização e desnaturalização do cotidiano, impressas na ideia freireana da importância da ‘ad-miração do mundo’ (FREIRE, 1983b).

A partir da admiração sobre a árdua rotina de alguns alunos do Curso de Pedagogia que enfrentam dificuldades para permanecer nos estudos, entretanto continuam firmes em seus ideais, passei a indagar-me: “como essas pessoas enfrentam os desafios em busca dos objetivos pretendidos? Quais elementos são mais marcantes nesta busca por uma formação?”.

Frente a estes questionamentos iniciais, surgiu o interesse na busca por compreender como alunos e professores constroem paulatinamente este percurso e chegam até a Universidade. Alunos muitas vezes filhos de pais com pouca ou nenhuma escolarização, que dispõem de poucos recursos financeiros, que têm para oferecer aos seus filhos experiências de vida enfrentada no dia a dia.

1.4.1 Estudo da Realidade inicial

Para que fosse delineado o problema desta pesquisa, iniciei o estudo da realidade (ER) com uma entrevista autobiográfica escrita a fim de conhecer o perfil social, econômico e familiar de três Professoras do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FE da UERN, advindas da zona rural e potenciais participantes da pesquisa.

Essas participantes iniciais eram jovens, oriundas de escolas públicas rurais, que cursaram Pedagogia na FE/UERN, fizeram pós-graduação e ingressaram, por meio de seleção provisória ou concurso público, para a docência universitária. A escolha pelas professoras e não por alunos foi definida diante da suposta maturidade e experiências vividas pelas docentes, uma trajetória que permitiria reviver e refletir sobre o percurso da vida escolar, acadêmico e profissional de forma mais aprofundada.

Com o propósito de valorizar os significados subjetivos implícitos nas informações e fornecer elementos de análise à pesquisa, em vez de utilizar um questionário simples, apenas com questões objetivas, optei por uma entrevista autobiográfica escrita, procurando estimular, com as perguntas, o desejo das participantes escreverem sobre suas experiências de vida. O estímulo à reflexão, característico da metodologia (auto) biográfica, colabora para a autonomização dos sujeitos, a tomada de decisões, a conscientização e reorientação de

modos de ser, pensar e viver. No diapasão desta pesquisa, a escolha desta metodologia foi importante para que pudéssemos identificar nas histórias de vida elementos, antes sem significados, que apontassem para a valorosa contribuição contida na revisão de trajetórias na perspectiva da elaboração de enfrentamentos.

FIGURA 3 – Definição do problema da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao entrar em contato com as realidades apresentadas, optei por continuar o estudo com apenas uma professora⁸. Esta escolha esteve intimamente ligada ao fato de perceber o envolvimento desta com cada detalhe relatado, com o comprometimento de fornecer informações ricas já nos primeiros relatos de sua história de vida. A Professora Cleonice, desde o início da abordagem para a realização da pesquisa, mostrou-se contente com o fato de sua história, considerada por ela ‘natural’, ser admirada e inspirar a elaboração de objeto de estudo. Exemplo de longevidade escolar nas camadas populares, caçula da família, nasceu e cresceu na zona rural da cidade de Mossoró, com mais quatro irmãos. Filha de agricultores sem escolarização, ela frequentou no ensino fundamental uma escola pública rural e no ensino médio uma escola pública urbana. Egressa do Curso de Pedagogia (FE/UERN) e do Mestrado em Educação (POSEDUC/UERN), foi aprovada em concurso público para a docência (FE/UERN).

⁸A publicação do nome da Professora Maria Cleonice Soares foi autorizada em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE), como também dos demais participantes citados na pesquisa.

Pautada na compreensão sobre o sentido formativo das (auto) biografias e histórias de vida, o intuito era de que a narrativa de si da Professora favorecesse a prática da reflexão sobre seu percurso de vida, evidenciando seus conceitos de mundo, práticas e compreensões que puderam se transformar ao longo dos anos. Assim, o seu relato, como principal participante desta pesquisa, proporcionou o mote inicial, do qual foi possível extrair o ‘fio condutor’ que indicou o ponto de partida do estudo e conduziu ao problema da pesquisa.

Da mesma maneira que o processo da pesquisa me encaminhou para a re-delimitação dos objetivos, fui lapidando, como problema da pesquisa, a necessidade de compreender elementos individuais e coletivos que colaboram para a construção da resiliência e superação (ou não) de limitações relativas ao acesso e permanência na escola.

Desafiada pela disciplina Pesquisa Educacional⁹ a realizar um levantamento de produções acadêmicas sobre a temática estudada, localizando quais dimensões vinham sendo postas em relevo, conforme o objeto de estudo apresentado e a partir da percepção de características que marcaram o relato da Professora Cleonice, realizei o aprofundamento dos conceitos de (auto) formação, limitações¹⁰, superação e resiliência.

Como procedimento metodológico, a breve revisão de literatura se delimitou no Banco de Dados Teses e Dissertações – BDTD, e ocorreu nos dias 14 e 15 de novembro de 2017¹¹. Inicialmente, busquei amostras das Universidades Federais do Rio Grande do Norte (UFRN), do Ceará (UFC) e da Paraíba (UFPB). A ideia inicial era de que esta delimitação fornecer-me-ia importante número de materiais que contribuiriam com este apanhado bibliográfico. Para minha surpresa, quase nenhum trabalho foi encontrado, o que me motivou a estender a pesquisa para todo o Brasil. É interessante salientar que a exploração do BDTD não foi feita de forma linear, pois na medida em que as buscas iam tendo resultados negativos ou insatisfatórios, novas possibilidades eram forçadas para que as perguntas viessem a ser respondidas a contento.

Para realizar a identificação de pesquisas que tratam da construção da resiliência e da formação por meio das narrativas de ex-alunos de escolas da zona rural, organizei o estudo

⁹ Disciplina obrigatória do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN lecionada pela Professora Doutora Márcia Betânia de Oliveira.

¹⁰ É importante aqui diferenciar o conceito de limitações estudado inicialmente nesta pesquisa do conceito de ‘situações-limite’, de acordo com Freire. Situações-limite, somente quem as vivencia pode reconhecê-las como tal, e somente com sua anuência é possível, ao educador/pesquisador, confirmar que delas se trata.

¹¹ É importante citar as datas em que a pesquisa foi realizada, pois diariamente trabalhos das mais diversas temáticas são inseridos no BDTD.

em três campos: 1- Resiliência 2- Superação 3- Formação Humana, de modo a envolver meu objeto de investigação. Estes conceitos centrais da pesquisa foram pesquisados isoladamente e depois agrupados com outras palavras, levando em consideração sua relação com a problemática. Inicialmente, busquei as palavras-chave: ‘resiliência’, ‘superação’ e ‘formação humana’, utilizando um padrão de filtro para todas as buscas, refinando-as por: período de produção – 2012 a 2017, com resultados apresentados em língua portuguesa e área de conhecimento das Ciências Humanas/Educação. Após a aplicação dos filtros, selecionei os títulos dos trabalhos que chamaram atenção, em seguida examinei os resumos destes, e quando confirmado o interesse, realizei a leitura da introdução e das considerações finais e/ou capítulos da tese/dissertação.

Iniciei a busca pela palavra resiliência. Inicialmente, encontrei 437 trabalhos, dos quais nenhum tratava o termo dentro do contexto buscado. Refinei um pouco mais, inserindo o filtro por assunto “Educação” e “Educação do Campo”, resultando em 7 trabalhos, porém sem contribuições para a pesquisa. Diante dos achados negativos, insisti na alteração da filtragem da busca pela palavra resiliência dentro do período estipulado, porém excluindo a área de Ciência Humanas/Educação como filtro, e assinalando a filtragem somente pelo assunto ‘resiliência’. Foram encontrados 52 trabalhos. Escolhi três trabalhos (Sakotani, 2016; Calandro, 2013; Souza, 2015), considerados mais adequados por trazerem pontos de vista que qualifico como úteis e que colaboraram para a definição do conceito principal da pesquisa, apontando, inclusive, novos referenciais teóricos.

Continuei a busca pela palavra-chave ‘superação’ tentando entendê-la no contexto do objeto de estudo, considerando as dificuldades vividas com o intuito de atingir o objetivo pretendido. Iniciei com o termo ‘superação’ isoladamente. Utilizei os filtros que intitulei anteriormente de padrão. Encontrei 64 trabalhos, dos quais selecionei 2 (dois) pelo título e resumo. A dissertação intitulada “Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade” (SILVA, 2012) emergiu com a noção de que o diálogo, embasado nos autores Freire e Bakhtin, é ferramenta essencial para a transformação social e individual.

Neste sentido, encontrei também Galli (2015). Este trabalho traz reflexões do educador Paulo Freire sobre o diálogo enquanto eixo central para transformação da educação e da nossa sociedade. A superação das dificuldades é uma transformação, é um momento em que o sujeito encontra alternativas para ultrapassar limites, e esta compreensão não se dá somente no campo individual, o homem cria e recria possibilidades a partir da sua interação

com o outro, com o mundo.

Silva (2012) e Galli (2015) não discutem diretamente o tema ‘superação’, mas apresentam o diálogo enquanto agente transformador de uma realidade por meio da conscientização crítica dos sujeitos.

Para obter mais conhecimentos sobre o tema pesquisado, realizei mais buscas e fiz associações de palavras-chave e termos booleanos. Relacionando superação e educação do campo, surgiram os dois trabalhos acima citados. Acerca de superação e resiliência, foram encontrados 12 trabalhos, nenhum dentro do interesse da pesquisa.

Segui em busca de trabalhos que discutissem a resiliência como ferramenta da formação humana. O objetivo foi investigar se existiam estudos discutindo a educação rural, a construção da resiliência e qual a contribuição desta para a formação humana. Comecei a pesquisa buscando o termo “formação humana” AND “educação do campo”, utilizando filtros padrão. A utilização das aspas como recurso booleano foi necessário para que a busca não apresentasse o termo formação humana de forma separada, buscando textos que trabalhassem outras vertentes da formação.

A inexistência de materiais na forma buscada me levou a mudar a estratégia de busca. Refiz a mesma busca com as palavras-chave, porém sem utilizar as aspas. A busca apresentou muitos resultados, porém o termo foi separado e perdeu o sentido pretendido. A pesquisa trouxe materiais sobre a formação de professores, formação continuada, formação profissional, além de materiais com o termo humana, em referência às Ciências Humanas.

Continuando, incluí na pesquisa, além dos termos anteriormente buscados, as palavras-chave, adicionadas de recurso booleano: narrativas AND formação. Encontrei 20 trabalhos, dentre os quais um apresentou elementos importantes, que apontamos.

Na tese “Imaginário e formação de educadores: a narrativa de si”, Fonseca (2016, p. 4) reconhece que a Metodologia (Auto) Biográfica “Revela-se como uma oportunidade de reelaboração e de imersão no processo formativo, possibilitando o reconhecimento da obra do narrador ao ressignificar sua própria história”. A autora traz a contribuição do imaginário para que o sujeito possa se projetar conceitualmente baseado em sua narrativa.

Nesta perspectiva, intuí que as narrativas de sujeitos que fizeram o percurso escola pública rural – universidade poderia proporcionar, através das reflexões do percurso de vida, uma ressignificação da vida dos participantes da pesquisa, além de apontar ferramentas que contribuíram para a formação humana e construção da resiliência em meio às adversidades da vida.

Finalizei a busca com algumas contribuições para a pesquisa, abaixo, porém, da expectativa criada em torno da temática. A maioria dos títulos apresentados não apontava para contribuições ao estudo. Alguns títulos selecionados foram descartados, pois durante a leitura dos resumos ficou claro o desvio do viés deste estudo.

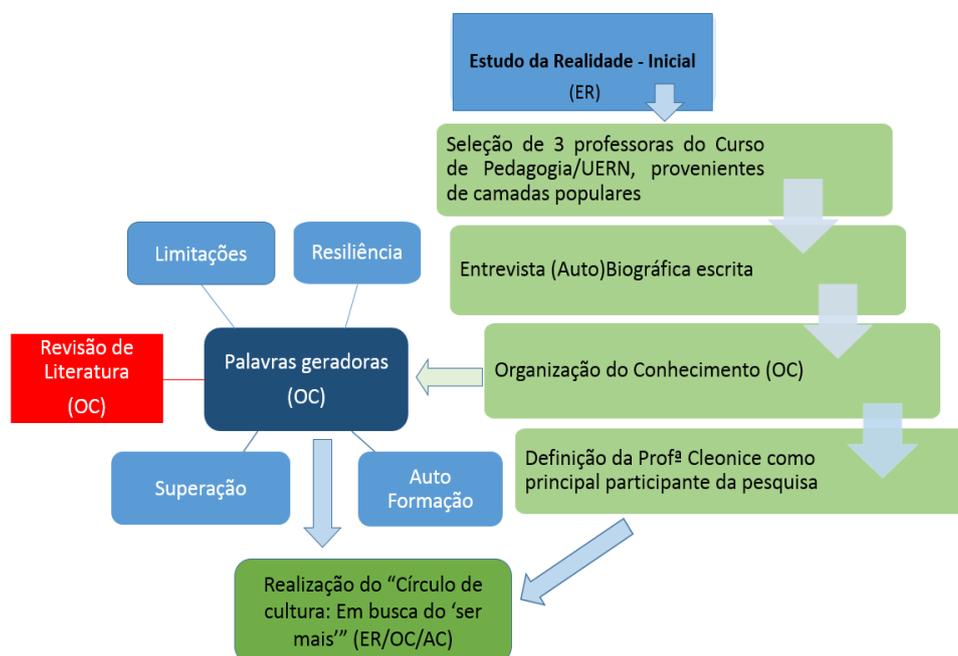
Os desafios metodológicos da busca foram sendo evidenciados na medida em que eram utilizados, como, por exemplo: o uso de filtros; dos operadores lógicos booleanos¹²; o número de trabalhos encontrados no total; os descartes e as relevâncias a serem postas em discussão. Porém, a despeito das dificuldades enfrentadas, durante a feitura do mapeamento, os objetivos iniciais foram delineando-se cada vez mais em minha mente. Deste modo, compreendo que a breve revisão de literatura, embora não tenha sido totalmente adequada ao objeto do estudo, à época ainda em elaboração, foi essencial para que eu pudesse perceber, com o amadurecimento da pesquisa, o caminho que desejava seguir e, principalmente, ratificar a resiliência como um conceito central do estudo, inclusive considerando a informação dos estudiosos no assunto de que este é, ainda, pouco estudado no Brasil, em especial, no que se refere à educação.

Em decorrência do levantamento bibliográfico, foi realizado um estudo teórico sobre o conceito de resiliência, então identificado como essencial para a pesquisa. Foram estudados a origem da palavra e os conceitos mais discutidos, bem como a exposição de linhas de pensamento que tratam esta como um traço de personalidade genética ou apontam determinantes que colaboram para o desenvolvimento de suas características. Durante todo o trabalho, foram inseridas contribuições de diversos autores sobre o assunto, porém o estudo está embasado principalmente nas contribuições de Cyrulnik (2005) e nos textos organizados pela obra de Tavares (2001).

Ao mesmo tempo em que me apropriava do conceito da resiliência, seguindo as etapas pedagógicas da pesquisa e partindo das curiosidades anteriormente relatadas, me debrucei mais ainda sobre a narrativa da participante escolhida, realizando, à luz da literatura escolhida, reflexões sobre os elementos percebidos como conceitos fundamentais a serem desenvolvidos pela pesquisa: limitações, resiliência, superação e (auto) formação. O estudo destes conceitos foi essencial para o desenvolvimento do ER e os definiu como ‘palavras geradoras’ que necessitavam ser problematizadas.

¹²São palavras ou símbolos que informam ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa.

FIGURA 4 – Estudo da Realidade Inicial (ER) e definição do conteúdo do primeiro círculo de cultura.



Fonte: Elaborado pela autora.

O Estudo da Realidade inicial, considerando a ‘curiosidade epistemológica’ necessária à pesquisa, envolveu os três momentos pedagógicos. Nele, a Organização do Conhecimento (OC) resultou da aplicação de conhecimentos anteriores (AC) e de questionamentos iniciais da pesquisadora, da breve revisão bibliográfica e da análise da entrevista autobiográfica escrita, permitindo a identificação dos conceitos mais adequados para compreender a realidade estudada, compreendidos como ‘palavras geradoras’ ou ‘unidades temáticas’ iniciais cuja compreensão teórica foi percebida pela pesquisadora como desafio a ser superado coletivamente.

Fundamentada no pensamento de Freire (2018) sobre codificação e decodificação, a definição de ‘unidades temáticas’ (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017) encontra eco no pensamento de Moraes (2003, p. 197) sobre a localização de categorias de estudo:

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias. A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas.

Essa explicitação das categorias se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, no sentido da construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse processo, as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas cada vez com maior rigor e precisão.

As categorias são produzidas intuitivamente, por meio de *'insights'* ou iluminação de ideias, que o autor também descreve como *'tempestade de ideias'*. Esse movimento exige do pesquisador a elaboração de uma teoria em torno da pesquisa para uni-las, o que compreendemos como organização do conhecimento (OC). Nesta perspectiva, as unidades temáticas precisam ser facilmente captadas ao mesmo tempo em que permitam inúmeras possibilidades de emersão de memórias e problematizações. Na pesquisa, em decorrência dos conhecimentos organizados, a definição das unidades temáticas permitiu a realização da ação-reflexão-ação junto aos participantes do primeiro círculo de cultura, intitulado Em busca do *'ser mais'*.

1.4.2 Círculo de cultura: Em busca do *'ser mais'*: da narrativa individual para as reflexões coletivas

Com o intuito de desbravar memórias coletivamente e dispondo das unidades temáticas iniciais foi realizada, no dia 31 de outubro de 2018, junto ao Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE¹³, uma atividade inspirada na metodologia de produção de conhecimentos do educador Paulo Freire. O Círculo de cultura: Em busca do *'ser mais'* colaborou para identificar memórias coletivas e individuais de superação e enfrentamentos de desafios de sujeitos que construíram uma resiliência ao longo da vida.

Partindo da concepção freireana sobre a abordagem do problema em coletividade, a atividade de pesquisa voltou-se para a identificação de elementos comuns que apontassem os caminhos da construção da resiliência na vida dos participantes. Para tanto, empregamos um diálogo livre por meio dos relatos e problematizações das limitações percebidas, bem como a expressão de detalhes sobre as trajetórias (auto) formativas de cada um.

¹³ O Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE é um subgrupo formado por participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Linguagens – GEPEL/FE/UERN.

FIGURA 5 – Palavras geradoras codificadas em imagens no Círculo de cultura: Em busca do ‘ser mais’



Fonte: Acervo pessoal.

O primeiro círculo de cultura realizado pela pesquisa contou com a participação da Professora Cleonice, além de alguns familiares e amigos: o seu pai, o senhor Chagas; sua irmã Cleoneide, também docente; o seu esposo, Luís; uma professora do ensino fundamental, Conceição; além de membros do LEFREIRE (professores do ensino superior e da educação básica, alunos da graduação e mestrados). Em consonância com a compreensão do LEFREIRE sobre os “círculos” freireanos, o espaço foi organizado de maneira que os participantes ficassem sentados lado a lado, ombro a ombro, de modo aleatório, o que permitiu o contato “olhos nos olhos” durante as falas.

No centro do círculo, conforme pode ser percebido, foram colocadas, além de fotos do arquivo pessoal da Professora e sua família, imagens e objetos que pudessem evocar memórias das histórias de cada um (EM APÊNDICE). A escolha decorreu da análise da narrativa escrita feita pela docente e foi assistida pela sua irmã, que atuou, neste sentido, como uma colaboradora da pesquisa.

Dispostos aleatoriamente e aparentemente sem conexão umas com as outras, as imagens e objetos, naquele momento, permitiram, por parte de quem os escolheu, o resgate de memórias que, quando expostas na coletividade, colaboraram para embalar o diálogo do círculo.

FIGURA 6 – Círculo de cultura: Em busca do ‘ser mais’

Fonte: cervo pessoal.

Para Freire (1983b), os temas geradores devem refletir as relações do homem com o mundo, referindo-se a fatos reais do cotidiano. Imagens são dispositivos que se encaixam nesta ideia, pois emitem uma mensagem não falada que pode provocar diversas interpretações, o que justifica ser esta a opção escolhida para motivar a participação nos círculos de cultura realizados nesta dissertação. As unidades temáticas iniciais direcionaram a escolha das imagens que constituiriam um dispositivo de emersão de memórias que, quando comentadas, remontaram uma história antes particular em coletiva.

FIGURA 7 – Fotos e objetos utilizados durante o Círculo de cultura: Em busca do ‘ser mais’.

Fonte: Acervo pessoal.

Sobre o círculo de cultura, diz Freire (1983b, p. 124): “Com efeito, na medida em que, um a um, vão todos expondo como perceberam e sentiram este ou aquele momento que mais impressionou, no ensaio ‘descodificador’, cada exposição particular, desafiando [desafia] a todos como descodificadores da mesma realidade [...]”. Esta ‘descodificação’ realizada por meio da exposição de memórias guarnecidas de hábitos, crenças e percepções da realidade de cada participante a partir da ‘leitura’ das imagens ou objetos escolhidos, de maneira dialógica, permitiu a primeira apreensão coletiva da realidade feita por esta pesquisa, indicando possíveis situações-limite, as quais, por sua vez, precisariam ser problematizadas com o intuito de buscar novas compreensões ou o ‘inérito viável’.

Ademais, as lembranças e reflexões desenvolvidas viabilizaram “[...] ao pesquisador enxergar melhor as ações e intenções da pesquisa, contribuindo assim, para o processo de problematização, conscientização, emancipação e transformação coletiva” (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017, p. 53).

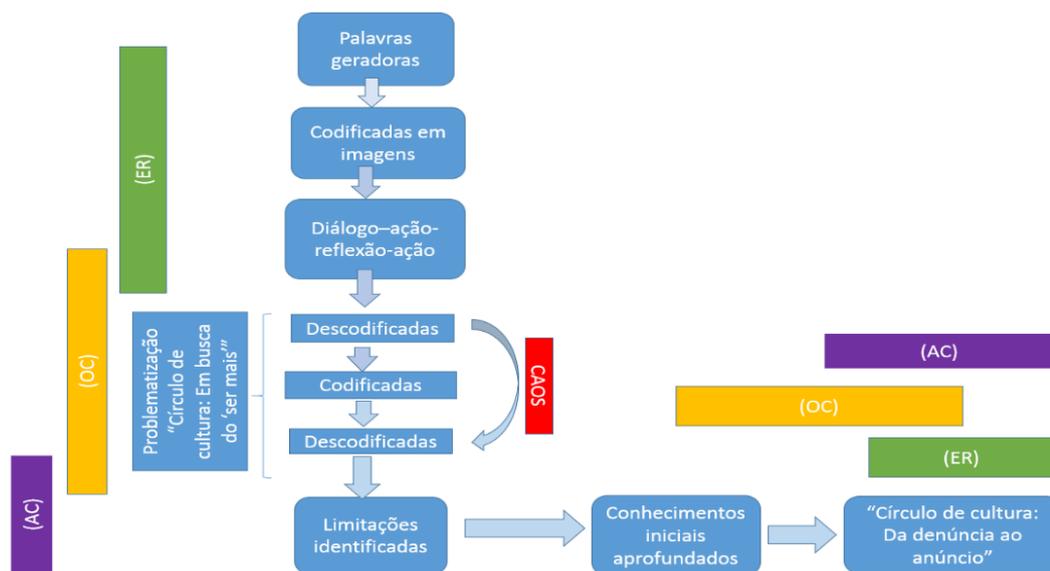
Após a transcrição das falas produzidas neste círculo de cultura, percebemos alguns elementos fortemente presentes nos discursos, apontando os desafios comumente vivenciados no cotidiano de cada pessoa em sua vida escolar, pessoal e na vivência coletiva. Como a escrita do texto dissertativo está dedicada a trazer o olhar não só do ponto de vista de um indivíduo, mas de toda uma coletividade, buscamos compreender que reflexões o coletivo produziu em relação a cada situação, valorizando o individual a partir de uma percepção mais ampla.

Neste sentido, estavam presentes nas falas a importância da troca de experiências para o crescimento individual de cada um e da coletividade. Também estavam presentes questões sociais e individuais que constituíram barreiras de enfrentamento, e/ou elementos que contribuíram para a superação dos desafios. Dentre os aspectos identificados como desafios, destacaram-se dificuldades de acesso, deslocamento e permanência na escola, tanto rural quanto urbana, e situações de opressão social relativas ao preconceito e à violência psicológica ou física decorrente de variações linguísticas e/ou culturais. Foi apontado, por outro lado, o acesso a oportunidades de estudo e trabalho possibilitado por familiares, grupos comunitários e/ou políticas públicas implementadas para a melhoria da qualidade de vida da população.

Considerando que situações-limite são “[...] problemas significativos cuja fala de quem os vive revela o limite da compreensão de suas contradições pela percepção de que só existem para eles soluções isoladas ou pontuais” (NASCIMENTO; PERNAMBUCO;

LIMA, 2017, p. 55), percebemos os aspectos acima elencados como limitações ou possíveis situações-limite a serem problematizadas, o que exigiu a realização de um segundo círculo de cultura.

FIGURA 8 – A dialética dos três momentos pedagógicos que envolveu os círculos de cultura da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

Esta identificação de possíveis situações-limite representou um importante momento para o alcance dos objetivos, pois a Aplicação dos Conhecimentos (AC) elaborados até então sobre o objeto do estudo permitiu a interação dialética com os conhecimentos expostos nas narrativas orais produzidas durante o primeiro círculo, mostrando a necessidade de realização de um novo diálogo coletivo que permitisse a problematização da realidade estudada (ER) em um nível mais aprofundado. Esta Organização do Conhecimento (OC) realizada pela pesquisadora, sob orientação, possibilitou a definição de novas unidades temáticas.

Para Moraes (2003, p. 207) esta definição:

[...] pode ser descrita como um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do *corpus* são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizados de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas. Esse conjunto de movimentos constitui um exercício de aprender que se utiliza da desordem e do caos, para possibilitar a emergência de formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados.

Na perspectiva acima apontada, a transcrição dos discursos produzidos durante o Círculo de cultura: Em busca do ‘ser mais’ produziu um ‘*corpus*’ que foi desconstruído em diversos elementos que surgiram regularmente na fala dos participantes. De acordo com Moraes (2003), dessa desconstrução surgem ‘unidades de significados’ cujo desígnio deve estar correlacionado ao sentido da pesquisa. Para o autor, este é um processo paulatino e de incremento das percepções. Esta fragmentação em unidades tende a descontextualizar todo o processo de pesquisa e costuma gerar um ‘caos’ no estudo, que começa a ser sanado por meio de uma necessária ‘impregnação analítica’ com o intuito de provocar a reorganização das ideias, direcionando-as para a criação de categorias.

Esta (des) (re) organização sugerida por Moraes (2003) permitiu a materialização, em termos da pesquisa, da codificação das possíveis situações-limite, sistematizadas nas seguintes unidades temáticas: desafios de acesso e permanência à escola rural; desafios de acesso e permanência à escola urbana; desafios de acesso e permanência no trabalho. Esta última não suscitou discussões significativas durante o segundo círculo, uma vez que os desafios mais preponderantemente apontados persistiram no olhar sobre a formação escolar e acadêmica.

1.4.3 Círculo de cultura: ‘Da denúncia ao anúncio’: a re-admiração da narrativa ad-mirada

A necessidade de uma problematização mais aprofundada exigiu que o segundo círculo fosse realizado junto aos participantes do anterior, com colaboração de alguns poucos novatos, de maneira a permitir a emersão de novos elementos importantes à pesquisa. A principal estratégia foi a problematização, em três pequenos grupos, das unidades temáticas advindas de situações-limite provavelmente vividas pelos participantes nos âmbitos social, familiar e individual. Posteriormente, se deu a formação do grande grupo para partilha e discussão coletiva. Um representante de cada grupo elencou as principais problematizações realizadas e interessantes elementos foram percebidos, daí surgindo novas problematizações coletivas.

FIGURA 9: Discussão da unidade temática ‘desafios de acesso e permanência à escola rural’.



Fonte: Acervo pessoal

FIGURA 10: Discussão da unidade temática ‘Desafios de acesso e permanência à escola urbana’.



Fonte: Acervo pessoal.

FIGURA 11: Discussão da unidade temática ‘Desafios de acesso e permanência no trabalho.’



Fonte: Acervo pessoal.

FIGURA 12: Grande grupo: Partilha coletiva das problematizações sobre as três unidades temáticas.

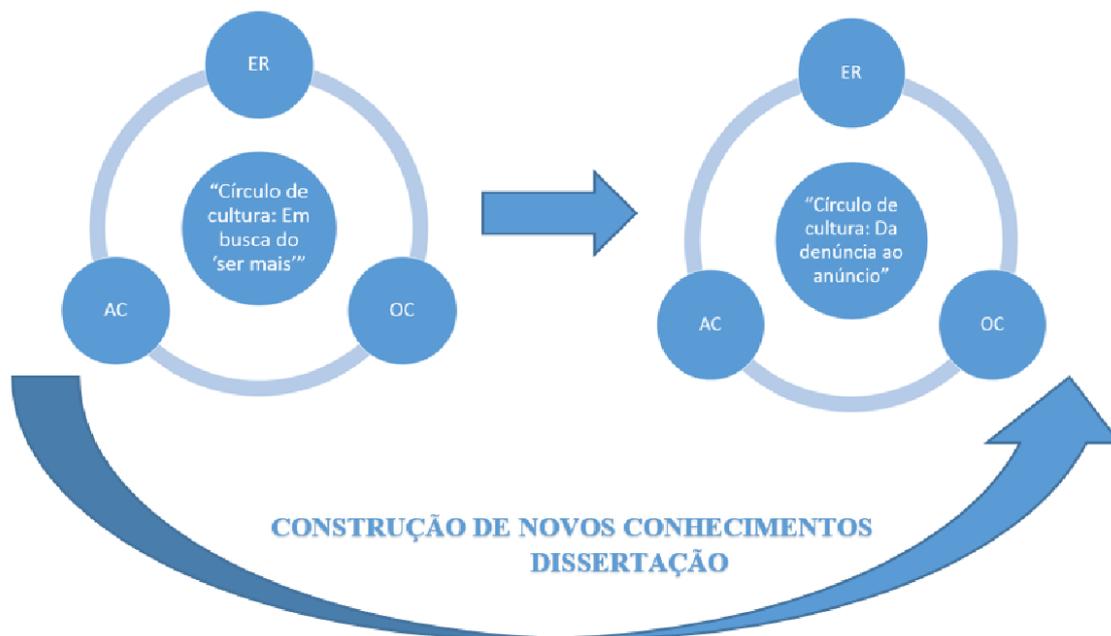


Fonte: Acervo pessoal.

Trouxemos para o Círculo de cultura: ‘Da Denúncia ao Anúncio’ reflexões sistematizadas e saberes construídos (AC) no Círculo de Cultura: Em busca do ‘ser mais’ para serem re-admirados (ER) e, a partir das novas narrativas problematizadas, foi organizado todo o conhecimento construído (OC) a fim de elaborar novas compreensões, novos saberes sobre a construção da resiliência (AC). Desta forma, é perceptível a presença dos três momentos pedagógicos durante todo o percurso da pesquisa, colaborando sobremaneira para o fortalecimento e produção de novos conhecimentos. Este percurso ratifica e comprova o caráter dialético e dialógico da metodologia da problematização da realidade. Saberes construídos em constante ascensão, que poderão alimentar quantos novos

círculos quisermos fazer, dos quais poderão surgir muitos questionamentos e muitas novidades.

FIGURA 13 – Dialética que envolve a construção de conhecimentos entre os momentos pedagógicos que envolvem os ‘Círculos de cultura’ realizados.



Fonte: Elaborado pela autora

Esta trama sintetiza o percurso da pesquisa no qual a problematização das unidades temáticas iniciais, localizadas no relato autobiográfico, foi realizada no Círculo de cultura: Em busca do ‘ser mais’. Desta experiência coletiva, surgiram novas unidades temáticas, as quais, em um segundo momento, foram problematizadas no Círculo de cultura: ‘Da denúncia ao anúncio’, um rico momento de aprofundamentos de reflexões, revisões de pontos de vista e confirmações de conhecimentos produzidos.

Na busca de comunicar as possibilidades dialógicas e dialéticas da pesquisa, procuramos aprimorar a problematização realizada neste estudo, por meio da elaboração de ‘tramas conceituais’ necessárias para compreender elementos que colaboram ou não para o desenvolvimento da resiliência. Assim, foi possível sintetizar nossa compreensão do papel da resiliência nas perspectivas ‘bancária’ e ‘libertadora’ de educação, conforme compreendidas por Paulo Freire em sua obra.

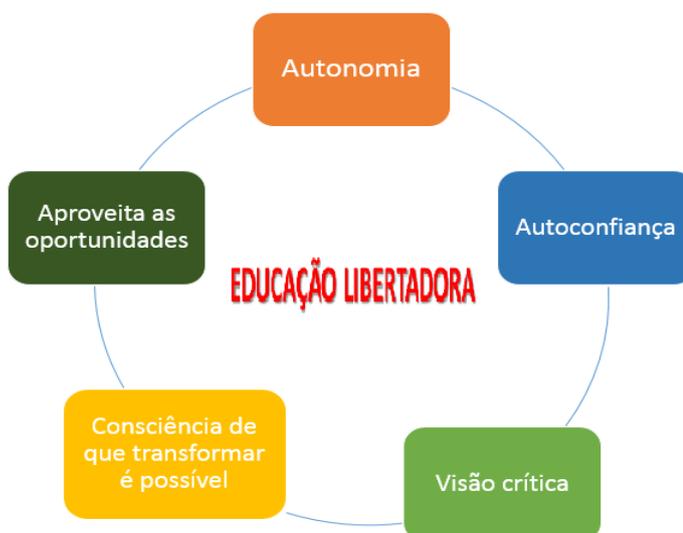
FIGURA 14 – Características desenvolvidas quando o sujeito é submetido a uma educação bancária. As características foram identificadas coletivamente.



Fonte: Elaborado pela autora.

A resiliência provavelmente não encontrará campo fértil em uma educação bancária, que nega o diálogo e as diversas possibilidades de transformação que o homem tem em mãos. Ignorante diante do seu poder de transformação, produto de uma educação de ‘depósitos’, o sujeito tende a acomodar-se diante das limitações.

FIGURA 15 – Características desenvolvidas quando o sujeito é submetido a uma educação libertadora. As características foram identificadas coletivamente



Fonte: Elaborado pela autora.

Na vertente contrária, o diálogo e a livre pronúncia da palavra pelo homem típica da educação libertadora permitem e potencializam a autonomização dos sujeitos que, conscientes de si, permanecem na adversidade em busca de soluções (FREIRE, 1983B).

Estes conceitos freireanos e suas compreensões podem se ligar por meio de tramas que permitem uma elaboração conceitual complexa (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017), perpassando a educação e as relações do homem consigo e com o mundo. Para Saul e Saul (2018, p. 149):

As tramas consistem em representações de proposições compostas por conceitos e suas interconexões. A construção de uma trama é uma ação criadora que permite novas sínteses críticas sobre aspectos da teoria e da prática, por meio do entrelaçamento metódico de conceitos e da problematização de suas interrelações. Daí o seu caráter epistemológico, caracterizado pelo rigor teórico de processos e produção de conhecimento, sob uma nova lógica.

As tramas conceituais freireanas são arranjos teóricos, críticos e criativos que permitem compreender problemas sociais, assimilar suas origens e desdobramentos a partir de ideias discutidas por Paulo Freire. Para Nascimento et al. (2019, p. 201):

A trama é um aporte dinâmico que, elaborada coletivamente, viabiliza a percepção de relações de semelhança ou dicotomias entre os conceitos presentes nas obras. No GEPEL/LEFREIRE, as representações e explicações de cada participante do estudo possibilita a ação-reflexão-ação, tornando perceptível a compreensão de que as conexões são possíveis pela existência de um conceito central. A conexão entre os conceitos encontrados e abordados na trama são representadas por setas cuja direção geralmente bilateral representa a articulação entre eles.

A representação teórica realizada na perspectiva da trama conceitual possibilita diversas elaborações de compreensões acerca do assunto estudado. As reflexões coletivas com o objetivo de elaborar uma trama problematizam o estudo e conduzem os seus autores a um aprofundamento de conhecimentos cada vez mais elaborados e complexos, como também aponta os caminhos para a compreensão do leitor sobre o assunto pautado.

A problematização da realidade, baseada no pensamento de Paulo Freire, oferta ao pesquisador a possibilidade de “aprender a fazer, fazendo e refletindo sobre o fazer”, em um movimento dialético da pesquisa (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017, p. 5). Deste modo, a realização dos círculos de cultura possibilitou desde o resgate memorístico, a identificação de estratégias comuns de enfrentamento e superação de desafios, resultando na

compreensão coletiva sobre a construção da resiliência. Foram momentos de reflexão, (auto) formação e amadurecimento intelectual, alimentados por mecanismos de construção cognitiva e coadjuvantes que normalmente contribuem para o desenvolvimento acadêmico e pessoal. Elementos que permitiram a pesquisa a partir do estudo e problematização da realidade (ER), a Organização do Conhecimento (OC), por meio da aplicação dos saberes já consolidados (AC). A síntese crítica dessa vivência está permitindo a pronúncia da resiliência presente na resistência humana frente aos desafios.

Os três momentos pedagógicos da pesquisa permitiram que uma situação aparentemente simples do cotidiano acadêmico fosse estudada e percebida com ‘lentes de aumento’. Investigar um objeto de estudo que está inserido na coletividade de forma coletiva é desafiador, porém é importante para percebermos que não existem verdades únicas. ‘Admirar’ e ‘re-admirar’ um problema com o auxílio das ‘lentes’ do outro é compreender que um saber não é completo sem a interação e a valorização do processo individual de experiências a que cada um viveu.

2. A VIDA E A ESCOLA: LIMITAÇÕES, POSSIBILIDADES E A CONSTRUÇÃO DA RESILIÊNCIA

A capacidade de o indivíduo lidar com problemas, adaptar-se a mudanças, superar obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas é uma necessidade humana cada vez mais buscada. Para compreendermos um pouco mais desta capacidade de enfrentamento humano, este capítulo discorre sobre os conceitos da resiliência, trazendo a contribuição de estudiosos no assunto. A dialética necessária entre a ciência e o cotidiano dos seres humanos também é abordada quando apresentamos as memórias da Professa Cleonice, a sua compreensão atual das experiências vividas, entrelaçadas à literatura científica e reflexões realizadas durante a pesquisa.

A proposta deste capítulo é a de apresentar parte do percurso (auto) formativo de forma dialética, descartando teorias generalistas ou fixistas. Apresentamos o percurso permeado de reflexões e aprendizados, porém não o consideramos um modelo a ser seguido, mas uma ótica a ser analisada, uma oportunidade para novas percepções.

2.1. Resiliência: conceitos e determinantes

Significativas são as mudanças que ocorreram no mundo e na vida dos seres humanos ao longo dos séculos. Mudanças, em diversos aspectos, que exigiram do homem adaptação, superação e resistência na busca por novos meios e espaços para sua sobrevivência. No século XXI, o excesso de atribuições e as cobranças no âmbito pessoal e profissional têm exigido cada vez mais do ser humano respostas e resolução de problemas com celeridade e presteza. Diante destas constantes transformações, é preciso amadurecer com as experiências, reinventar-se, buscar melhorias para si e para o outro, por meio de reflexões sobre o 'eu' e sobre o mundo, considerando que aqueles que não acompanharem a dinamicidade do mundo poderão não suportar e desistir diante dos desafios:

No mundo atual, em que desafios e dificuldades se apresentam a cada dia para os seres humanos, em que a competição e a busca por espaços profissionais e pessoais se torna mais acirrada, em que as expectativas externas se chocam com as possibilidades reais de realização do sujeito, este precisa ser formado – e se autoformar – para se preservar psicologicamente, para reagir, para ordenar seu mundo, suas necessidades, suas prioridades, seus desejos e suas ações, de modo a não se deixar sobrepujar por contingências e circunstâncias a que não possa, em dado momento e em determinadas situações, controlar e dar as respostas exigidas. Esta formação, nesse contexto, traduziria sua resiliência (PLACCO, 2001, p. 7).

Em outras palavras, para enfrentar as dificuldades que o mundo impõe, os sujeitos precisam ter a capacidade de reagir com flexibilidade, aprender com os erros sem se deixar abalar por estes. A formação educacional precisa estar voltada também para a construção de uma postura resiliente, que prepare os indivíduos para reagir de maneira responsiva, com abertura para novos caminhos, novas estratégias, compreendendo que contornar obstáculos também pode ser uma alternativa para alcançar o objetivo.

A resiliência ainda não tem sido alvo de muitos estudos e produções acadêmicas no Brasil, sendo mais vista e aprofundada nos Estados Unidos e na Europa. Este é um termo relativamente novo para a educação e psicologia, com aproximadamente 20 anos de uso, tendo sua utilização original começado nas Ciências Exatas (PLACCO, 2001). O uso desta palavra em seu sentido histórico inicial aponta para a ideia de elasticidade, flexibilidade, reflexividade, presente em disciplinas curriculares como física, química e biologia. Mais recentemente, utilizado no sentido conotativo, o conceito está contido em textos que versam sobre a estrutura psicológica e sócio-cultural do ser humano (TAVARES, 2014).

No dicionário de língua portuguesa, o termo resiliência refere-se à resistência de materiais, segundo Oliveira (2011, p. 432): “propriedade que um material tem de sofrer deformação e posteriormente retornar à sua forma inicial; elasticidade”. O autor complementa a informação e apresenta o sentido figurado da palavra, relacionando-a a “flexibilidade” e “adaptabilidade”, porém nada especificamente ligado ao ser humano.

Assim como diferentes matérias têm diferentes estruturas físicas, portanto, distintas capacidades de resistir às pressões externas, o ser humano pode se comportar da mesma maneira. Sujeitos de uma mesma família e submetidos às mesmas orientações, regras, suporte econômico e condições emocionais têm constituições diferentes, portanto, formas de enfrentamentos individuais. Segundo Yunes e Szymanski (2001, p. 17), “a resiliência ou resistência ao estresse é relativa, cujas bases são tanto constitucionais como ambientais e que o grau de resistência não tem quantidade fixa, e sim, varia de acordo com as circunstâncias”. Além de ser um construto individual, a resiliência pode variar frente ao contexto a ser enfrentado. Um mesmo jovem resiliente quanto aos estudos pode não apresentar a mesma força para o enfrentamento de uma doença. O que leva a crer que um indivíduo que é considerado resiliente dificilmente será em todas as áreas de sua vida, mas apresentará um equilíbrio diante de dificuldades diversas. Neste estudo, acreditamos que a resiliência é um construto individual perpassado por uma rede de interações e colaborações

do coletivo, como: simples ajudas pontuais, o apoio de ‘tutores de resiliência’ e o acesso a oportunidades.

A resiliência presente na vida dos seres humanos desde os primórdios, porém desconhecida na materialização da palavra, passa a ser na atualidade uma característica importante a ser desenvolvida pelos indivíduos, seja nas relações de trabalho, familiares, amorosas; no cotidiano dos estudos; enfrentamento de dificuldades financeiras, sociais e de doenças graves. O desenvolvimento da resiliência não garante, necessariamente, a superação de todas as adversidades, mas contribui para o enfrentamento de cada um dos desafios impostos pela vida pessoal e social.

Tavares e Albuquerque (1998. p. 146 *apud* CASTRO, 2005, p. 119) compreendem que:

O desenvolvimento, porém, nos sujeitos de uma tal qualidade, que lhe possibilite uma certa invulnerabilidade, não deverá fazer-se a custa de carapaças, de escudos de aço, de grades e mecanismos de defesa que a tornem insensíveis, passiva, conformada. [...] pelo contrário, tudo deve encaminhar-se no sentido de a tornar mais forte, mais desenvolvida técnica, pessoal e socialmente, ou seja, mais equipada para poder intervir, de modo mais eficaz e adequado, na transformação da própria sociedade...

Traços resilientes de personalidade ajudam a reduzir a amargura e a vitimização, o cultivo de rancores e a atribuição das contendas da vida a outrem. Permitem a tomada de responsabilidades sobre a trajetória individual e social. É a característica da flexibilidade – assim como nos materiais resilientes, de acordo com a física – que permite o contorno e a superação de obstáculos sem que esses enfrentamentos resultem no enrijecimento sentimental e na ‘retirada da cor do mundo, dos olhos’. A resiliência permite a força sem que seja necessário abrir mão da doçura e do gosto pela vida, pois as experiências podem contribuir para trazer a compreensão de que ‘tudo passa’.

A fim de aprofundar o conceito da resiliência e perceber quais dimensões vinham sendo postas em relevo, da breve revisão de literatura já apresentada destaco o trabalho de Sakotani (2016). No primeiro capítulo, a autora discute os diversos conceitos implicados para o termo resiliência de forma científica, ou seja, em artigos, dissertações e teses. A autora destaca que no Brasil, a temática da resiliência, em articulação com a educação, como objeto de pesquisa tem pouca visibilidade, fato percebido durante sua pesquisa exploratória em relação às produções sobre a temática já elaboradas.

Dentre os seus primeiros escritos, Sakotani (2016) chama atenção para a concepção

preconceituosa na qual vem sendo compreendida a resiliência dentre os trabalhos pesquisados. “Logo, entende-se que uma pessoa ‘resiliente’ é aquela bem-sucedida em alguns aspectos da vida, e o ‘não resiliente’ seria aquele que não é bem-sucedido, sem considerar outras esferas da vida em que este mesmo indivíduo é capaz de superar as suas dificuldades” (SAKOTANI, 2016, p. 16). Portanto, os trabalhos vêm discutindo a resiliência para sujeitos que demonstram capacidade de enfrentamento de forma positiva das adversidades e estigmatizam como não resilientes sujeitos que enfrentam os mesmos riscos e não alcançam os mesmos resultados. Porém, o que é sucesso? O que é adversidade? São fatores que variam de sujeito para sujeito, de cultura para cultura, e precisam ser tratados de forma dinâmica, pois cada situação apresenta um contexto diferente.

São citados por Sakotani (2016) vários autores que trabalham o termo resiliência e que em alguns momentos têm-se definições aproximadas do termo. A “resiliência tem caráter construtivo e não é inato ao sujeito” (ASSIS et. al, 2006, p. 20 *apud* SAKOTANI, 2016, p. 18), entendimento que vai ao encontro, em parte, do pensamento de Rachman (2008 *apud* SAKOTANI 2016, p. 18), que compreende “a resiliência como um traço de personalidade, mas também como um processo dinâmico e transitório que o indivíduo apresenta frente a uma situação adversa”. A construção da resiliência é um processo complexo e heterogêneo, por não depender de um único fator, e de sua apresentação acontecer de forma singular para cada sujeito.

A resiliência é apreendida e aprimorada com as vivências, característica que passa a compor a identidade do sujeito mesmo sem este perceber. A edificação de caminhos alternativos diante das dificuldades pode ser uma característica de um sujeito que teve uma educação pautada no diálogo e no incentivo a buscar mais, mas pode estar presente na vida de outro, que, enquanto órfão, nunca teve a proteção e o amor para fortalecer-se na permanência em uma situação adversa, como forma de sobrevivência.

Groetberg (1995, *apud* SAKOTANI, 2016, p. 18) amplia a visão sobre a resiliência e afirma que “é a capacidade de [...] se prevenir, minimizar ou superar os efeitos nocivos das adversidades; enquanto que Masten (2001, *apud* SAKOTANI, 2016, p. 18) diz que “a resiliência é um processo multifacetado e dinâmico que ao interagir com as adversidades da vida, o sujeito incrementa o seu poder de superação e adaptação emocional”. Além de superação, Groetberg (1995, *apud* SAKOTANI, 2016) atenta para a prevenção das adversidades, maturidade que só pode ser adquirida com enfrentamento dos infortúnios do cotidiano; Masten (2001, *apud* SAKOTANI, 2016, p. 18) complementa a informação e diz

que essas dificuldades podem acionar os “fatores de proteção [que] têm a função de interagir com os eventos de vida e acionar processos que possibilitem incrementar a adaptação e a saúde emocional”. A maturidade e as experiências se destacam como catalisadores do desenvolvimento da resiliência nos sujeitos.

Traços de resiliência podem estar sutilmente presentes. Superar situações de adversidade não implica somente o esforço empreendido, implica a superação das dores, das marcas deixadas, do aprendizado com as dificuldades, o amadurecimento para o enfrentamento de novos obstáculos. A resiliência colabora para o fortalecimento psíquico e emocional, como também a aquisição de uma habilidade mental de traçar alternativas, de direcionar-se para o pensamento positivo, mentalizar e galgar a concretização de um amanhã.

Para que o sujeito permaneça em uma situação adversa sem desistir do objetivo pretendido ou de uma posição subjetiva a ser atingida, inevitavelmente deve acreditar que a sua luta trará bons frutos; do contrário, desistirá na primeira dificuldade. Para alguns, a crença no sucesso pode ser chamada de pensamento positivo; para outros, intitula-se de fé. Calandro (2013, p. 10) diz que “A resiliência é entendida como capacidade para superar situações adversas e a experiência de fé alavancando, como algo a mais que uma pessoa possui para ser resiliente”. Para o autor, a experiência com a fé permite ao sujeito enfrentar situações desestabilizadoras, pois a crença em um ser superior proporciona os bons pensamentos sobre o futuro. A crença faz com que os sujeitos sigam em frente em seus objetivos, na certeza de que há alguém que cuida, que abre os caminhos, que conforta e colabora para a persistência no propósito durante a adversidade.

Porém, enquanto para alguns a resiliência e fé na adversidade são a porta para realização de sonhos, por outro lado a espiritualidade pode ser um pretexto paralisante, em que o sujeito focaliza suas forças em determinismos, na crença que a dificuldade “é a vontade de Deus”.

Calandro (2013), além de apontar a ligação entre a fé e a resiliência, descartou a observação das fraquezas, sintomas, doenças, carências e empenhou-se em descobrir quais são os “fatores de proteção” e os “pilares de resiliência” que propiciam a promoção de forças para que as pessoas possam reagir e superar as adversidades da vida. A idade e as experiências de vida acumuladas foram indicadas como fatores que tornam os sujeitos cada vez mais resilientes, porém não inatingíveis pela dor. Mesmo que situações adversas deixem marcas, os traços de resiliência numa personalidade são proporcionadores da capacidade de

enfrentar infortúnios com menor estresse, com segurança, fator preponderante para a manutenção da saúde mental.

O resultado da pesquisa de Calandro (2013) é de que a resiliência é tecida ao longo da vida. O principal dado percebido é que a experiência de fé faz com que as pessoas se sintam mais confiantes mediante situação adversa, saindo destes momentos mais fortalecidas.

Sobre as dimensões da resiliência, Souza (2015) diz que o sofrimento é uma oportunidade para o ser humano redesenhar a sua existência na terra. Para a autora, as reflexões baseadas no percurso de vida proporcionaram a emersão do entendimento de diversas passagens da história dos sujeitos. Esta pesquisa destaca a experiência de irmãos que, apesar da dor do sofrimento, se movimentaram para superar angústias e recriar uma vida futura, o que lhes trouxe a percepção de que a necessidade diária de superar dores abriu para eles oportunidades e o desejo de buscar um futuro melhor. A solidariedade em família também foi uma dimensão explicitada pela busca da superação.

A fé e o sofrimento podem ser instrumentos potencializadores das capacidades humanas. A força frente às dificuldades surge inesperadamente, diante da necessidade de reagir para manutenção da vida. É um processo em que a sobreposição de experiências se apresenta e promove transformações, alterações de pensamentos e atitudes. O instinto humano aduba o florescimento da resiliência e demonstra o quão formadoras são as experiências de vida.

De acordo com Ralha-Simões (2001, p. 98), “a resiliência parece decorrer de estratégias diferenciadas ao nível da construção do significado pessoal”. A construção da resiliência não pode ser aplicada, como também não existe uma fórmula fiel a ser seguida para que ensinemos sujeitos a serem resilientes. O trabalho com a história de vida de pessoas que passaram por momentos tensos em suas vidas pode apresentar particularidades e elementos interessantes que emergirão das mais profundas memórias. A reflexão e o reviver das histórias poderão apontar de forma cuidadosa se a resiliência está presente naquela história de vida e quais tutores ou interações com o ambiente propiciaram esta construção de força e flexibilidade mediante as dificuldades. Estes momentos de revisão são importantes para que o sujeito conheça a si mesmo e aprenda com suas próprias experiências. Os elementos macrossociais (cultura, educação, meio ambiente) e microssociais (relação em família, a visão de si mesmo, o contato com pequenos grupos da igreja, amigos da escola) têm influências sobre a construção da resiliência nos sujeitos.

Libório e Ungar (2009, *apud* SAKOTANI, 2016), entendem que o enfrentamento de situações críticas, por eles denominadas de ‘tensões’ levam ao desenvolvimento psicossocial, culminando em resiliência e bem-estar. Este bem-estar conduz à denotação de calma sentimental proporcionada após o enfrentamento das tensões, obtenha-se êxito ou não.

Os conceitos e determinantes da resiliência e demais conhecimentos pesquisados neste trabalho trouxeram subsídios para compreender elementos e ferramentas de construção da resiliência. O olhar pra si e para o mundo de forma cada vez mais crítica e desalienada, a crença na humanidade, a fé, o amor à família, as vivências e relações com o outro, o sonhar com um amanhã melhor, a sensibilidade de perceber a capacidade de transformação que há em si, no outro, no coletivo, imprimem marcas que contribuem para a construção da resiliência, para a superação de situações-limites na busca do ‘ser mais’, características que só serão conhecidas nos momentos da necessidade de superação e transformação individual e social.

2.2. Educação para a resiliência

As relações macro e microssociais são fatores determinantes para a construção da resiliência. Neste sentido, a escola apresenta-se como um importante influenciador, tanto de forma positiva quanto negativa, no que concerne à visão que o sujeito tem de si, como também, na elaboração de habilidades frente às adversidades.

Luthar (1993, *apud* SAKOTANI, 2016) classifica a resiliência em acadêmica, social e emocional. Afirma que as três estão imbricadas no espaço escolar e que, ao transitar por este ambiente, o aluno tem a oportunidade de exercitar sua resiliência. A escola é um local de crescimento não só acadêmico, como também pessoal. O sujeito tem a possibilidade de enfrentar a si mesmo, no que concerne à timidez, à busca por relações grupais, às dificuldades em determinadas disciplinas, como também à superação diante das reprovações, do *bullying*, das frustrações relativas ao alcance de desejos de consumo mediante o poder aquisitivo de alguns colegas.

A liberdade para tomar decisões precisa estar presente para que a criança/jovem encontre seus próprios caminhos, como forma de exercício e maturação emocional, mesmo que de forma orientada e/ou monitorada. Pais e professores precisam acompanhar o

progresso pessoal e social para mediar situações que exacerbam a capacidade de resolução dos desafios.

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

Para Cyrulnik (2005, p. 80), “a escola pode, dessa forma, tornar-se um lugar de tédio e de má influência assim como de resiliência, dependendo do significado que a comunidade lhe atribui”. Os professores precisam estar conscientes da contribuição significativa que podem oferecer no sentido de transformar histórias de alunos/alunas a partir do exemplo, da atenção, do conselho e do olhar carinhoso, tornando-se tutores de resiliência, ou seja, aqueles que colaboram para a construção de uma personalidade apta a não se deixar intimidar por qualquer dificuldade.

É bem verdade que a escola e professores têm frequentemente sofrido pressões e demandas excessivas, que imputam a ambos o dever de contribuir para os bons modos dos alunos, responsabilidade pelo êxito ou fracasso escolar, noções de cidadania, a orientação contra a criminalidade, uso de drogas, etc. Concomitantemente à elaboração de atividades relacionadas ao conteúdo escolar, o professor é chamado a estar atento a temas sociais e atuais que colaborem para trazer reflexões e oportunidades de amadurecimento aos alunos. As cobranças ao docente são inúmeras e, apesar de não poder responder a todas em máxima eficácia, o fato de estar atento às necessidades dos alunos pode contribuir para a mudança de histórias de vida. O simples gesto de atribuição de responsabilidades em confiança ao aluno acende uma luz de esperança, favorecendo a elevação da autoestima (CYRULNIK, 2005), por ter sua capacidade de fazer e ser reconhecida e valorizada, ao mesmo tempo em que atitudes negativas do professor frente ao aluno podem provocar efeitos danosos.

Em um mundo de realidades dinâmicas e informações instantâneas que vivemos, tornar-se um tutor de resiliência do aluno, por vezes, se dará de forma involuntária e inconsciente. Para Cyrulnik (2005, p. 30), “brincamos de falar para trocar afetos, aprendemos a ler com alguém que amamos, adquirimos conhecimentos para compartilhar mundos abstratos”. O “suporte afetivo e estruturas rituais” (CYRULNIK, 2005, p. 63) são características que estão presentes no cotidiano de sujeitos que se constituem como tutores de resiliência, mesmo sem saber. Os tutores de resiliência são uma referência a ser seguida, um porto seguro, em meio às adversidades.

Possivelmente, o professor não será um exemplo a ser seguido por toda a turma, mas somente por aqueles que possuem a empatia e a identificação com os seus gostos e habilidades. Neste sentido, Castro (2001) destaca a importância da adequação dos centros formadores de docentes. Para o autor, formar pessoas capazes de desenvolver uma personalidade resiliente implica a revisão da prática desenvolvida pelos professores durante sua formação e a continuidade desta. Ressalta também a relevância de uma prática reflexiva constante e aprofundada com o objetivo de formar e (auto) formar sujeitos aptos a confrontar as adversidades do mundo atual. Neste aspecto, a resiliência é trabalhada numa perspectiva educativa, não com a ideia de ‘produzir’ sujeitos resilientes, mas de abrir caminho para que a disposição humana da superação seja exercitada.

Considerando as contribuições teóricas acima e diante da interessante experiência contida na imersão da história de vida de uma criança/adolescente/jovem/adulta, filha/aluna/professora que conseguiu ultrapassar desafios e atingir seus objetivos, percebemos uma excelente oportunidade de reflexão coletiva sobre como o exemplo de pais e professores, sujeitos resilientes, contribui para a permanência na adversidade em busca da superação e do ‘ser mais’.

2.3. Sobre tornar-se: aspectos pessoais e familiares de um percurso de formação

Cotidianamente sofremos transformações em nosso jeito de ser e de pensar, amadurecemos e crescemos na medida em que vivenciamos novas experiências, independentemente de termos consciência do “inacabamento humano” (FREIRE, 1983b). Podem ser propulsores desse desenvolvimento pessoal os desafios que precisamos enfrentar dia após dia. Nóvoa (2010) chama a atenção para a formação centrada não no ‘ser’, mas no ‘tornar-se’.

Tornar-se implica estar consciente do inacabamento humano, de aceitar que ninguém sabe tudo, que desde o saber mais elementar ao mais complexo todos estamos em déficit diante do conhecimento, que envolve saberes de diferentes tipos, partilhados na escola, na família, no trabalho, na vida em comunidade, contudo todos de igual importância para compor nossa formação humana.

Considerando a vida como espaço de “interrogação permanente” (PINEAU, 2010), no qual interações e reflexões estão nos tornando sujeitos em constante mudança, o

conhecimento da história de vida de uma professora universitária originária da zona rural nos conduz a algumas reflexões sobre nós mesmos e sobre o mundo ao nosso redor. Coopera para que possamos nos perceber e ao mundo como lugar de possibilidades, de impedir a ‘coisificação’ humana, desmistifica o mito da inexorabilidade diante de uma situação-limite, contribui para tornar o ser humano ciente da sua força transformadora.

O percurso vivencial da Professora Cleonice teve um caráter híbrido, intercalando entre rural e urbano, no sentido de aproveitar as oportunidades oferecidas com vistas a desenvolver sua formação e profissionalização. No período de 1995 a 1998, cursou da 1ª até a 4ª série do ensino fundamental (equivalentes ao 2º e 5º anos, atualmente) na Escola Isolada do Espinheirinho, comunidade localizada na zona rural de Mossoró. Diante da ausência de oferta das séries finais do ensino fundamental na comunidade, e da ausência de transporte escolar, cursou na zona urbana da cidade de Mossoró/RN, nos anos de 1999 e 2000, a 5ª e a 6ª séries (equivalentes ao 6º e 7º anos, atualmente) na Escola Municipal de 1º grau Senador Duarte Filho, quando residiu na casa de uma tia.

No ano 2001, a Escola Municipal Evilásio Leão de Moura, localizada a 10 km da residência da Professora Cleonice, situada na Comunidade Baixa Verde, implantou a oferta das séries finais do Ensino Fundamental, oportunidade em que voltou a morar na casa dos pais e cursou a 7ª série (equivalente ao 8º ano, atualmente). Em 2002, sua irmã deveria ingressar no Ensino Médio, cuja oferta também não estava disponível na zona rural e, como forma de companhia e apoio, seus pais decidiram que, apesar de haver a oferta da 8ª série (equivalente ao 9º ano atualmente) na comunidade, as duas meninas deveriam diariamente pegar o transporte escolar para estudar na zona urbana de Mossoró.

FIGURA 16 – Escola Isolada do Espinheirinho.



Fonte: Acervo pessoal.

FIGURA 17 – E. M. Evilásio Leão de Moura.



Fonte: Acervo pessoal.

A Professora Cleonice concluiu o ensino fundamental na Escola Municipal de 1º grau Senador Duarte Filho para, em seguida, ingressar e concluir o ensino médio na Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira, no ano de 2005. Ao concluir o ensino médio, realizou três vestibulares até conseguir ingressar no Curso de Pedagogia da Faculdade de educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, no ano de 2008. Ingressou no Programa de Pós-Graduação em Educação/ POSEDUC, no ano de 2013, e foi efetivada em concurso público no Ensino Superior da UERN, em dezembro de 2016. Neste percurso histórico, foram muitas as barreiras, enfrentamentos, histórias de resistência e resiliência que perpassaram a sua história e de sua família.

FIGURA 18 - Faculdade de Educação – FE/UERN



Fonte: Acervo pessoal

A leitura do relato inicial sobre sua história de vida familiar e escolar revelou momentos e situações que habitavam sua memória sobre a vida rural, escolar, relações familiares, que, em conjunto, apresentaram a realidade vivenciada. Relatos que, aparentemente, em uma sociedade capitalista, exprimiriam apenas dificuldades de cunho econômico e social. Porém, para percebermos qual a visão da Professora diante das experiências que vivenciou, foi necessária, além da exposição de memórias, sua problematização, a fim de possibilitar a compreensão, junto a ela, se aquelas eram ‘situações-limite’ ou desafios comuns do dia a dia.

A privação de recursos financeiros, em minha leitura, como sujeito do mundo, pode ser identificada como uma situação extrema quando a Professora diz: “*tínhamos muitas restrições, pois o dinheiro só dava para sobrevivência*”. A renda da família privilegiava somente aquilo que fosse estritamente necessário à subsistência. Nas suas palavras, a

escassez do dinheiro apresentava um limite que ela e os irmãos conheciam bem, os recursos financeiros da família estavam destinados a comprar alimentos, energia elétrica e água potável.

A família co-laborava na roça e nas atividades domésticas. As atribuições mais duras eram desenvolvidas da mesma forma, independentemente da presença ou não dos pais. Lembrando disto, a Professora diz que a sua mãe: “*colocava o burro na carroça e nós [ela e seus irmãos] íamos buscar água para beber [...] a água dessa cacimba era salobra*”. Lembra também que “*Era sofrido, trabalhar no sol, plantávamos milho e feijão*”. Essas atividades não substituíam a obrigação de ir à escola, pois os pais que “*aprenderam a fazer somente o nome*” diziam que “*tínhamos que estudar muito, pois só tinham aquilo para dar*”. Os pais valorizavam o ato de ir à escola mesmo sem a terem frequentado, ao mesmo tempo em que percebiam nela uma saída possível para transformar a realidade vivida por seus filhos. É interessante perceber o investimento nos estudos, mesmo não sendo imediata a sua recompensa. Sobre esta capacidade de transformar dificuldades em possibilidades, diz Tavares (2001, p. 46):

Do ponto de vista da psicologia e da sociologia, trata-se também de uma qualidade, de uma capacidade de as pessoas pessoalmente ou em grupo resistirem a situações adversas sem perderem o seu equilíbrio inicial, isto é, a capacidade de se acomodarem e reequilibrarem constantemente.

A qualidade de contornar dificuldades de forma permanente e o cultivo do equilíbrio das atitudes pessoais tinha o sustento em uma teia de solidariedade existente no seio familiar. Todos trabalhavam unidos e enfrentavam os desafios do mesmo modo.

A escola era desejada como um bálsamo para sanar todas as contrariedades que a vida impunha, porém, o seu acesso se constituía em mais uma dificuldade. Estradas de acesso às comunidades eram [a maioria ainda é] carroçáveis, cujo trânsito de automóveis, motocicletas e carroças provocava intensa poeira nos dias quentes, ao passo que nos dias chuvosos também havia transtornos, devido à formação de buracos com acúmulo de água, muitas vezes impedindo o deslocamento. A Professora relata que ao ingressar no Ensino Médio, tinha que se deslocar ao centro urbano mais próximo: “*Saíamos de casa as 4:30 da tarde e chegávamos [em casa] de 00:30 da noite*”.

Está presente neste relato a persistência frente às dificuldades econômicas e sociais de uma vida no campo. O pai, que possuía pequenas terras e era agricultor, “*em épocas mais críticas [...] fazia trabalhos para outras pessoas [...] além disso, vendia ovos de galinhas,*

e vendia carne de carneiro”; ela conta também que “*Ser pedreiro era um trabalho informal em épocas de muita seca*”, ao passo que sua mãe, para auxiliar no sustento da família, “*fazia vassouras de palha de carnaúba*”. Como um rio que contorna pedras que estão em seu caminho como obstáculos e, mesmo assim, alcança terras distantes, a família construiu sua história superando, flexibilizando e buscando caminhos alternativos.

A base familiar tem contribuição relevante para que o equilíbrio emocional venha a ser um construto positivo frente à superação de situações-limite. As famílias em que se pode encontrar o maior número de sujeitos resilientes são aquelas nas quais existem o apoio e a solidariedade entre os seus membros. Para Cyrulnik (2005, p. 64), “pais pobres podem escorar o ambiente do filho quando seu afeto e seus rituais estruturam o entorno, constituindo-se, assim, em tutores de desenvolvimento”. Apesar de “*a professora ser leiga*”, a escola ser distante e não ter estrutura satisfatória, seu pai “*argumentava que era a melhor escola do mundo. Nós acreditávamos*”. A compreensão da importância da escola foi algo que os pais parecem ter aprendido com a dureza da vida: ninguém lhes havia ensinado isso. As experiências de vida foram suficientes para mostrar que as dificuldades pelas quais passavam, em boa parte, se deviam à falta dos estudos. Os exemplos e as histórias de vida de outras pessoas, familiares e amigos que estudavam na cidade ratificavam a esperança da conquista de oportunidades por meio dos estudos.

Os depoimentos das professoras da escola que, segundo o relato, sempre contavam suas histórias de superação, bem como as palavras de incentivo e apoio dos pais, foram responsáveis pelo plantio da semente da esperança e conquista de dias melhores por meio dos estudos. Para Cyrulnik (2005, p. 51), “[...] as palavras dos adultos fixam imagens na memória [...]”. E estes sonhos internalizados, pouco a pouco, foram essenciais para a elaboração de metas: “*Mas a esperança de [que] íamos mudar de vida estudando, era o foco, o assunto, a busca*”. As palavras de encorajamento dos pais se associavam ao estudo e incumbiam à responsabilidade dos filhos o alcance dos desejos. “*Mamãe dizia que quando a gente terminasse de estudar e arrumasse um emprego poderíamos comprar [o que desejavam]*”. Os pais não cultivavam falsas esperanças que, diante da impossibilidade de atender, se transformariam em frustrações nas crianças: deram-lhes confiança para sempre seguir em frente, para que lograssem êxito diante dos seus desejos por conta própria, porém com o suporte da coletividade da família.

Os relatos dos professores também foram essenciais, pois se constituíram em tutores de resiliência, mesmo sem intenção. Para Cyrulnik (2005, p. 73), “Os professores têm muito

mais poder do que acreditam”, ou seja, as palavras de um professor podem ser capazes de elevar a autoestima e confiança de uma criança, mas podem ter o poder de acabar definitivamente com o ânimo do aluno frente aos estudos. A Professora diz que:

Os professores sempre faziam relatos de suas vidas [...] uma supervisora que contou sua história de vida, dos sofrimentos que passou para se formar e passar no concurso e se tornou supervisora da escola [...] eu sempre achava que poderia um dia ser eu contando aquela história (sic).

No dia em que ouviu este relato, ao chegar em casa, a Professora, ainda criança, contou a história que havia ouvido na escola, e seus “pais disseram que [a filha] também poderia conseguir”. Para Freire (2018, p. 38), “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”. Seria mais difícil internalizar as palavras de incentivo dos pais sem o exemplo concreto dos professores. Os depoimentos dos docentes foram essenciais para a materialização dos sonhos. Chegar à universidade, passar em um concurso, ter o próprio salário e conseguir realizar os sonhos seria possível, pois exemplos de quem a aluna admirava estavam ali para provar isto.

Embora na zona rural do Nordeste Brasileiro, na década de 1990, os jovens frequentemente fossem levados a deixar a escola para priorizar

o trabalho, as dificuldades de acesso não fizeram a família desistir do investimento no estudo. Com o intuito de criar uma cultura de inserção no ambiente escolar, a família preocupava-se com o cumprimento dos horários, demonstrando a responsabilidade com a rotina e a pontualidade, além de cuidar para que as crianças retornassem para casa em segurança.

Cyrulnik (2005) sempre destaca a importância dos rituais em família. A implementação de rotinas configura o seio familiar como tutor de resiliência, por valorizar a sequência de atividades a ser desenvolvidas ao longo do dia, imputando a cada membro familiar uma responsabilidade que vai além do auxílio ao trabalho doméstico, em alguns casos colaborando para o sustento da família. A professora Cleonice lembra que “papai... ele levava a gente para o cercado e quem fazia as coisas [em casa] era mamãe porque quando a gente chegava ia para a escola, e quando chegava da escola tinha que estudar [...] ou tinha que olhar as ovelhas, ou tinha que plantar, ou tinha que sacudir um lixo, ou pastorear o feijão, ou colocar comida para as galinhas”. A valorização do trabalho no seio familiar desde a infância é importante para que se desenvolva o senso de responsabilidade e

o respeito ao trabalho coletivo. Em famílias que costumam valorizar os rituais, o estudo tem seu espaço de prestígio também.

Para a professora Cleonice, *“Não adianta só ter escola; é preciso que você tenha também uma base que lhe permita ir para a escola estudar e fazer as coisas da escola. Eu acho que às vezes a gente tem tudo isso: tem a escola, tem o transporte, mas não tem a valorização da escola dentro de casa [...] (sic)”*. Nesta afirmativa, percebemos a importância que a família tem neste processo de incentivo e conscientização do aluno para a valorização da escola, previstos na Constituição Federal (1988), que também inclui os familiares tanto quanto o Estado como responsáveis pela educação da criança. A Constituição Federal (CF), em seu Art. 205, afirma que a educação é direito de todos e responsabilidade do Estado e da família, com vistas ao desenvolvimento do indivíduo para a cidadania e qualificação profissional (BRASIL, 1988). No ano de 1990, foi publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, por meio da Lei nº 8.069, que, em seu Artigo 53, estabelece que *“A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”*, assegurando-lhe condições de acesso e permanência à escola gratuita (BRASIL, 1990).

O direito à educação é resguardado pela legislação brasileira. Muitos brasileiros que viveram em décadas anteriores à promulgação da Constituição Federal de 1988, em virtude da ausência de uma regulamentação, não tiveram o acesso à educação garantido. Essa lacuna colaborou para o crescimento de uma massa de analfabetos. Apesar de mais de 30 anos terem se passado, o Brasil ainda traz em sua história marcas da ausência de oportunidades de educação formal. No último censo disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, o Brasil ainda amarga preocupantes índices de analfabetismo de 14,7%¹⁴ para a população de 15 anos e mais de idade no ano de 1997, resquícios da falta de investimento na educação que se perpetuam na sociedade ao longo de décadas. O Art. 205 da Constituição Federal demonstra que a família é responsável, mas o Estado também tem sua obrigação na educação de seus cidadãos, por meio da oferta de insumos de acesso e permanência nos estudos.

¹⁴ Dados disponíveis na página do IBGE: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17374-indicadores-sociais-minimos.html?=&t=notas-tecnicas>. Acessado em: 15 abr. 2019.

Porém, é complexo avaliar estas corresponsabilidades quando temos que considerar o emaranhado de elementos familiares, sociais, econômicos e subjetivos para a frequência à escola, que perpassam não só questões individuais, como também a garantia de diversos direitos constitucionais comumente violados, que muitas vezes independem do desejo da família.

Independentemente das iniciativas públicas em atendimento à legislação vigente à época, os filhos do senhor Chagas chegavam à escola devido às suas ações de enfrentamento. Para Elster (1994, p. 30), “[...] as ações são explicadas por oportunidades e desejos – pelo que as pessoas podem fazer e querem fazer”. O Senhor Chagas relata: “[...] *quando minha mãe morreu, tinha 5 anos e 10 meses. Trabalhei a vida inteira, não tive direito de entrar nos colégios*”. Consciente das dificuldades que vivenciou com a ausência materna no seio familiar e a necessidade de trabalhar, ele percebe a escola disponibilizada pelo poder público, embora distante, como um inédito viável, uma oportunidade para seus filhos e para as crianças da comunidade.

Pensado nisto, podemos destacar que “oportunidades são mais fundamentais que preferências” (ELSTER, 1994, p. 30), outro fator importante para o construto da resiliência. Neste caso, a distância geográfica da casa para a escola tornou-se menor do que o desejo que aguçou a percepção de oportunidade que havia ali. Portanto, a limitação que havia devido à ausência do meio de transporte para chegar à escola não era uma questão de preferência, visto que a oportunidade de ter acesso aos estudos era mais importante e fundamental para a possível conquista dos objetivos.

Deste modo, percebemos a importância da atuação da família na superação dos desafios e na construção de uma personalidade resiliente e, por esse motivo, podemos destacá-la como ‘tutora de resiliência’ (CYRULNIK, 2005). Crianças muito pequenas não poderiam ir à escola sozinhas, tampouco teriam experiência para reconhecer e valorizar a importância que os estudos teriam para suas vidas. O exemplo e o incentivo dos pais, além de fornecer um apoio essencial para a permanência nos estudos, foram importantes para que, quando adulta, a professora Cleonice continuasse desbravando limitações em seu dia a dia, para permanência nos estudos. Pois, para Sprinthall (1999, s.p. *apud* PEREIRA, 2001, p. 78) “ [...] o sucesso na vida do aluno depende mais da maturidade psicológica que do seu rendimento escolar”. Essa maturidade pode ser desenvolvida a partir da observação dos exemplos e experiências vivenciadas, o que acaba também por colaborar para a construção da autonomia.

A escola também possui papel significativo nesse processo de maturação psicológica ao trabalhar a valorização dos alunos, a fim de apresentá-los como sujeitos capazes de superar desafios com o apoio da coletividade. Este sentimento de existência de possibilidades, no sentido freireano do ‘ser mais’, apresenta-se mais importante diante da busca por alternativas frente às dificuldades do que um bom rendimento escolar, frequentemente fruto de uma ‘educação bancária’, na qual o aluno é mero reproduzidor de ideias (FREIRE, 1983b). Uma concepção de estudo que nega o diálogo, a criticidade e serve ao comodismo, já que diante da ausência da reflexão o aluno é fadado a acomodar-se à situação na qual está imerso.

Importa frisar que, na perspectiva de vida resiliente, o sujeito vive o presente ativamente, de forma flexível, maleável, superando desafios, para que a recompensa futura possa ser desfrutada, mesmo sem garantias de que ela chegue. Para Elster (1994, p. 64), “Quanto mais distante o tempo futuro em que se tornam disponíveis [as escolhas] mais baixo é o seu valor presente”. É comum que nossas escolhas sejam direcionadas para aquilo que vamos desfrutar em curto prazo. Não é tarefa simples esperar os frutos dos estudos que poderão chegar em um tempo longínquo, principalmente quando o meio não fornece as facilidades comuns de acesso à educação ou quando é usual na comunidade a baixa longevidade escolar. Exemplos e o ‘contágio’ das ideias do meio no qual circula parecem ser preponderantes para o enfrentamento de situações-limite e a construção da resiliência.

Se imaginarmos o esforço empreendido para superar os desafios e, mesmo assim, não desistir de frequentar uma escola, poderemos concordar que resiliência coaduna com a assertiva do autor Jon Elster (1994, p. 61): “É preciso certa habilidade para protelar a recompensa”. O melhor e mais fácil seria ficar à sombra de casa, no conforto do lar, buscar ganhar dinheiro no plantio, cuidando dos animais sem necessariamente passar pelo esforço de frequentar uma escola, pois deste modo os “benefícios” seriam mais fáceis, rápidos e palpáveis. Porém, a conscientização da situação real na qual o sujeito está imerso é essencial para que compreenda que a mudança da sua realidade passa pela vocação humana do ‘ser mais’ (FREIRE, 1983a), conceito freireano que discorre sobre as inúmeras possibilidades que permeiam a vida do ser humano, e que este não pode ficar acomodado em situações que podem ser modificadas por sua ação e inteligibilidade. O entendimento do ‘inacabamento humano’, discutido por Freire (1983a), defende também que a aprendizagem do ser humano é ilimitada e não se concilia com aceitações fatalísticas, fazendo jus à transformação, à superação dos desafios em um processo que acompanha o amadurecimento humano. Deste

modo, protelar a recompensa é um processo de ação-reflexão-ação, na qual o sujeito tem consciência das suas capacidades e atua na crença de que a transformação é possível por meio da sua atuação no mundo.

Para Elster (1994, p. 35), “Às vezes o conjunto de oportunidades é deliberadamente modelado pelos desejos de uma pessoa”. Sem dúvida, a ausência de recursos constitui limitação para que famílias consigam proporcionar educação aos seus filhos, mas a resiliência poderá desabrochar no momento desta negação, pois o desejo de superar tal dificuldade incita a busca por alternativas para que o objetivo final seja atingido. A diferença é que uma família poderá se conformar com a barreira que está disposta, porém a outra, inconformada, age para ultrapassar a dificuldade, modela as situações, quando possível, a fim de alcançar os seus sonhos e desejos.

Diferentemente da ideia da transformação do mundo em coletividade defendida por Freire (1983b), partindo de uma perspectiva individual, diz Charlot (2014, p. 76): “Cada um de nós tem uma forma singular de viver sua posição social. Temos uma posição social objetiva, mas também uma posição social subjetiva” A posição objetiva vivenciada na zona rural seria conformar-se com os estudos oferecidos na comunidade e oportunidades restritas de trabalho. Porém, a posição subjetiva perseguida pela família participante desta pesquisa era de valorização dos conhecimentos construídos na escola. A posição social objetiva do senhor Chagas foi fatidicamente configurada pela falta de oportunidades na comunidade em que vivia, somada ao entendimento do seu genitor de que não havia necessidade de ingressar em uma escola. Porém, sua posição social subjetiva era permeada por sonhos, pelo desejo de ir além das experiências que tinha na comunidade rural e, decidindo projetar-se em uma posição social subjetiva, não se acomodou aos desafios postos e investiu na educação dos filhos.

Essa mobilização¹⁵ pessoal praticada pelo senhor Chagas, e mais tarde por suas filhas, foi importante para superar a posição objetiva vivenciada, evitando o que Elster (1994, p. 35) chama de ‘comportamento autolimitador’, ‘auto-restritivo’ ou ‘fraqueza de vontade’, no qual o sujeito se dedica a reduzir as opções disponíveis, utilizando-se de desculpas frágeis e a ‘produção’ de empecilhos para não persistir diante do desafio. Neste caso, o desejo e a mobilização pessoal são inconsistentes para planejar métodos alternativos

¹⁵Para Charlot (2014, p. 66), “Motiva-se alguém de fora. Mobiliza-se a si mesmo de dentro”. No caso do Senhor Chagas, havia uma mobilização, uma força interior que o fazia investir no sonho da escolarização de seus filhos.

de enfrentamento aos desafios. Assim, qualquer ‘fagulha’ de empecilho será o suficiente para não empreender esforços na conquista de um desejo (algo forte).

No caso da realidade da Professora Cleonice, cuja história desencadeou questionamentos sobre sua trajetória histórica e (auto) formativa na qual buscamos identificar elementos de resiliência, parar os estudos ao término dos anos finais do Ensino Fundamental não estava nos planos dos seus pais. A sua irmã, Cleoneide, diz que:

[...] quando a gente concluiu os estudos lá [na comunidade rural], como era um desejo dos nossos pais [...] e também era um desejo nosso virmos pra cá [Mossoró], então, pra gente era mais fácil vir pra cá, então a gente ficou na casa de Tia Gracinha (sic).

E as condições na época [...] eu lembro que não eram [adequadas]. Hoje, graças a Deus, nos consideramos ‘ricos’, mas na época nós partilhávamos o que tinha: o leite, a ovelha que criava, os ovos da galinha. Então, assim, já Tia Gracinha compartilhava com o que ela tinha (sic).

A ‘Tia Gracinha’ mencionada, irmã do senhor Chagas, morava em um bairro periférico de Mossoró/RN. Sua casa tornou-se um ponto de apoio para os familiares que moravam na zona rural e que tinham negócios a resolver na cidade e também serviu de abrigo para sobrinhos que desejavam permanecer nos estudos. Morar na casa da ‘Tia Gracinha’ era uma oportunidade na busca da concretização dos desejos, possibilidade que nem todos da comunidade tinham. Diante da oportunidade oferecida e o desejo de dar continuidade aos estudos, não havia margem para preferências, apesar do estresse que seria causado pela mudança completa de hábitos e experiências. Neste caso, seria aceitar a oportunidade e compartilhar o pouco que se tinha em troca do abrigo oferecido. Sujeitos resilientes são particularmente resistentes ao stress:

Este tipo é atribuído a pessoas auto-confiantes, que acreditam em si e naquilo de que são capazes de fazer. São indivíduos que têm revelado percepção do controlo sobre o que lhes acontece. Gostam e/ou aceitam as mudanças e encaram situações de stress como desafios, sendo-lhes possível crescer através da adversidade (KOBASA; MADDI; PUC CETI, 1982, s.p. apud PEREIRA, 2001, p. 91).

Morar na casa da ‘Tia Gracinha’ causou diversas mudanças na vida de uma menina acostumada à rotina pacata e rural, que precisou habituar-se aos modos de viver de uma ‘cidade grande’, distante do apoio e companhia dos pais. Poderíamos supor que o diferencial neste exemplo de resiliência para alcançar a longevidade escolar deve-se ao fato de ter

havido apoio familiar no centro urbano. Porém, não podemos nos restringir somente a esta ótica relacionada às facilidades, pois comportamentos “autolimitantes” (ELSTER, 1994) poderiam impedir que esta oportunidade fosse aproveitada, tais como: o desejo de não se distanciar dos pais, não aceitar morar em uma casa que não a sua, a necessidade de mudança de hábitos, os riscos que o ambiente desconhecido poderia oferecer. No caso da história da professora Cleonice, todos esses fatores reunidos podem ter sido causadores de estresse diante da mudança de vida. A familiaridade com a ‘Tia Gracinha’ ajudou a superar a distância dos pais, segundo a professora Cleoneide “*era nossa segunda mãe*”.

Diferentes enfrentamentos, força do desejo, percepção do sentido da escola entre outras características pessoais e/ou coletivas foram importantes para transformar o desafio em oportunidade de (auto) formação construída a partir de um conjunto de relações pessoais e com o próprio eu (PINEAU, 2010). Essa construção humana perpassa experiências, ações, diálogos e reflexões que permitem ao indivíduo elaborar mecanismos de superação dos desafios. Para Yunes e Szymanski (2010), é interessante buscar compreender como o indivíduo reage frente a determinadas situações; sua reação diante da dificuldade determina se a experiência é estressora (que poderia tratar-se de uma situação-limite) ou apenas um simples problema do cotidiano a ser resolvido, ultrapassado e encarado como forma de amadurecimento. Falar de mecanismos de proteção implica reconhecer que diferentes fatores sociais, individuais, coletivos e ambientais interagem para construir uma personalidade resistente, os quais são desenvolvidos pelas experiências vivenciadas ao longo da vida. Uma experiência somente estressora não traz crescimento ou amadurecimento ao indivíduo, pois toda a energia esteve concentrada em alimentar sentimentos de negação. Contudo, mecanismos de proteção desenvolvidos frente a uma situação estressora podem alterar a trajetória do indivíduo e provocar impacto na sua relação com os desafios apresentados no dia a dia.

Apesar das dificuldades de acesso à escola constituírem um desafio, o indivíduo precisa desenvolver a maturidade de não as tratar como situações estressoras, mas como oportunidades de amadurecimento. Em uma escolha resiliente, é possível colocar em prática a flexibilidade diante das alternativas, a reflexão sobre possibilidades, dando prioridade à manutenção no foco naquilo que se deseja.

Daí podemos concluir que tais processos dificultosos exercitam características adormecidas que precisam ser trabalhadas para o enfrentamento da vida; a escola precisa colaborar com este exercício. Em vez de excluí-lo por suas dificuldades, é necessário inseri-

lo e favorecer o processo de conscientização sobre a realidade na qual está imerso, para que, consciente de sua realidade, seja resiliente com vistas à superação do desafio. Este é um processo de desenvolvimento pessoal e coletivo no qual a prática da resistência, flexibilidade e perseverança pode favorecer o amadurecimento, crescimento e desenvolvimento de mecanismos de proteção dos sujeitos, o que confere resiliência.

Para Paiva (2008), os pais veem no estudo uma oportunidade de ascensão social, mas, tendo eles pouco estudo, nada podem fazer além de incentivar os filhos, acompanhar as atividades escolares e ofertar condições de permanência na escola. Neste sentido, a professora Cleonice relata que o seu pai “*mandava ir para o cercado e dizia assim: ‘vocês estudem porque o que eu tenho para vocês é isso aqui e se vocês estudarem vocês podem ter outra coisa’*”. Apesar de o Senhor Chagas orgulhar-se de ser agricultor, das colheitas e de tudo que conquistou com o trabalho na terra, reforçava a busca por uma profissão qualificada, que obtivesse remuneração suficiente para sanar as necessidades básicas de uma família. O conselho do Senhor Chagas deve-se ao fato da agricultura familiar depender basicamente dos períodos chuvosos, fenômeno irregular no Nordeste do Brasil. Esta irregularidade climática trazia (e ainda traz) incerteza para as colheitas. Bem feitorias sociais, pensadas coletivamente, atendendo ao quisito da simplicidade e baixo custo poderiam ser implementadas para colaborar com o plantio além dos períodos chuvosos, porém a ausência de políticas públicas de incentivo à permanência e produção do homem do campo contribuem para perpetuar as dificuldades enfrentadas pelos agricultores em períodos de seca.

Sem qualificação profissional, os pais da professora Cleonice precisavam constantemente buscar alternativas para driblar a escassez das chuvas, o que provocava a carência de itens básicos para a família. Essa necessidade de superação foi repassada aos filhos, que, incentivados, passaram a desejar outro modo de conquistar o sustento da família. Além do mais, esta valorização do estudo também é fruto do *hibridismo* cultural¹⁶ em que vivem as comunidades rurais, pois o estudo está sempre associado a trabalhos melhores que oportunizam maior poder aquisitivo, se refletindo na aquisição de bens de consumo.

Os pais da Professora sempre figuram no relato como os maiores incentivadores. Parecia que a dureza da vida não lhes tirava a alegria e a esperança. Estavam sempre na busca pela sobrevivência, mas seus sonhos permaneciam vivos por meio dos filhos. Nada

¹⁶ Este conceito está mais amplamente desenvolvido na página 91.

forçado, a forma como as envolvia com palavras cheias de positividade pareciam ser o segredo para o sucesso: “*Meus pais sempre falavam aos parentes e conhecidos que estávamos na Faculdade. Era motivo de orgulho*”. Para Pereira (2001, p. 91), “O auto-conceito (percepção que o indivíduo tem de si próprio) e a auto-estima (avaliação afectiva do auto-conceito) positivos são considerados elementos fundamentais para o processo de desenvolvimento de personalidades resilientes”. O ambiente familiar de crença na possibilidade de mudança era propício para que as crianças acreditassem que eram capazes de realizar muitas conquistas. Os pais incentivavam, se orgulhavam das conquistas dos filhos e isto elevava a crença em si próprios. Se os pais, quando são ‘heróis’ e exemplos máximos na infância, acreditam que a criança pode e as fazem sabedoras desta força interior, poucos obstáculos poderão detê-las.

A Professora relembra com carinho as dificuldades enfrentadas. Percebe as situações pelas quais passou como necessárias à elaboração do seu presente e diz: “*Pensando bem, acho que essa vivência cotidiana na cidade possibilitou conhecer outras realidades, a vida de nossos colegas, as oportunidades de emprego, de estudar*”. Entende a mudança para a cidade como a abertura para novos horizontes, para novas interações, para aprender ainda mais com o outro e com as experiências no mundo e com o mundo.

Pais, professores, irmãos, colegas da escola rural e urbana, interações na universidade, dificuldades enfrentadas, exemplos de vida e palavras de incentivo foram relações e situações de aprendizados que, entrelaçados, colaboraram para a construção de uma personalidade resiliente. Em suas palavras, “*Olhar pra trás me dá uma dimensão de tudo*”. Os pais não tinham um plano traçado para a constituição de uma filha resiliente, mas, ao examinar suas memórias, esta Professora constata o quão ricas foram as experiências de vida pelas quais passou. A palavra “tudo” remete a ideia de que passagens boas e ruins tiveram sua importância.

Para Dominicé (2010, p. 87), “Aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação”. A memória coletiva enfatiza a força dos diferentes pontos de referência que estruturam nossa memória e que a inserem na memória da coletividade a que pertencemos. Para Halbwachs (1990), a memória deve ser entendida como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes em uma sociedade.

Diante do amplo referencial que nos constitui como seres humanos, podemos nos perceber com uma ‘colcha de retalhos’ preenchida por interações infindas que ocorrem no curso de nossas vidas. Para algumas pessoas, ofertamos algo; de outras, recebemos e assim vamos constituindo as nossas ideias, nossa personalidade e capacidades de enfrentamento. Neste relato inicial, a Professora tinha muito fortes em sua mente as interações com pais e professores, porém a expectativa era de que ao adentrarmos em reflexões sobre suas memórias, pudéssemos compreender da melhor maneira como se deu a construção desta personalidade resiliente e que outras interações contribuíram com este processo. O desejo foi de que a viagem por estes relatos pudesse nos trazer descobertas que viessem a compor e a engrandecer a nossa “colcha de retalhos”, como forma de crescimento pessoal e profissional.

Pensando nas diferenças que existem nesses modos de enfrentamento dos desafios vivenciados por sujeitos que gozam realidades de vida distintas, a história de vida da Professora Cleonice inspirou-me a buscar conhecer mais sobre a construção da resiliência e superação dos desafios em sujeitos advindos da zona rural. Havia e ainda há, porém de forma mais ampliada, o questionamento sobre como estas características vão constituindo-se ao longo de uma trajetória de vida. Apesar de partirmos do individual, percebemos que o exemplo dessa trajetória pessoal e familiar não é único: muitos são os jovens que, na zona rural ou na zona urbana, precisam enfrentar desafios de várias origens para construir e lutar por mais possibilidades. Todos enfrentamos desafios sociais e individuais em nossas trajetórias, alguns momentos de luta e resiliência expostos em coletividade poderão apresentar traços comuns apontando caminhos para a construção da resiliência. Para compreendermos o coletivo, necessitamos reunir memórias e relatos individuais, pois de acordo com Halbwachs (1990, p. 22):

Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros [...] Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída.

A reconstrução e a compreensão sobre a construção da resiliência podem ser percebidas por meio do recorte de cada lembrança, cada trajetória de vida exposta. O círculo de cultura é uma possibilidade de partilha para experiências e estratégias comuns de

enfrentamento, além dos mecanismos de construção e coadjuvantes que contribuíram para este desenvolvimento pessoal.

2.4. Descartando utopias

É importante deixar claro que o propósito deste estudo não é contar uma história de sucesso ou relatar uma história de vida de superação de adversidades com o discurso de que todos poderão conseguir os mesmos feitos. As realidades vivenciadas diferem em vários fatores que possuem relevância na trajetória de cada um. Deste modo, o propósito é colocar em relevo como se deu o processo e quais elementos colaboraram para a construção desses elementos de superação das dificuldades, bem como os contextos que contribuíram ou não para a construção dessa resiliência como mecanismo de enfrentamento

É fato que o Brasil é um país marcado por desigualdades econômicas e sociais. Considerando esta realidade, permanecer nos estudos é uma tarefa difícil. Para Ribeiro (2011, *apud* WACHELKE, 2017, p. 654), a riqueza familiar, o status ocupacional elevado dos pais e a frequência a escolas particulares ou federais favorecem a longevidade escolar em comparação com famílias em que os pais possuem baixos salários, subempregos e cujas crianças frequentam escolas públicas.

Boa parte dos indivíduos continua a acreditar que somente com esforço e dedicação será possível atingir o sonho da ascensão social por meio dos estudos. Para Wachelke (2017), não é uma inverdade que muitas pessoas pobres, por meio do trabalho duro ou investimento nos estudos, conseguiram melhores condições de vida, porém para o autor essas crenças não valorizam outras informações importantes, como a baixa probabilidade de conseguir tais feitos. Para o estudioso, é nestas situações que surgem as ideologias, meias verdades, que reúnem determinadas informações como se fossem válidas de forma universal. Em relação ao trabalho, o discurso ideológico contribui não só para manter o trabalhador ‘domesticado’, como também firme na crença de que conseguirá alcançar o posto de ‘patrão’ por meio do esforço e do trabalho, o que geralmente não é verdade.

O discurso ideológico, alienado e alienante, contribui para escamotear a dívida do Estado para com a sociedade, pois em vez de proporcionar o acesso a uma escola pública e de qualidade a todos ou proporcionar condições de oferta de emprego digno, é mais simples ‘propagandear’ (FREIRE, 1983b) a crença de que somente dedicar-se ao estudo ou ao

trabalho é suficiente para conquistar boas condições sociais, desconsiderando todas as variantes que entravam o percurso.

Neste estudo, trazemos um percurso vivencial (auto) formativo com seus desafios, superações, dificuldades e resiliência e o protagonismo de uma família de visão sempre otimista frente às dificuldades. Esta história, entrelaçada por tantas outras vidas e histórias que participaram dos círculos de cultura, demonstra realidades em parte comuns aos sujeitos e às famílias brasileiras, o que não significa que todas terão o mesmo desfecho. São muitas particularidades que permeiam as histórias de cada um, motivo pelo qual é importante destacar que é possível aprender com a história do outro, (auto) formar-se por meio das reflexões e problematizações realizadas, mas somente quando aprendermos a pensar coletivamente será possível que um percurso de conquistas seja comum a todos.

3. AMPLIANDO COLETIVAMENTE A COMPREENSÃO SOBRE LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES DE ACESSO E PERMANENCIA NA ESCOLA

Neste capítulo, em decorrência das reflexões desenvolvidas nos círculos de cultura promovidos pela pesquisa, trataremos de aspectos relativos ao acesso e permanência na escola formal, remontando ao enfrentamento de adversidades e à resiliência que há neste percurso. As experiências e emoções que este carrega são transformadas cotidianamente por um trajeto cheio de interações humanas, descobertas, reflexões, persistências e aprendizagens que são oportunizadas pela ‘vida na escola’ e pela ‘escola da vida’.

3.1 Dificuldades de deslocamento até a escola

Os principais relatos da Professora Cleonice relativos à sua escolarização se referem a experiências vivenciadas no período em que cursou a Educação Básica na década de 1990. A zona rural do município de Mossoró/RN¹⁷ é o ‘palco’ principal destas narrativas. Devido à baixa densidade demográfica¹⁸ rural do Município, naquela época as escolas costumavam estabelecer-se em pontos centrais para que as comunidades circunvizinhas pudessem chegar até elas.

Apesar dessa iniciativa do poder público de construir prédios em locais acessíveis, os relatos da professora Cleonice e sua família, corroborados pelas reflexões produzidas nos círculos de cultura, denunciaram a dificuldade de acesso pelos estudantes. A localização da escola não privilegiava a todos que precisavam a ela chegar: para alguns, eram quilômetros de estradas carroçáveis, horas de caminhada a pé ou em qualquer outro transporte disponível (carroça, moto, bicicleta, sela de jumento), travessia de riachos, enfrentamento da chuva ou do sol a pino.

Em relação a essas dificuldades, o senhor Chagas, pai da professora Cleonice, diz:

¹⁷Cidade localizada na Região Oeste do Estado do Rio Grande do Norte – RN, Mossoró ocupa uma área aproximada de 2.009,333 km², possui uma população estimada de 294.076 de habitantes (Censo de 2018). Dados coletados em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/mossoro/panorama>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

¹⁸Densidade demográfica de 123,76 km², da quais 91,31% residem na zona urbana e 8,69% na zona rural. Dados coletados em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mossoró#Demografia>>. Acesso em: dia 31 jul. 2019 (Não foram localizados outros dados disponíveis relativos a esta informação.)

[...] eram quatro quilômetros da minha casa para uma casinha que ensinava [Escola do Espinheirinho]. E eu colocava a sela no burro e saía correndo para deixar elas [as filhas] para voltar para trabalhar. Porque trabalhava e eu não podia chegar atrasado e muitas vezes tinha que correr. Quando terminava de 11 horas, aí eu já tinha que chegar, ir atrás delas, só que elas tinham atravessado uma pista. Aí tinha uma senhora e ela tinha cuidado porque elas eram bem pequenininhas, aí sempre oferecia e atravessava elas na pista e isso a gente... foi muita luta para poder chegar, muitas vezes vinham com água assim nas ‘canelas’. Voltava, que corria água muito, quando chovia muito. E depois, graças a Deus, que eu digo que venci, amém! (sic).

Embora na zona rural do Nordeste Brasileiro, na década de 1990, os jovens frequentemente tivessem dificuldade de acesso à escola, as comunidades contribuíam fraternalmente em busca de superar essas dificuldades com atitudes simples como ajudar as crianças a atravessar uma movimentada rodovia, oferecer água, alimentação ou abrigo em momentos de necessidade, o que mostra que os percursos humanos são atravessados por dezenas de histórias, de colaborações da coletividade, ficando claro que esses entrelaçamentos ajudam a tornar possível atingir os propósitos pretendidos. Para Elster (1994, p. 7), “A ação individual é a unidade elementar da vida social. Os fenômenos sociais resultam da ação e interação entre os indivíduos”. Portanto, um trajeto de vida não é influenciado somente pelos sujeitos mais próximos, como a família, mas existe uma teia de relações e ações que moldam tudo aquilo que nos constitui. Além do que, o ato de estudar ou não perpassa questões não só individuais, mas coletivas, familiares, sociais e econômicas. A Professora Cleoneide recorda que:

As pessoas eram solidárias [...] O ônibus quebrou uma vez lá no curral de Bate [...]. Eu lembro que era meia noite, mais ou menos, e deram biscoito e bolacha para a gente comer. Então, assim [...] as pessoas eram solidárias. Então, tinha muita coisa que acontecia e a gente achava bom. Ficava sentada no meio do mato e não tinha telefone. Ninguém sabia onde a gente estava [...] (grifo nosso).

A solidariedade de desconhecidos, naquele momento de dificuldade, foi importante para que, quando criança, a professora Cleoneide se sentisse confortável, mesmo sem ter como chegar em casa ou comunicar os pais sobre o ocorrido. A companhia dos amigos e a oferta de alimentos por pessoas de uma comunidade distante da sua casa transformaram uma situação que poderia ser de medo/estresse em um momento inusitado em que se divertiu

junto aos colegas. O fato isolado de o transporte quebrar ‘no meio do mato’ parece ser um forte motivo para questionar a viabilidade de permanecer nos estudos, devido aos riscos que esse acontecimento poderia oferecer, mas percebemos na fala da professora Cleoneide a serenidade e a aceitação tranquila daquele evento.

No princípio da pesquisa, as limitações relativas ao deslocamento até a escola se mostravam como possíveis situações-limites enfrentadas pelos estudantes da zona rural. Entretanto, a problematização promovida pelos círculos de cultura revelou que a experiência poderia ser percebida por outros ângulos, o que ajudou a desconstruir alguns saberes prevalentes¹⁹ meus relativos às reais necessidades de transformação social. A expressão ‘a gente achava bom’ demonstra que situações daquele tipo eram encaradas como corriqueiras – comuns a todos os colegas da comunidade, até porque não se conhecia outra realidade – em vez de um empecilho para a permanência nos estudos.

Neste mesmo sentido, havia outras dificuldades relativas ao deslocamento até a escola: “o ônibus era lotado quem subia por último ficava em pé, porque não tinha mais espaço para sentar, era uma aventura” (Cleoneide). “Chovia e a gente achava uma diversão, porque geralmente a gente vinha no sol quente e quando chovia não tinha sol e todo mundo vinha brincando [...] era uma diversão, a gente não via isso como uma dificuldade” (Erivaneide).

Estas falas revelam uma compreensão simples de quem tratava os desafios cotidianos com pouca dramaticidade. Entretanto, algumas destas situações que aconteciam esporadicamente, se fossem diárias, impossibilitariam o acesso à escola. O ônibus quebrado diariamente e a chuva deixariam de ser mais uma diversão e se tornariam uma rotina cansativa e perigosa.

A chuva, apesar de ser tão sonhada e esperada pelo sertanejo, instituiu-se também como uma barreira ao transporte escolar, pois trazia transtornos para o trajeto até a escola. Com a chegada das chuvas, riachos se formavam, buracos apareciam nas estradas para piorar o que deveria ser tão simples e de direito comum a todos: chegar à escola. O impacto das chuvas se dá mais severamente em locais desassistidos por políticas públicas de drenagem, conservação e manutenção de estradas. Nesse caso, não era a chuva que constituía um problema, mas a ausência da ação governamental para minimizar as dificuldades causadas

¹⁹São saberes que se destacam diante da necessidade de explicar a realidade. Conhecimentos ‘enraizados’ que emergem e dominam a compreensão do sujeito frente a diversas situações, mesmo que este tenha acesso a novas informações (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017).

por estas intempéries climáticas. A professora Cleoneide relata que *“tinha algumas limitações quando chovia. O município fazia a estrada [...] entre Mossoró e Assu e depois, se o Município de Assu não fizesse [a manutenção], não tinha estrada. Então, o ônibus não ia”*. De acordo com Martins (2010), para realizar atividades simples do cotidiano, os moradores da zona rural precisam deslocar-se de um lugar a outro, necessitando de infraestrutura adequada para realizar tais deslocamentos. A autora destaca que as viagens que ocorrem na zona rural destinadas às escolas são diárias, e que crianças e adolescentes têm dificuldades de acesso às escolas devido às características climáticas, econômicas e sociais da sua região, bem como devido à oferta precária de transportes.

Partindo da ideia de que a precariedade do transporte influencia a permanência na escola das crianças e adolescentes residentes na zona rural, podemos imaginar o esforço empreendido para frequentar o espaço escolar nestes locais onde as distâncias geográficas são consideráveis e podem ser acentuadas devido às condições climáticas da região e condições precárias das estradas. Situações de dificuldades como esta podem ser percebidas como um elemento de fortalecimento da resistência, relevantes para o crescimento pessoal na medida em que tais barreiras vão aos poucos sendo transformadas pelas relações familiares afetuosas ou por atitudes de colaboração de pessoas desconhecidas, que têm sua importância nas memórias relatadas. Esta rede colaborativa, trazida à tona pela memória individual e coletiva, evidencia a importância que tem para o construto da superação de desafios. O enfrentamento de dificuldades diárias de forma persistente pode colaborar para o desenvolvimento de habilidades relativas à superação das adversidades e aos poucos contribuir para a construção de uma personalidade resiliente.

A dificuldade de acesso à escola por falta de transporte foi ultrapassada quando a família da Professora Cleonice percebeu que havia uma forma de superá-la, percebeu que seria viável a permanência na escola (inédito viável) e esta possibilidade foi concretizada com a busca por meios alternativos para que não só Cleonice, mas os demais irmãos chegassem à escola diariamente.

Partindo do âmbito individual para os benefícios coletivos, foram entregues pela comunidade abaixo-assinados com reivindicações relativas à oferta do transporte escolar e mutirões foram realizados para tapar buracos na estrada para que, em períodos chuvosos, o transporte chegasse à comunidade. A Professora Cleoneide comenta que *“nossos pais vinham muito aqui em Mossoró falar com os conhecidos, cobrar [o transporte escolar], vinham na Secretaria [de Educação]”*. Freire nos ensina que *“não é no silêncio que os*

homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1983b, p. 92). As alternativas encontradas foram uma forma que a coletividade encontrou para praticar a união, que pôde trazer bons resultados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – estabelece instruções relativas às bases da educação nacional e ratifica o Art. 205 da CF, impondo ao Estado o provimento de programas educacionais obrigatórios e gratuitos, bem como o fornecimento de transporte, alimentação, material didático e assistência social para todos os brasileiros (BRASIL, 1996). O inciso I do Art. 3º versa sobre a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, ou seja, independentemente da localização geográfica de sua residência todos os alunos têm o direito de acesso à escola garantido.

Apesar da definição da LDB de 1996, o acesso gratuito ao transporte escolar ainda demora a contemplar a todos adequadamente. De acordo com relato da professora Conceição, somente nos anos 2000 o problema da carência do transporte escolar na Comunidade Sítio Hipólito e comunidades circunvizinhas começou a ser sanado:

E isso daqui pra mim [o transporte escolar] foi uma revolução em sala de aula e na escola. Na educação, o transporte escolar que elas [as ex-alunas provenientes da zona rural presentes no círculo] não tinham para chegar à escola, na nossa escola chegou. Mas ele chegou bombando mesmo. Os alunos chegaram na escola porque tinham o ônibus, enquanto nós, na mesma idade ou até mesmo mais velhos, deixamos de estudar (sic).

A professora Conceição, em sua fala, destaca o que chama de ‘revolução’ que a chegada do ônibus escolar provocou quanto ao acesso das crianças da comunidade à educação:

*[...] fez uma **revolução** tão grande que os nossos alunos estão indo para a escola, eles não estão mais desistindo, eles não precisam mais por conta do trabalho, nem levar chuva e nem muito sol. Porque quando eles levavam sol, eles também pegavam poeira e a poeira causava uma rouquidão, eles chegavam tão sujos [...] (**grifo nosso**)*

*Então, isso aqui pra mim, como professora, foi uma **revolução**. Não é nada porque quando os primeiros ônibus chegaram em Mossoró, eu creio que eram 5, eram [denominados] Bus, mesmo. Depois tiveram outros programas e aí foi que a frota aumentou, e aí foi que a meninada chegou.*

Então, isso pra mim é um marco nessa história da educação [...] (sic)
(grifo nosso)

A partir da implantação de políticas públicas que visavam garantir o acesso às escolas, conforme prevê a Constituição Federal brasileira, o Governo Federal passou a disponibilizar ônibus escolar para as comunidades rurais pertencentes ao Município de Mossoró/RN.

De acordo com Ceccon, Oliveira e Oliveira (1982), a escola pública da época era idealizada para crianças de classe média que tinham condições básicas de acesso a vestuário, alimentação, transporte e moradia, e por este motivo alunos de condições financeiras reduzidas não conseguiam adaptar-se às exigências da escola. A professora Cleoneide relata que:

[...] pela questão da falta de ônibus, o conteúdo era perdido e a aula não parava porque na turma não só tinham alunos da zona rural, tinham alunos da zona urbana [...]. Então, quando a gente perdia aquela aula e aparecia no dia seguinte, o conteúdo não tinha parado e muitas vezes a gente não questionava até porque era o ensino tradicional nesse sentido de que só professor pode falar. [...] mesmo assim a gente nunca deixou de procurar aprender. A gente sabe que tentar estudar sozinho acaba não tão consistente como estudar em grupo. (Alaíde)

O acesso básico aos conhecimentos circulantes em sala era dificultado pelo problema com o transporte escolar e o professor, que deveria estar sensível a estas questões, não colaborava para minimizar os desafios à permanência na escola. Por este e outros motivos, era preciso certa habilidade para furta-se da série de contradições presentes na escola, ou seja, esperava-se que o aluno tivesse um bom desempenho, mas não se buscava colaborar para isto. O acesso à educação é um direito de todos, mas a escola por vezes não está habilitada a acolher a todos de maneira igualitária. É indispensável que o acesso à educação aconteça de forma equânime, considerando os princípios da igualdade de direitos e do respeito à diversidade, ou seja, crianças em maior vulnerabilidade financeira e social necessitam de um apoio maior para frequentar a escola que os não vulneráveis. O estudante que colabora com os afazeres domésticos para auxiliar no sustento da família não tem a mesma disponibilidade de outro que tem o privilégio de apenas estudar; a família desse estudante também precisa ser vista de maneira ética, porém dessemelhante: com a oferta de igualdade de oportunidades, com o cuidado de observar as diferentes condições de acesso e de experiências.

Alaíde, ex-moradora da zona rural e participante do LEFREIRE, comenta que:

A gente passava por muitas situações... por isso que é sempre muito importante você saber a história de vida dos seus alunos, o contexto em que eles estão inseridos. Por que você passar aquele tipo de trabalho se você não sabe se o aluno terá condições de fazê-lo? Porque eu lembro que, como eu era do sítio, formava o grupo de trabalho, e quem tinha sempre que se deslocar era eu [...] porque eu estudava à noite, aí marcava os trabalhos às duas horas da tarde. Eu lembro que o sol era tão quente que teve um dia que eu cheguei a passar mal para fazer esse trabalho [...], não tinha mais como voltar para casa à noite e ficava na casa de alguns colegas para jantar. Então, eu contei com a amizade de muitas colegas para ficar na casa delas, de dormir e tudo. Foi muito difícil (sic).

Foram recorrentes nos círculos de cultura realizados os depoimentos de pessoas que persistiram nos estudos, mas que tiveram de enfrentar muitos desafios relativos ao deslocamento até a escola na zona rural. Além do mais, a escola configura-se como outro agente dificultador, pois, no relato acima, ela parece estar alheia ou não se interessar pelas barreiras enfrentadas pelos alunos para realizar atividades extraclasse, bem como permanecer nos estudos.

Nos anos 2000, o ônibus escolar foi ofertado por políticas governamentais para que as crianças tivessem acesso aos anos iniciais do Ensino Fundamental; em seguida, surgiu também na Escola Evilásio Leão de Moura²⁰ a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental. De acordo com a Professora Conceição:

Isso também era uma dificuldade porque lá no sítio, como eu sei que em todos, só tinha até o ensino fundamental I [anos iniciais]. Aí depois conquistamos no Hipólito [comunidade rural] o fundamental II [anos finais]. E aí parou! Se o pai tivesse condições, eles vinham para Mossoró. No caso dela [Professora Cleonice], tinha uma tia. E outros não [tinham], ali paravam o ensino, então. Mais ou menos em 2006, a escola começou a transferir os nossos alunos para fazer o ensino médio [na zona urbana]. Até então, eles não tinham ônibus para o ensino médio, só para ensino fundamental. Depois foi que em 2006... por aí... que os alunos do assentamento do Hipólito e demais adjacentes foi que tiveram direito pra concluir o ensino médio e, até aí, tudo bem (sic).

²⁰A Professora Cleonice e outros estudantes residentes no Sítio Hipólito e comunidades circunvizinhas tiveram acesso as séries iniciais do Ensino Fundamental após a inauguração da Escola Municipal Evilásio Leão de Moura no ano de 2001.

Limitações foram impostas geração após geração em relação à permanência nos estudos na comunidade do Hipólito e região. Na infância do senhor Chagas não havia escolas disponíveis na comunidade. Na época de seus filhos, havia na escola os anos iniciais do Ensino Fundamental, porém não havia oferta de ônibus; o ônibus chegou tardiamente, mas oportunizou a continuidade dos estudos para muitas crianças. Ao concluir os anos iniciais do Ensino Fundamental, não havia como as crianças continuarem os estudos. Somente após muitos anos de prejuízos e atrasos na educação, o poder público implantou os anos finais do Ensino Fundamental na Comunidade.

A situação da educação ofertada na zona rural de Mossoró foi aos poucos sendo modificada; o transporte escolar oportunizou a chegada de muitas crianças à escola, contudo mais uma limitação surgiu. Na Comunidade, não havia escola de Ensino Médio, portanto os adolescentes daquela zona rural estavam tendo seu direito à educação negado. A única alternativa seria estudar no centro urbano mais próximo a uma distância média de 40 km. Esta oportunidade esbarrou na mesma limitação: ausência de transporte. Para Castro (2010, p. 115),

Imersa num mundo tão imprevisível, complexo, dinâmico, em constante fluxo de energia, em processo de mudança, o sistema educacional ainda não dispõe de uma capacidade de reação para atender a tantas demandas, especialmente as sociais. Geralmente, o atendimento a uma exigência reivindicada pela sociedade é feito com certa lentidão. Logo novas descobertas e conhecimentos se instalam, criando outras necessidades.

A demanda escolar existia na Comunidade do Hipólito e adjacências e, ao contrário do que discute Castro (2010), parecia previsível e óbvio que terminado um nível de ensino, haveria a necessidade da oferta do nível subsequente, bem como a oferta do ônibus para que as crianças tivessem acesso à escola. O que se aplica neste caso é a lentidão ou inércia para perceber e sanar as lacunas existentes na educação ofertada à comunidade. Diante disto, a única alternativa seria buscar soluções isoladas, pontuais e autônomas, com vistas à superação das dificuldades impostas. Entretanto, nem todos tinham alternativas disponíveis como a família da Professora Cleonice, para quem sair da zona rural para o centro urbano para ‘morar na casa da Tia Gracinha’ significava a oportunidade de concretizar objetivos, ressaltados os desafios a ela inerentes.

Não podemos deixar de refletir em como seria transformador se a energia destinada à ultrapassagem das dificuldades fosse sempre investida em ações coletivas. A reflexão crítica sobre as limitações vivenciadas pela Comunidade provocaria transformações mais

perceptíveis do que ações isoladas. Para tanto, uma possibilidade seria os moradores se mobilizarem coletivamente a fim de identificar as situações-limite impostas, bem como vislumbrar um ‘inédito viável’ para os estudantes. O sectarismo ou o ‘cada um faz por si’, criticado por Freire (1983b), nega a dialogicidade e a ação transformadora que o homem pode fazer acontecer quando se reúnem forças e pensamentos livres.

3.2 Opressões sociais e o hibridismo cultural urbano/rural

A timidez, o constrangimento, a autopercepção negativa, a baixa autoestima, a desesperança em relação ao futuro e os silenciamentos diante da coletividade apresentaram-se nas falas dos participantes dos círculos de cultura como sentimentos limitadores ao acesso e permanência na escola e são compreendidos como situações de opressão social. Ao trilhar memórias da infância, da vida escolar até a fase adulta, é possível perceber como esta negação de si está presente e constitui um desafio, uma situação-limite a ser superada:

Emoções são a matéria da vida. Raiva, vergonha, medo, alegria e amor são estados mentais imensamente poderosos. Subjetivamente eles são experimentados como avassaladores. Não escolhemos tê-los; antes estamos sob seu domínio [...] ajudam-nos a realizar maravilhas quando não nos deixam paralisados (ELSTER, 1994, p. 80).

As emoções exercem grande poder sobre a vida das pessoas. Estas podem contribuir para que o sujeito dê grandes saltos no campo pessoal e profissional ao vivenciar sentimentos como autoconfiança, alegria e esperança. Contudo, experiências desagradáveis também podem ser experimentadas ao permitir que a baixa autoestima, raiva, constrangimento e desesperança assumam o controle das atitudes do dia a dia. Para Elster (1994, p. 81) “[...] as emoções são vistas principalmente como fontes de irracionalidade e obstáculos a uma vida bem ordenada [...]”. As emoções podem ter importante influência na imagem que as pessoas querem deixar transparecer, social, profissional e afetivamente falando. A exacerbação de alguns sentimentos pode atrapalhar o senso crítico sobre limites, normas sociais, (auto) percepção das capacidades e a coragem para enfrentar os desafios do dia a dia.

Inicialmente, podemos elencar a timidez como um dos sentimentos presentes em alguns estudantes, principalmente provenientes da zona rural. Paiva (2008) revela que a timidez provém muitas vezes do constrangimento em ser identificado como morador da zona rural, e que isto gera o temor de que esta descoberta seja associada a rótulos como: atraso, má educação e falta de instrução. A variação linguística também é um fator que causa constrangimento e timidez em alguns alunos. O fato de destacarmos a zona rural não significa que este sentimento não esteja presente na zona urbana. Na zona rural, normalmente as pessoas vivem em pequenas comunidades nas quais todos se conhecem desde a infância, não existe a diversidade existente na zona urbana para que as pessoas possam perceber que há muitos modos diferentes de ser. A professora Emanuela, participante do Círculo de cultura, lembra das dificuldades de acesso e permanência a escola devido a sua timidez:

[...] eu lembro que era muito tímida. Eu ficava muito apreensiva. Essa questão do acesso, me traz muitas lembranças do medo de ser rejeitada. E eu lembro que eu vivenciei também algumas cenas de que hoje a gente chama bullying, né? Quem era do interior tinha uns ditados populares e aí quando chegava em uma cidadezinha maior [ouvia]: Não existe essa palavra aqui não! Então, o acesso é permeado por desafios. (Professora Emanuela)

A timidez desponta quando é preciso fazer ou falar algo na presença de pessoas de pouca convivência ou de um grupo desconhecido. No Círculo de cultura: ‘Da denúncia ao anúncio’, a observação de uma imagem sobre desafios de adequação à realidade escolar fez a Professora Emanuela recordar sua rotina escolar quando criança, as dificuldades de acesso à escola e a necessidade de encaixar-se forçosamente em um perfil diferente do seu para ser aceita em grupos ou fazer com que seus hábitos de cidade do interior passassem de maneira despercebida.

Neste depoimento, é nítido o misto entre medo e timidez, sentimentos que, a depender da determinação para o enfrentamento da dificuldade, podem motivar o abandono das atividades escolares ou rejeição do ambiente escolar. O medo da crítica, de ser analisado, de ser diferente, a percepção negativa de si fazem o sujeito imaginar não ser capaz de atender aos ‘requisitos’ do observador. Esta timidez gera silenciamentos, bloqueia atitudes, descarta oportunidades de aprendizados e nega ao homem a sua essência humana cognoscente, que é de criar e recriar o mundo (FREIRE, 1983a). É por essa razão, na percepção da Professora Emanuela, que “[...] tanto no acesso quanto para permanência [nos estudos] só ficam mesmo os fortes”, pois é preciso resistir e ser resiliente frente aos desafios que a escola e a

vida em sociedade impõem. A escola urbana realiza uma violência simbólica para os alunos vindos ‘de fora’, o que, de acordo com Paiva (2008), provoca necessidade de auto-invisibilização para que não sejam percebidos ou criticados por sua origem social.

Esse processo de auto-invisibilização é revelado pelas crianças de zona rural (também visto como um grupo minoritarizado) pelo silêncio, pelo fato de não quererem mostrar sua origem rural, seja numa conversa ou ao passar pela cidade dentro do ônibus escolar. É uma das formas de se integrarem a um grupo estabelecido nos meios urbanos, tentando ocultar traços que os tornam diferentes [...] revelados pelo modo de vestir, de chegar à escola, de falar e de ver o mundo. Traços de uma identidade essencializada que acabam por enfatizar o rótulo “de zona rural” na escola e na sociedade (PAIVA, 2008, p. 69).

A invisibilização de si surge como um processo da alienação social na qual o sujeito proíbe a si mesmo o direito de participar, investir e transformar a própria história (FREIRE, 1983b). O diálogo crítico e problematizador se faz ferramenta essencial para que estudantes oriundos da zona rural possam ultrapassar o desafio da timidez em que se fazem dominados, para que se tornem sujeitos em vez de objetos, autores de seus percursos em vez de reprodutores de condutas e opressores de si mesmo. Para Freire (1983a, s.p.), “O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese [...] é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”.

Neste sentido, é importante que o sujeito tenha a consciência do inacabamento humano (FREIRE, 1983b), conceito freireano que afirma que todos os homens aprendem infinitamente até o dia de sua morte. Além dos mais, os saberes construídos a partir das experiências (rural e urbana) são diferentes, mas possuem o mesmo valor frente às transformações que podem trazer às suas realidades. A reflexão precisa ser trabalhada no sentido de que esta é uma relação de saberes plurais, na qual “todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa, por isso aprendemos sempre” (FREIRE, 1989, s.p.). Vejamos um relato de Alaíde:

[...] a gente via que os nossos colegas [da escola urbana] tinham preconceito, não queriam ser amigos. Na hora do intervalo, não queria interagir com a gente, e o que que aconteceu? A gente passou a ser notada pelas notas boas que a gente tirava, éramos dedicadas, estudiosas e quando eles viram isso o que é que aconteceu? Começou a fazer grupo com gente por conta dessas notas (Alaíde) (sic).

Este relato explicita o preconceito com estudantes da zona rural, com a ideia de que estes possuem saberes inferiores ou que nada sabem. O fato de conquistarem boas notas desmistificou o preconceito na prática sobre a capacidade dos estudantes da zona rural frente aos estudos, porém este fato não comprova que o preconceito acabou, ele pode ter se delineado em outro sentido.

Deste modo, a heterogeneidade de conhecimentos, motivo inicial do preconceito na escola, deve ser valorizada e partilhada em coletividade com o intuito de colaborar na construção de saberes para ambos. Frisamos, portanto, a importância do trabalho na perspectiva coletiva, com vistas à diminuição de preconceitos, de modo a valorizar a história e o saber do outro, experiências que, quando compartilhadas, perpassam a formação do outro e também a própria formação.

Esta (auto) formação que se desdobra nas relações interpessoais e é solidificada a partir de reflexões na intimidade de cada um precisa ser potencializada na coletividade. A escola e a família são espaços educativos coletivos que também precisam estar atentas aos contextos sociais vivenciados. Para Dominicé (2010, p. 203), “A história da vida passa pela família. É marcada pela escola”. A vida por si só é um espaço de educação rico em conteúdos a serem aprofundados, mas é na escola e na família que a problematização desses conteúdos poderá ser mais bem direcionada com vistas ao desenvolvimento dos sujeitos. Os saberes escolares são importantes, mas o saber-se humano é indispensável para viver em sociedade.

O aluno que tem boas notas escolares não será necessariamente o melhor profissional nem o ser humano mais preparado para a vida. O trabalho não é permeado somente pela aplicação de técnicas e saberes apreendidos na universidade. O cotidiano é constituído por pessoas com defeitos, opiniões formadas, em que comumente a interação entre personalidades distintas pode gerar tensões a serem geridas pelo sujeito inserido nos mais diversos espaços. Portanto, preconceitos e exclusões podem fazer parte do cotidiano, por este motivo é preciso estar pronto para superá-las ou colaborar em coletividade para refletir e transformar tais situações.

Nesta perspectiva, a reflexão grupal é uma característica não só da ação dialógica, como também da necessidade da ‘pronúncia’ da palavra pelo homem, com vistas a percorrer o processo de tomada de consciência da ‘denúncia ao anúncio’. E, por este motivo, o diálogo não poder ser finito no ‘tu-eu’ (FREIRE, 1983b). Os seres humanos, como seres pensantes e transformadores das suas realidades por meio de relações coletivas, são autores de ideias e concepções novas, construídas a partir da interação com o outro.

Para Ralha-Simões (2001, p. 98) “o domínio das relações interpessoais parece ser uma das áreas privilegiadas para localizar os factores que determinam a resiliência”. Portanto, boas relações interpessoais parecem ser a prova de que o sujeito se adapta e é capaz de interagir/respeitar as mais diversas personalidades. O domínio de si, da impulsividade, as pausas para reflexão e para (auto) formação baseados na análise de si e do mundo se constituem como estratégias de preparação e readaptação para o enfrentamento da vida. O diálogo em família, os exemplos e o fortalecimento dos valores éticos e da autoestima também são importantes. O relato da Professora Cleonice chama atenção para este fortalecimento diante da timidez que fez surgir sua autoconfiança e ela atribui esta melhoria aos diálogos em família.

[...] sou muito tímida mas [...] lá em casa a gente sempre [...] tinha que ter respeito pelos outros [...] e apesar de toda a timidez a gente aprendeu a ter uma segurança também. Porque papai [e] mamãe [...] sempre se colocavam assim como protagonistas das suas próprias histórias. Então eu acho que isso também nos ajudou muito a gente entender que onde nós estivermos, nós somos as pessoas que nós somos e merecemos ter respeito, por ser quem somos independente de quem sejamos. (Professora Cleonice)

Os princípios éticos, chamados de ‘lei’ pela família da Professora Cleonice, estavam presentes na rotina familiar. A ‘ad-miração do mundo’ (FREIRE, 1983b) estava presente na família, havia a ‘leitura do mundo’ (FREIRE, 1983b) e foi por meio dos saberes críticos construídos a partir das experiências vivenciadas que seus pais a educaram para a vida. Para Dominicé (2010, p. 92), “não é o acontecimento em si que interessa, mas sim a importância que o sujeito lhe atribui na regulação do seu percurso de vida”. Portanto, as histórias contadas em família não foram a parte mais importante para a formação de sua identidade, mas o significado que a Professora atribuiu àquelas memórias faladas, nas quais identificou o protagonismo, configurou os pais como personagens importantes da história, e aquilo a fez olhar para si e perceber seu valor também.

A participação significativa do Senhor Chagas nos círculos de cultura permitiu percebê-lo como um homem de muita sabedoria aprendida no cotidiano da escola da vida. Apesar de sua explícita sabedoria, refere a si mesmo com humildade: “*E desculpe alguma palavra [equivocada] que eu também não estudei.*” “[...] obrigado e peço desculpas a alguma palavra [...]” (sic); além de “*E pronto. Só isso que tenho a dizer e vão desculpando e obrigado*”.

Para Elster (1994, p. 89), “Um grupamento central de emoções – orgulho, vergonha, inveja – está relacionado à necessidade de acreditar no próprio valor”. Quando tentamos avaliar-nos, o primeiro impulso é olhar para os outros. Interessante que, apesar do apenas aparente desconforto, o senhor Chagas apresenta-se diante das pessoas com segurança, conta suas histórias com confiança e não se deixa intimidar pelo olhar do outro, embora reconheça o valor dos conhecimentos acadêmicos e se situe como distante deles.

O círculo de cultura vivenciado com a presença do senhor Chagas é um exemplo da prática da horizontalidade dos saberes e do reconhecimento do inacabamento humano, pois em um mesmo espaço indivíduos de diferentes níveis escolares e áreas de formação, havia o respeito ao direito de fala e todos estavam dispostos a ouvir as experiências (saberes) do outro, na compreensão de que todos temos algo a aprender. São momentos como este que demonstram que a inclusão se faz todos os dias, não só devido a características biológicas diferentes ou que necessitam de uma atenção especial, mas também devido a diferenças sociais, econômicas e de acesso à educação. Os círculos de cultura se propõem a ser uma rede de diálogo de diferentes saberes que possibilita a construção de uma compreensão sobre o mundo a partir da ótica do outro.

Para Placco (2010), a resiliência floresce diante da necessidade de auto-realização, assertiva comprovada pelas palavras do Senhor Chagas que diz: “*Me sinto um vencedor por chegar aqui onde muita gente nem esperava*”. Embora consciente dos fatores impeditivos de seu acesso à escola, ele realizou o sonho por meio dos filhos e, naquele momento, superando todas as suas limitações, estava ali falando, interagindo com um grupo diferente do seu convívio e ensinado, com suas atitudes, uma lição: barreiras a ser enfrentadas todos temos e a única forma de enfrentá-las é enfrentar os temores e os sentimentos negativos com resiliência.

A timidez presente nos discursos da Professora Cleonice não permitiu, assim como a seu pai, que este sentimento fosse maior que a sua capacidade de superá-lo:

E eu ainda sou envergonhada [...]. Apesar de já estar professora, fez três anos agora em janeiro, mas eu lembro o primeiro dia que comecei a dar aula. Acho que foi o dia em que eu mais tremi em toda minha vida porque é difícil quando você fala e tem que se colocar na frente do quadro, na frente dos outros, não é tão simples assim; seja você aluno, seja você professor (sic).

A timidez constitui uma barreira a ser enfrentada até mesmo após a conquista do ensino superior e de outros títulos acadêmicos. Qual o motivo de tanto receio do olhar do outro? Porque tanto esforço para agradar e para falar/agir sem erros? Se formos considerar o marcador de gênero, as meninas terão mais propensão à timidez que os meninos, por seus processos de socialização de silenciamento em público. É certo que diante dessas falas podemos perceber o quanto a timidez é um sentimento limitador para a realização de conquistas, como também um propulsor de resiliência para as pessoas que não se deixam abater pelo desconforto gerado por este sentimento.

O desenvolvimento da resiliência é um complexo entrelaçamento de características internas e externas. Por isso, é importante vivenciar situações desafiadoras e enfrentá-las, com destaque para a confrontação de aspectos subjetivos a fim de que seja atingido o objetivo pretendido (PLACCO, 2010). O mais importante é que o sentimento não torne um ser racional em um indivíduo com condutas irracionais, guiadas pelo medo e timidez.

O constrangimento gerador da timidez, discurso presente na maioria dos relatos vivenciados nos círculos de cultura, está presente no ambiente escolar. A Professora Conceição, com anos de experiência em escolas da zona rural, cita as diferentes linguagens que circulam nos diferentes grupos e culturas como mais um fator limitante, intimidador para crianças e adolescentes que vêm da zona rural:

[...] então, é um universo. Quando a gente recebe os nossos alunos, eles da zona rural e as professoras da zona urbana, há um choque. Entra uns questionamentos, entra o silêncio, entra o medo do errado. Então, isso é muito ruim. No entanto, o preconceito [...] eu conheço isso porque eu vivi no sítio. [...] O pessoal [professores] que vem dos concursos novos, eu digo: Nossa Senhora! Será que eles sabem que os meninos estão falando da tilápia? Aí, o peixe lá [os alunos chamam] de 'pilato'. Então, é preocupante porque tudo é uma questão de adaptação de ambas as partes (sic).

Por vezes, a escola evidencia a cultura letrada, a cultura das elites, a cultura urbana, legitimada pelo capital social. Os saberes padronizados pela escola refletem a vida da elite econômica e esta espera que os alunos de classes econômicas mais baixas e culturas diferentes, que por sua história social só tiveram acesso à escola a poucas décadas, iniciem as aulas adaptados e acostumados a modos de ser, pensar e falar condizentes com uma cultura padrão (PAIVA, 2008).

Esta pressão social, incorporada pelo professor urbano despreparado em relação à escola rural, é o cerne da reflexão da Professora Conceição. A padronização à cultura urbana

faz com que crianças se sintam diferentes e adotem a *autoinvisibilização* pelo medo de falar errado, de ser criticado, de ser diferente. As diferenças culturais e sociais vivenciadas pelas escolas podem ser estopim para o *bullying*²¹, tema atual nas escolas brasileiras e do mundo. São agressões que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas de forma individual ou coletiva com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa, causando dor e angústia ao agredido.

Este é um desafio para o aluno que deseja continuar a frequentar a escola. Hábitos, vocabulários, modos de ser e de pensar destoam dos costumes da escola elitista, o que pode inibir e fazer com que estes indivíduos rejeitem a oportunidade de buscar alternativas de desenvolvimento pelo fato de se sentirem diferentes. Quando a escola propaga uma cultura estranha à cultura do aluno, muitas vezes colabora para destruir identidades e, ao tentar corrigir sempre, frustra o estudante diante da sua falta de afinidade com a escola. Expressões trazidas aos ‘círculos’ como chamar o peixe tilápia por ‘pilato’; vargem por ‘bagem’; vassoura por ‘bassoura’, dentre outras, pode ser motivo de chacota por parte dos colegas ou de repressão por parte do professor. Para alguns alunos, se proteger de olhares e críticas torna-se mais necessário do que persistir na busca de oportunidades de desenvolvimento dos estudos e de acesso a uma formação profissional.

O pensamento freireano defende o reconhecimento da identidade cultural dos sujeitos, características coletivas que devem ser tratadas com respeito na prática educativa. Esta identidade se funda em um processo histórico, político, social, o qual não pode ser desconsiderado. O docente que se reconhece como superior a estas questões, que assume a sua cultura para excluir a do outro, trata este como objeto, incapaz de ter autonomia, criticidade e de transformar a realidade que está ao seu redor (FREIRE, 2018).

O hibridismo de saberes e culturas que ocorre atualmente entre o campo e a cidade acontece também devido à fusão dos espaços sociais e geográficos, o que permite o acesso à escola e a ocupação de outras áreas além das rurais (PAIVA, 2018). Fusão de culturas que não respeita limites, cada sujeito incorpora aquilo que é conveniente à sua cultura e, desse modo, transforma a si próprio e o mundo que está ao seu redor constantemente. Esta interseção de culturas, denominada de hibridismo, é discutida por Canclini (2003, p. 5):

²¹Na língua inglesa, *bullying* é um substantivo derivado do verbo *bully*, que significa "machucar ou ameaçar alguém mais fraco [...]. No Brasil, indica a palavra "bulir" como equivalente a "mexer com, tocar, causar incômodo ou apoquentar (...)". Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying#Etimologia>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

É possível vê-las também na ‘reestruturação’ econômica e simbólica com que os migrantes do campo adaptam seus saberes para viver na cidade e seu artesanato para atrair o interesse dos consumidores urbanos; quando os operários reformulam sua cultura de trabalho frente às novas tecnologias de produção sem abandonar crenças antigas, e quando os movimentos populares inserem suas reivindicações no rádio e na televisão. Qualquer um de nós tem em casa discos e fitas em que se combinam música clássica e jazz; folclore, tango e salsa incluindo compositores como Piazzolla, Caetano Veloso e Rubén Blades que fundiram esses gêneros cruzando em suas obras tradições cultas e populares.

O hibridismo cultural é um processo espontâneo que ocorre devido às interações sociais dos homens, as chamadas ‘relações homem-mundo’ (FREIRE, 1983a). Porém, deve ser observado quando este se torna um processo de alienação e opressão por parte de culturas dominantes que intencionam impor o seu jeito de ser e de pensar, em uma prática de superioridade sobre o outro.

O percurso entre a casa e a escola pode representar a vivência de hibridismos pelos estudantes. No trajeto até a escola, culturas e vivências se entrelaçam com os colegas e são reforçadas com hábitos que são veiculados na escola. No cotidiano estudantil, existe um relacionamento diário de culturas distintas, sendo a cultura escolar referenciada pelas elites econômicas, como já pontuamos. Para Paiva (2008), o contato dos estudantes da zona rural com a escola rural que desenvolve práticas urbanas e a frequente valorização da cultura do outro como a melhor e a mais correta fazem com que a criança deseje ocupar o lugar da cultura do outro e não mais a sua. Complementando o pensamento da autora, o estudante também pode sentir-se estranho naquele ambiente no qual suas práticas diárias não são aceitas e, por este motivo, abandonar a escola.

Pensando em uma perspectiva inversa, muitas vezes o indivíduo que sai da cidade e vai para a zona rural é admirado e motivo de curiosidade. As pessoas querem se aproximar, copiar o modo de falar, de ser. Para Paiva (2008), esse processo se dá pela busca de valorização da cultura urbana letrada na qual o estudante busca uma imagem diferente, ‘deixar de ser’ para ocupar ‘o lugar do outro’ (copiar vestimentas, gírias) em busca de aceitação. Menosprezam-se para atender às expectativas de uma cultura que as inferioriza. Esse processo de dominação está associado também ao poder que o capitalismo e a mídia têm sobre as pessoas e o fato de os moradores da zona urbana de muitos municípios menores terem hábitos mais próximos dos grandes centros urbanos representados na TV.

Durante o Círculo de cultura: ‘da denúncia ao anúncio’, Alaíde lembra que ao chegar à escola percebia a diferença no tratamento por ela ser de origem rural: “você é do sítio! Você sente a diferença, as colegas não querem se enturmar, pelo jeito que você se veste, devido você não conhecer muito a escola, a cidade...”. Esse tipo de preconceito parece estar fortemente marcado nas relações urbano/rural. Assim, o modo de ser, de falar, de se portar e de consumir da zona urbana é aquele que mais se aproxima do que está sendo posto na TV, em revistas e na rede social da *internet* e o indivíduo que não se assemelha a este modelo, obviamente dependendo da sua visão de mundo, poderá facilmente cair no engodo de que, estando fora dos requisitos daquele padrão, não será capaz de superar-se, de trabalhar em busca dos objetivos; que é inferior; que não sabe; que não pode; que não conseguirá superar os desafios por não enquadrar-se em uma cultura privilegiada. Essa percepção parcializada, disseminada pela opressão da cultura urbana, pode minar as possibilidades de desenvolvimento e a (auto) percepção de capacidades.

A reflexão sobre os percursos de si e do outro é necessária e que se faça de modo constante. O docente e a escola precisam estar atentos a estes aspectos de dominação e rejeição ao diferente, e proporcionar aos alunos diálogo permanente, para que estas limitações sejam identificadas e trabalhadas em coletividade. O aprofundamento da tomada de consciência é primordial para que, em seguida, se tenha uma ação transformadora da realidade (FREIRE, 1983a). Este é um processo (auto) formativo que deve se iniciar no coletivo de uma forma mais ampla e solidificar-se no individual, no qual cada um elabora seus saberes e compreensões.

A formação é um processo crítico, reflexivo e considera aspectos sociais e históricos de cada indivíduo, mas também implica no interesse e na importância que cada um atribui a esta reflexão. A escola deve ser um espaço de colaboração para que os alunos sejam capazes de perceber estas diferenças como característica e não como indicativos de inferioridade. Urbano ou rural, há um processo de interações familiares, sociais, econômicas e individuais que conduzem a caminhos e construções que fazem o sujeito ser quem ele é, daí a importância de refletir sobre a trajetória de enfrentamentos e embates necessários para chegar ao resultado observado ‘no outro’. Esta percepção colabora para que o sujeito não queira deixar de ser quem é para assumir uma identidade alheia, para ser e ter o que o outro tem. Uma apropriação crítica que impulsiona o ser humano a assumir o seu verdadeiro papel autoral no mundo. Compreender-se como sujeito cognoscente, independentemente de

diferenças culturais, colabora para minimizar a opressão social e contribui para o investimento em projeções para o futuro.

Sobre as projeções para o futuro, a Professora Cleoneide, durante o Círculo de cultura: em busca do ‘ser mais’”, diz que: “*eu também jamais imaginei estar aqui na Universidade [...] como Professora*”. Comenta também que sua irmã, durante os preparativos para o concurso para docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, “*apesar d’ela ter estudado muito, ela sempre pensava: eu não vou ser capaz, eu não vou passar*”. Para Elster (1994, p. 90), “A falta de realismo sobre as nossas capacidades e sobre os meios próprios para alcançar nossos fins pode ser o preço que a maioria de nós paga por importar-se com a vida, com o conhecimento ou com as outras pessoas”. É necessário que as escolas e as famílias compreendam a importância de buscar formas de trabalhar a autoestima das crianças e adolescentes para que saibam que todos somos capazes de realizar feitos com dedicação e foco nos objetivos, independentemente das origens. É nos espaços escolares que o professor pode oferecer importante contribuição para desmistificar esses preconceitos. É preciso ‘curiosidade epistemológica’ (FREIRE, 1983b), aproximar-se dos alunos, estudar o espaço escolar e a comunidade de inserção para que o professor não despreze, de forma involuntária ou não, a história e os modos de ser do outro. Para Freire (2018, p. 74),

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando conveniência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. [...] não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente.

A escola, ao entrar em ambientes sociais desprivilegiados, onde são negados direitos garantidos ou é dominante uma cultura adversa à padronizada, precisa adequar-se a fim de evitar impor hábitos e saberes como uma espécie de ‘invasão cultural’. Esta ação que nega o diálogo, ‘deposita informações’ e considera somente os saberes do emissor das informações como únicos e verdadeiros, menospreza as vivências e conhecimentos ali existentes, investindo em substituí-las por ‘prescrições’. (FREIRE, 1983a). Este modo de tratar o ser humano como objeto colabora para que este, distanciado propositalmente da sua função crítica e transformadora da realidade, passe a não perceber a situação real na qual está imerso, negando a vocação humana do ‘ser mais’. Descrente do seu potencial, é levado

a acomodar-se aos limites impostos já que, neste nível de dominação, não será capaz de compreender a poder do protagonismo na mudança da sua história.

Percebemos na fala da Professora Cleonice – “*eu não vou ser capaz*” – dúvidas sobre as próprias capacidades, desconsiderando sua essência humana, única detentora da capacidade de pensar e agir para transformar a realidade. Porém, em seu caso, esta incerteza não foi suficiente para pará-la. Resiliente, permaneceu tentando alcançar os objetivos, pois, apesar da timidez, a família sempre exercitou a valorização do ser humano, o respeito recíproco, ‘os rituais’, (CYRULNIK, 2005) a prática das chamadas ‘leis’.

Então, acho que, apesar de toda essa minha timidez, eu tinha uma confiança de que era uma pessoa de valor, com as minhas dificuldades [...] ainda precisando aprender muita coisa, como eu ainda preciso aprender. A gente tem que ter orgulho de quem nós somos e eu acho que eu tive e ainda tenho, graças a Deus (Professora Cleonice).

O constrangimento que gera a timidez também pode ser fruto dessas ‘invasões culturais’ sobre modos de ser e ‘prescrições’ externas às quais o sujeito é levado a adaptar-se. A dificuldade de superar a timidez ou a percepção negativa de si pode ter origem nas relações familiares, escolares e na comunidade. Na escola, estudantes com dificuldades de relacionamento, agitados ou que não conseguem atingir boas médias nos estudos nem sempre são bem aceitos pelos colegas e professores e podem isolar-se ou ser excluídos por não se encaixar no perfil ‘ideal’ para fazer parte de determinado grupo:

[...] a gente não sabe para onde seguir porque a gente vê A, B, C e D e você fica com o ponto de interrogação: eu preciso ser igual a A, B ou C? Então, até a gente entender e processar que nós temos uma identidade, que é a identidade de você se firmar... é muito difícil porque a gente fica com medo (Professora Emanuela) (sic).

Este depoimento da professora Emanuela retrata a realidade de alguns estudantes que, imersos em uma situação acrítica, desconhecem a necessidade de superação e a ruptura de processos preconceituosos por meio da reflexão e do diálogo. Esta narrativa expressa a ingenuidade representada pela necessidade de “ser igual” a alguém, como se a nossa constituição e interações com e no mundo tivessem o mesmo percurso e, portanto, os mesmos resultados. Para Freire (2018), a transição da ‘ingenuidade’ para a ‘criticidade’ não se dá de forma automática, portanto uma das necessidades de inovação das práticas educativas é desenvolver esta prática crítica com vistas à superação. A ausência da (auto)

crítica e ‘ad-miração do mundo’ faz com que algumas pessoas em desenvolvimento percam a crença em si, internalizem atitudes e palavras de rejeição e acreditem realmente que não sejam capazes de realizar feitos ou que não sejam tão boas quanto os outros para conseguir algo. Deste modo, é preciso que o diálogo criticizador esteja presente nas escolas e que as famílias também façam parte desse momento, para que compreendam a importância da valorização de cada criança/adolescente/jovem.

Uma palavra de incentivo, o exercício da ‘fé no homem’ (FREIRE, 2006), pode transformar vidas, pois ao se sentir esperançado terá a possibilidade de enxergar e buscar além daquilo que está posto em sua realidade. Para Cyrulnik (2005), o apoio da família, com seu suporte afetivo e o estabelecimento de rotinas, chamadas pelo autor de rituais, constitui importante tutor de resiliência. Para o autor, cada ‘tijolo’ escolhido (que marca a experiência) é utilizado para construir a memória do sujeito e pode modificar a representação que ele faz de si mesmo. Portanto, diante do enfrentamento de desafios, contar com a confiança e a crença no potencial por parte da família pode ser incentivo importante para ser resiliente diante das dificuldades.

Para Mariane, participante dos círculos de cultura, “*Tudo começa na família, porque acho que a família é um elemento muito importante e muito potencializador para o nosso sucesso*”. O apoio familiar é visto como preponderante, porém não é o único definidor da capacidade de resiliência do indivíduo. Caso este amparo familiar não exista, essa edificação da memória humana não é inerte, dado o inacabamento humano, ela pode evoluir com o tempo, com as narrativas, com as interações e as reflexões críticas com fins de tomada de consciência. Por este motivo, a reflexão coletiva na escola e a implicação do professor se fazem importantes nesse processo.

Para enfrentar uma realidade permeada por desafios à permanência nos estudos, não só na zona rural, como também na zona urbana, é preciso que os sujeitos tenham consciência de que é possível vencê-los. O futuro não aconteceu ainda, portanto, por meio da ação humana, é possível agir para transformá-lo, o que significa que ‘situações-limite’ identificadas devem ser problematizadas, em busca de ‘inéditos-viáveis’, até que seja possível transformá-las por meio de uma ‘ação editanda’. Para Freire (2018), a inexorabilidade diante do futuro não existe, pois o mundo é dinâmico, muda constantemente, todos os dias, todos os minutos, e o ser humano é um ser social e histórico responsável por estas mudanças. O mundo está acontecendo e é preciso que os indivíduos também saibam que não é preciso acomodar-se com a realidade em que vivem. O destino pode ser

modificado com resistência, busca, flexibilidade frente aos desafios e crença de que transformar é possível.

O amor e o carinho docente também são essenciais no processo formativo dos alunos e também como transformadores da realidade. A construção da resiliência frente aos desafios da vida pode vir de um gesto de carinho, de atenção, de escuta, protagonizado por um familiar, professor ou outro profissional da escola. Aquele que é o autor da oferta de carinho pode não identificar *a priori* a importância desse ato devido às inúmeras interações diárias com outras pessoas, porém o gesto desprezioso pode ser renovador da esperança de quem o recebe. Um sinal de atenção, de valorização ou cuidado pode tornar-se uma memória de força e autoestima diante da vida, transformando o autor da ação em um tutor de resiliência (CYRULNIK, 2005). O relato da professora Vera nos mostra como o olhar atencioso e cuidadoso pode mudar o mundo de uma criança:

[...] A gente em casa não recebia muitos elogios, era uma coisa 'seca'. Eu digo lá em casa. Talvez alguém já tenha recebido elogio. Eu não sabia nem o que era isso. E a minha professora, muito simplesinha, contava história sem nenhuma gravura, sem nada. E a gente achava bom aquela história contada, a gente imaginava. [...] e um dia chegou um circo ali [na sua cidade], [...] ela mandou a gente fazer um desenho à vontade [...]. [Ao término do desenho] levei para a professora. Cheguei lá, ela olhou e disse: mas, Vera, você é muito inteligente! Bastou isso até hoje pra eu me achar, procurar dentro de mim a minha inteligência e tentar fazer muita coisa, como eu faço ainda com meus alunos na escola Municipal Professor Morais Filho (Professora Vera) (sic).

Apesar de, em família, o elogio e o afeto serem escassos, a professora Vera encontrou na professora da escola o apoio necessário para que ela se sentisse capaz de buscar seus sonhos e enfrentar os desafios da vida. Por meio de palavras simples, a professora Vera descobriu que poderia ser amada, que ela poderia ser inteligente e fazer muito além do que imaginava. Para Pereira (2010, p. 93), “Aos formadores compete um papel primordial ao nível do desenvolvimento dos seus formandos, devendo promover indivíduos dinâmicos, em evolução e desenvolvimento, com vista à obtenção de personalidades mais resilientes”. São muitas as atribuições do docente em sala de aula, mas esta promoção do sujeito pode e deve ter a importante parceria da família. O papel docente no desenvolvimento do aluno no campo pessoal e acadêmico é primordial, mas com certeza os resultados poderão ser maximizados com carinho, elogio e apoio dos pais e familiares. A ‘educação é um ato de amor’; por este motivo, quem ama dialoga, escuta, debate, troca ideias, colabora para a superação da

descrença em si e no mundo, desvela pensamentos de determinismo (FREIRE, 2006, p. 97), partilha conhecimentos e acredita no poder da força transformadora do amor, assim como transformou a percepção de si mesmo da Professora Vera.

A escola e os professores são potenciais ‘tutores de resiliência’ (CYRULNIK, 2005). A prática pedagógica envolta pelo carinho docente faz real diferença no desejo de ir à escola, de participar das atividades e de sentir-se seguro em um ambiente social de diversidades. Ser professor também é perceber as potencialidades do estudante e colaborar para que se conscientize das suas habilidades e possibilidades. Este diálogo desvelador pode ser transformador. Outro bom exemplo, relatado no Círculo de cultura, são as palavras do Professor Fábio para a Professora Cleonice, no dia da cerimônia de colação de grau em Pedagogia/UERN. Em um momento importante da sua vida, de finalização de uma etapa de estudos e de incertezas diante da vida profissional, recebeu palavras de incentivo do Professor, que disse: “*você vai voltar [para a Universidade] porque aluno bom tem que estar aqui! Você vai ser nossa professora*”. Lembrando deste momento, o Professor Fábio complementa a narrativa durante o Círculo de cultura: em busca do ‘ser mais’ e diz: “*E aquilo ali se realizou [e ela] está aqui [na UERN]. É nossa professora, e competente [...]*”. Estas palavras foram importantes para que Cleonice fosse mais uma vez além daquilo que imaginou para si: “*Eu também jamais imaginei estar aqui na Universidade*”. Nesta fala também fica explícito que o acesso das camadas populares ao nível de professor universitário é resultado da ampliação da oferta do ensino superior e pós-graduações em nosso país.

As palavras de incentivo contribuem de forma relevante para evolução da percepção das capacidades de si, dos sonhos, do vislumbre de possibilidades a partir do acesso a oportunidades. São trajetórias de desafios, que puderam contar com a colaboração de professores, familiares e tantos outros sujeitos que, em uma teia de gestos e palavras, foram importantes na construção desta resiliência e destes sonhos, em parte concretizados e com muitos outros a concretizar. Quando “*não existem amigos, família, escola, nem acontecimentos rituais, a resiliência torna-se impossível*” (CYRULNIK, 2005, p. 137). Configurando-se como um tutor de resiliência na narrativa da professora Cleonice, a atitude do Professor Fábio possibilitou a percepção de que lhe seria possível ser professora universitária; que seria possível ir além daquilo que havia sonhado; assim como o elogio recebido pela Professora Vera para que ela pudesse crer mais em si.

Porém, ressaltamos que estas orientações e incentivos precisam ser feitos de forma coletiva. Quantos alunos que estavam naquela mesma cerimônia ou sala de aula tiveram os seus sonhos e planos destruídos pela ausência de uma percepção positiva de si, pela ausência deste importante incentivo? Por vezes, a seletividade que há nas escolas e espaços de relacionamentos é fomentadora da exclusão e da inibição de muitos alunos. É costumeiro elogiar-se somente os que apresentam bons desempenhos, que seguem as regras estipuladas no espaço escolar. Entretanto, como colaborar para que os alunos que estão com dificuldades tenham melhores resultados? O olhar sensível e o incentivo às capacidades apresentadas podem ser o início da mudança de trajetórias e o auxílio para a construção de personalidades resilientes. As contribuições de Cyrulnik (2005) e Freire (2006) se aproximam em suas compreensões sobre o poder do ensino amoroso e atencioso, como fomentador da esperança e da transformação do futuro do indivíduo que tem o apoio de um tutor de resiliência.

Assim, em um primeiro contato (que pode perdurar), a escola apresenta-se como um ambiente pouco familiar, concentrado na valorização apenas dos saberes científicos e linguagem urbana. Esta adaptação às novas rotinas e valores simbólicos exige outros esforços que desestimulam o aluno em vez de direcioná-lo à construção de novos saberes.

Esse excesso de valorização da cultura urbana dificulta sobremaneira o acesso e permanência na escola. A Professora Cleonice precisou prestar vários exames vestibulares até ingressar na universidade. Na época, o temido vestibular selecionava alunos para ingressar no ensino superior baseado na valorização da cultura e da linguagem urbanas disseminadas por uma escola formal que não considerava saberes construídos em uma rotina de trabalho e de sustento. Esta priorização do urbano gera uma segregação social, formando uma cultura de privilégios que ocorre devido ao não reconhecimento da diversidade cultural.

Atualmente, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM substituiu o vestibular na maioria das universidades públicas e privadas do país, tendo reformulado a forma de abordar as questões nos processos seletivos. Entre as suas principais características estão a exploração da interdisciplinaridade e a exigência da leitura e interpretação de textos, independentemente da disciplina, buscando aproximar os conteúdos do cotidiano dos indivíduos, reunindo em uma só questão a teoria e a prática. Esta aproximação aos conhecimentos construídos a partir das vivências do educando é defendida por Freire (2018), porém não podemos afirmar que o ENEM persiga a mesma ideia do educador, pois nesta avaliação os educandos estão ali para provar o seu saber, sem diálogo, obrigados a seguir

prescrições, com respostas únicas, desconsiderando, dessa forma, as diferenças culturais e os saberes construídos com as experiências de vida.

A Professora Cleoneide, em sua fala sobre o vestibular, continua dizendo que “*cada vez que a gente não passava, papai dizia: tem nada não, próximo ano tem outro*”. Os pais colocavam o futuro com um tempo de possibilidades, sem determinismos, ratificando a ideia freireana de que não há inexorabilidade no futuro (FREIRE, 1983b). Quantos jovens limitam sua formação escolar ao ensino médio por não obterem boas notas na primeira vez que realizam o ENEM? Quantos se frustram por não se identificar com a rotina escolar urbana? Quantos nem tentam realizar o ENEM por acharem que não conseguem e que a universidade é distante e para poucos? Quantos desistem por desconhecer as políticas públicas voltadas ao ingresso e permanência do estudante carente na universidade? Quantos não passam da primeira tentativa porque familiares e amigos os fazem descrentes do seu potencial? Daí a constante necessidade, de acordo com Freire (1983b), de problematizar de forma permanente a situação real do homem no mundo para que, ciente de que a aprendizagem dos saberes escolares não precisa estar aliada à desvalorização de sua cultura, possa libertar-se da vergonha de falar, de errar, de ter modos diferentes dos urbanos e para que, principalmente, compreenda o estudo como oportunidade de conhecer o mundo, de saber-se capaz de transformá-lo por meio de atos conscientes, além de colaborar para que a coletividade alcance a emersão de suas próprias limitações.

É importante perceber histórias de vida de outros para fortalecer os ânimos diante do enfrentamento dos desafios, além de reavaliar ou reexaminar passagens da própria trajetória de vida para que seja possível trazer apontamentos do quanto podemos ser resistentes e fortes às adversidades. As narrativas permitem não só um retorno ao passado, como nos ensina Cyrulnik (2005), mas possibilitam também uma ‘tomada de consciência’, como nos ensina Freire (1983b), a partir de uma representação real desse passado em que é possível se identificar. Uma oportunidade de buscar ocupar o lugar que realmente deseja em sua trajetória. Mesmo que o resultado não tenha sido aquilo que foi almejado, a resistência torna-se uma característica cada vez mais elaborada e presente no cotidiano dos sujeitos que, mesmo sem perceber, se tornam capazes, como quaisquer outros, de ter atitudes positivas frente aos desafios que a vida impõe.

Medo diante dos desafios e as comparações com a trajetória trilhada pelo ‘outro’ podem ser um desafio a ser superado. É comum que haja reflexões sobre as atitudes tomadas no cotidiano, qual o melhor caminho a ser seguido; acompanhadas de comparações em

relação ao percurso e aos ganhos do ‘outro’. Porém, as comparações com a vida do ‘outro’ normalmente não levam em consideração todo o percurso de desafios, mas somente os resultados. Menosprezar o percurso pode fazer os próprios problemas parecerem bem maiores, fazendo com que o indivíduo abandone seus planos por não se sentir capaz de fazer o que o ‘outro’ foi capaz. Comparações e medo não são no todo negativas, podem servir de modelo e reforçar o desejo de superação, além do que o medo também pode ser protetor, pois o indivíduo agirá com maior cuidado e cautela, para que os feitos sejam calculados e bem organizados. A partir dessas reflexões, podem surgir compreensões que auxiliarão o indivíduo a melhorar como ser humano. Contudo, medos e comparações exacerbadas podem ser paralisantes e impeditivos para crer em si mesmo. O Professor Fábio diz:

Eu fui professor substituto na UFPB. Foi um trauma também, porque quando eu entrei na sala de aula, era metade de alunos que eu tinha tido aulas com eles, eram colegas. E a outra metade era de alunos que já tinham feito mestrado e tinham voltado para estudar [na graduação]. Eu peguei logo essa turma. Aí me deu um desespero grande! Uma vontade de voltar e sair correndo (sic).

Nesta fala, percebemos a dificuldade que existe diante da comparação com o outro, bem como o desconhecimento dos saberes que se detém. Diante dos medos e comparações, fica esquecida a individualidade de cada um, no sentido de que trajetórias diferentes protagonizadas por sujeitos diferentes resultarão em construções e conhecimentos diferentes, contudo não menos importantes. Portanto, apesar de terem sido colegas de graduação e outra parte ter feito mestrado, título que, à época, estava além da formação do Professor, os saberes foram construídos de formas bem diferentes, em ocasiões diferentes e por pessoas diferentes. Desse modo, é válido afirmar que “Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre” (FREIRE, 1989, s.p.). Por este motivo, comparações e medos precisam ser desmistificados, visto que todos têm algo a ensinar, como também algo a aprender e que errar é normal, já que os seres humanos estão em eterna construção. Nesta perspectiva, o professor não é diferente, este precisa ter a consciência que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2018, p. 25).

Ainda em relação aos medos e as angústias vividas no que concerne à autoavaliação e dúvidas das próprias capacidades, a Professora Cleonice lembra que perguntava à irmã: “*Como é que você sabe que você sabe dar aula?*”. Esta pergunta era um questionamento que

a própria Professora se fazia, queria respostas para poder mensurar e comparar suas qualidades como docentes. Diz também que:

*Eu perguntava assim... porque eu estava no mestrado. Aí [eu] já estava no mestrado e ela [professora Cleoneide] começou a dar aula no SESI [Serviço Social da Indústria]. E eu me perguntava se eu sabia dar aula. Eu pensava assim: eu estou fazendo o mestrado e eu não dei aula na educação básica, eu nunca dei aula. Eu vou terminar o mestrado. E quando eu for [dar aula]? Será que eu vou saber dar aula? **Porque as pessoas olham muito pra você** e elas olham assim: ah! Você faz mestrado! Como se fosse assim... elas querem colocar você em uma posição maior que elas. E minha irmã sabia dar aula e eu, não. E aí eu perguntava para ela: você sabe dar aula? Porque eu queria ter nela a segurança de que eu saberia, se ela soubesse... (sic) **(grifo nosso)**.*

Para Pimenta e Anastasiou (2002), as práticas de formação na docência superior precisam ser revistas, pondo à disposição dos educadores não só leituras e pesquisas sobre a docência universitária, como também é preciso investir em atividades inseridas na realidade com o intuito de prepará-los à pesquisa na docência como uma atividade (auto) formativa. É preciso que os educadores desenvolvam, durante a formação, práticas efetivas do cotidiano, a fim de que passem a “olhar, ver e analisar as ações existentes com olhos não mais de ex-alunos, mas de professores” (PIMENTA; ANATASIOU, 2002, p. 86).

Portanto, não saber ainda dar aula era característica comum aos colegas da Professora Cleonice, egressos do Curso de Pedagogia, apesar do acesso a conhecimentos científicos e experienciais que tiveram na formação inicial. Como a teoria e a prática formam um par dialético, os docentes precisam estar aptos a sistematizar suas práticas, realizar reflexões (auto) críticas e (auto) formativas com vistas a contribuir para sua própria identidade e teoria pedagógica (PIMENTA; ANATASIOU, 2002).

O ser professor constrói-se a partir das vivências individuais e coletivas, na ratificação e, por vezes, nas incongruências da relação teoria/prática. Um processo (auto) formativo permanente que nunca é completo, no qual o docente deve estar sempre ‘tornando-se’ e, consciente disso, superando medos e comparações, em um processo de exercício da resiliência. O receio compreensível da Professora Cleonice em dar aula pela primeira vez certamente está sendo superado paulatinamente pela experiência, pela (auto) reflexão e pela formação permanente. A compreensão da perspectiva freireana de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2018, p. 25) também redimensiona o papel do docente em sala de aula, contrapondo-se àquela que o considera como único detentor de saber, e constitui a sala de aula como um local de partilha de saberes.

O olhar do outro tem se mostrado com frequência uma barreira, um desafio a ser ultrapassado. É preciso determinação e resistência para vencer os próprios ‘fantasmas’ criados e em função dos quais, por vezes, são subestimadas as próprias habilidades e qualidades. Todos os seres humanos, acompanhando a dinâmica do mundo, estão em constante aprendizado. É preciso enfrentar os riscos, os medos e as comparações para atingir os objetivos e alcançar o ‘ser mais’.

As falas dos professores que colaboraram para estas reflexões revelaram os medos, os questionamentos frente às capacidades, às dúvidas, a apreensão diante do olhar do outro, mas nunca a concretização do ato de desistir. Não sucumbir às próprias críticas e aos olhares alheios é uma árdua tarefa a ser enfrentada, exigindo foco, determinação e vontade de vencer.

O medo, a timidez e a negação das capacidades de si, como podemos perceber, podem ser enfrentados com o apoio de tutores de resiliência (CYRULNIK, 2005). Saber-se ‘inacabado’ (FREIRE, 1983b), em constante aprendizado, legitima o fato de que não sabemos sobre tudo sempre, e este conhecimento torna o percurso trilhado mais leve já que permite o erro. O desenvolvimento de uma educação crítica e dialógica possibilita o olhar para si mesmo, a realização de reflexões e a descoberta de capacidades. No momento em que tem a oportunidade de externar o seu ser, o sujeito se autoriza e pode acreditar em si mesmo enquanto autoral, autônomo e transformador de sua realidade, mas que precisou viver de forma resiliente para enfrentar os desafios e descobrir-se como tal.

3.3 Possibilidades concretizam-se a partir de oportunidades

Que o meu destino não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 2018, p. 52).

As oportunidades de permanência na escola e acesso à qualificação profissional podem apresentar-se de maneira mais escassa na zona rural do que na zona urbana. Os programas sociais, o acesso à educação, às tecnologias e a oportunidades de cursos e trabalhos qualificados praticamente inexistem nesta região que está voltada, normalmente, para a agricultura e pecuária. Na zona rural, de maneira geral, pessoas costumam cultivar uma vida simples, sobrevivendo do que a terra tem a oferecer. Alguns se acostumam a viver

um dia de cada vez e não vislumbram possibilidades além daquilo que foi construído por seus avós e pais, dedicando-se à manutenção dos ganhos. Outros, talvez ‘mais ousados’, sonham e concretizam estes sonhos com muito esforço e dedicação, enfrentando os desafios dia após dia, servindo de exemplo e admiração para sua comunidade.

Diante desta observação, é válido questionar: a resiliência percebida em estudantes provenientes da zona rural se dá por ousadia ou é construída a partir do acesso a oportunidades? O acesso a oportunidades parece ser a chave para os questionamentos relativos à construção da resiliência que surge de forma admirável em alguns estudantes da zona rural. Os sonhos, às vezes limitados àquilo que a comunidade rural tem a oferecer, são alterados diante da possibilidade de transformação por meio do acesso às oportunidades ofertadas. Nesta ótica, Professor Fábio comenta que “*as circunstâncias muitas vezes indicam os caminhos que são criados, a gente não tem as escolhas. Então, são criadas circunstâncias que vão levando a gente*”. Em outras palavras, oportunidades que surgem em um meio de poucas alternativas vão guiando o caminho a ser trilhado. Os mais ousados aproveitam as oportunidades em sua intensidade por alguns, e transformam um futuro incerto em possibilidades.

Contudo, não podemos afirmar que a ousadia e a resiliência na educação florescerão para todos aqueles que têm acesso a oportunidades, que parecem surgir em grupos familiares ou núcleos coletivos que possuem um nível de compreensão relativo à necessidade de luta para que haja algum tipo de transformação em suas vidas. Apesar de não ter a experiência de conhecer os meios para alcançar a transformação, estas famílias ou grupos possuem o desejo e a atitude em busca da mudança. Para Lahyre (1997, p. 294), “É, sem dúvida, no estilo de vida familiar como um todo, na ordem moral doméstica, que é, indissociavelmente, uma ordem mental, que podemos reconstruir os princípios de produção de comportamentos adequados do ponto de vista escolar”. São as práticas familiares que, apesar de não estarem diretamente voltadas para a escola, possibilitam a qualidade das relações de seus membros com o mundo, tanto do ponto de vista educacional quanto no enfrentamento dos desafios. Para o Senhor Chagas, “*todos os [os filhos] que saem de casa com leis é bom, porque eu acho assim que sempre tendo leis é muito bom porque não precisa fazer nada a não ser aplicar a lei e pronto*”. O cumprimento das ‘leis’, ‘a moral doméstica’, ou seja, colocar em prática princípios morais aprendidos na família fez com que as dificuldades fossem ultrapassadas e os objetivos fossem alcançados, com ética.

As famílias são um diferencial nesta busca e permanência no desejo pelos estudos, o que não torna um, causa e o outro efeito; discutimos possibilidades. Famílias em condições financeiras favoráveis geralmente proporcionam aos filhos as melhores escolas, cursos, materiais tecnológicos e didáticos, contudo este cuidado com o investimento na vida escolar não reflete propriamente a existência do diálogo e incentivo aos filhos no seio familiar. Na maioria das vezes, são pais que trabalham muito para sustentar determinado padrão familiar e não têm disponibilidade para realizar leituras e tarefas junto aos filhos, atitudes que poderiam fomentar o aproveitamento efetivo destas oportunidades. Por outro lado, pais pouco escolarizados, com baixa disponibilidade de recursos financeiros, mas que demonstram interesse na rotina escolar dos filhos, fazem questionamentos sobre as aulas, mesmo sem compreender do que se trata; colocam aos filhos responsabilidades pela leitura e escrita de documentos diversos e pagamento de contas, proporcionando a socialização da rotina escolar e a prática das experiências vivenciadas na escola (LAHYRE, 1997), dando sentido e lugar à escola dentro da vida da família. Portanto, dentro dessa configuração familiar, a escola torna-se importante visto que este aluno precisa ir à escola não só para aprender conteúdos, como também para dar retorno à sua família, o que pode tornar esta tarefa agradável e gratificante já que existe um retorno ao esforço empreendido.

Porém, alertamos que a família colabora bastante para o desenvolvimento do aluno na escola, mas não é o único elemento importante para este desenvolvimento. Segundo Pereira (2005, s.p), “devemos deixar de culpabilizar o individual (ou a criança, ou o professor, ou a família), e voltarmos nossa atenção para o problema como sendo um problema social e que envolve múltiplas dimensões”. O fracasso ou ausência da resiliência estudantil perpassa uma miríade de situações econômicas, sociais e culturais que não se constituíram do dia para a noite. Cada família ou grupo tem sua história em particular, possuindo elementos coletivos formados a partir de uma teia de atitudes e compreensões que são repassadas de geração a geração e que somente o acesso a oportunidades de educação e interações diversas com o grupo ao qual pertence pode transformar.

As oportunidades tornam-se realidade para poucos que vivem em comunidades distantes e que convivem em grupos fechados de familiares e vizinhos. A tendência dos alunos dedicados aos estudos e de suas famílias é a de buscar, diante das inúmeras dificuldades para permanência nos estudos, caminhos alternativos, partindo do ponto de vista individual, ainda que não seja propositalmente. Esta individualidade não colabora para que outros membros da comunidade evoluam no mesmo patamar, o ‘cada um faz por si’ não traz

benefícios à coletividade. Negam a crença freireana “[...] de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos” (FREIRE, 2006, p. 116). Em outras palavras, a educação, as boas práticas, a saúde orgânica e ambiental só serão realmente vividas em sua intensidade se forem acessíveis a todos; do contrário, a educação de um sujeito contrastada pela má educação de outro gerará um desequilíbrio entre as relações, o que poderá acarretar mal estar, pois a busca de melhorias de forma egoística não poderá apresentar suas benesses de forma plena.

A violência que assola o nosso país está apoiada, dentre outros aspectos, na base do ‘eu tenho’, ‘eu possuo’, ‘eu estudei’. O indivíduo que não teve amplo acesso às oportunidades vivenciará dificuldades devido ao desemprego, subemprego ou baixos salários oferecidos aos trabalhadores não qualificados. Infelizmente, alguns menos favorecidos ou excluídos pela seletividade social poderão buscar, de forma violenta, obter aquilo que não lhe pertence por direito. Desse modo, em uma sociedade de desigualdades e exploração em que vivemos, nunca conseguiremos ser nós mesmos na prática da efetiva liberdade e do bem-estar coletivo enquanto continuarmos a nos apoiar em práticas individualistas para o crescimento e o desenvolvimento do eu.

Para o alcance dos objetivos, somente a oferta de oportunidades não é suficiente: a percepção e, principalmente, a valorização dessas oportunidades é muito importante. Contudo, o reconhecimento destas oportunidades contempla um pequeno número de estudantes que têm incentivos ou exemplos próximos que funcionam como ‘tutores de resiliência’ (CYRULNIK, 2005), propulsores do desejo em meio ao enfrentamento dos desafios. Em relação ao cultivo das oportunidades, a Professora Cleonice lembra que:

Para mim, essa escola e esse ônibus, eles são... eu tenho uma palavra para eles que é oportunidade. Para mim, eles são símbolos de oportunidades porque aqui [apontando para outra imagem] a gente ia na carroça do leite ou ele [o pai] ia deixar no burro. E ela [a escola] foi a oportunidade para a gente aprender a ler.

Para a Comunidade do Espinheirinho, a escola simples e, em seguida, o ônibus escolar, como discutido, tornaram-se oportunidades de transformação de uma realidade proporcionada por ações do poder público e projetos sociais, como o da Igreja Britânica que doou um *bus*. Estes mecanismos de transformação social, mesmo sendo ofertados em sua incompletude promoveram uma ‘revolução’ na vida de muitas pessoas. Revolução no sentido de que para uma comunidade que por muito tempo foi habitada por indivíduos que

somente podiam buscar a sobrevivência imediata, aquelas oportunidades poderiam proporcionar chances de desenvolvimento pessoal e profissional, oferecendo caminho para a transformação da realidade.

Na compreensão de Viana (1998 *apud* PEREIRA 2005, s. p.), “as oportunidades [que] eram incertas no ponto de partida, [...] se tornaram algo importantíssimo no processo para o sucesso”. Embora não tratemos do ponto de vista de sucesso ou insucesso, o pouco que foi oferecido pode ter colaborado para que meninos e meninas tivessem a chance de sonhar, fomentando, assim, a busca e a permanência em situações de adversidades no desejo da realização dos objetivos.

A Professora Cleonice traz outras lembranças importantes sobre a Escola do Espinheirinho:

[...] era uma sala multisseriada. Era uma sala assim, igual a essa [referindo-se à sala de aula da FE onde ocorreu o Círculo de cultura: Em busca do ‘ser mais’]. Tinha, uma parede aqui... aqui no meio. Aí ficava primeira e segunda, terceira e quarta, e os quadros. Aí a professora passava um dever lá e vinha pra cá fazer o dever da outra turma. E a professora fazia merenda. E aí na minha sala era onde ficavam os livros. Eu lembro muito. Eu li aqueles livros ‘Mil e uma noites’ não sei quantas vezes. Eu adorava aquelas histórias da coleção. A gente levava emprestado. Li muito, aqueles livros. Várias vezes. E quando terminou [o quarto ano] não tinha escola [...] (sic).

A escola improvisada comportava várias turmas em um mesmo ambiente²², no qual a professora se esforçava em lecionar para todos, além de garantir a merenda. Apesar das difíceis condições do ensino, o que é interessante no relato da Professora Cleonice é que os livros disponíveis na ‘biblioteca’ estavam expostos, aguardando o interesse de qualquer um. Ponto positivo e diferencial relacionado a muitas escolas mais bem estruturadas em que os livros ficam fechados em armários ou bibliotecas sob os cuidados de um profissional. Os livros expostos e de fácil acesso, de forma não intencional dada a estrutura da escola, também constituíram uma oportunidade de acesso à prática da leitura e do conhecimento veiculado por clássicos como a coleção ‘Mil e uma noites’. O acesso a esse tipo de leitura poderia ter

²²Sala multisseriada é uma prática de gestão escolar e pedagógica, ainda existente nos dias atuais, para as quais são desenvolvidos estudos, pesquisas e formação. De acordo com Basso (2013), algumas escolas, devido ao pequeno número de alunos matriculados por turma, acabam recebendo menos investimentos por parte dos governos municipais. Uma das alternativas encontradas para a economia orçamentária é a divisão do mesmo espaço para diferentes anos escolares e sob responsabilidade de um mesmo professor.

sido impossibilitado caso o gestor considerasse que com aquele tipo de estrutura a escola não comportaria uma sala de leitura. Esse tipo de exemplo nos mostra que o pouco pode representar ‘muito’ e transformar vidas. Não quero dizer que as escolas podem ser implantadas de qualquer modo e que mesmo assim gerarão frutos, mas que gestos e políticas de incentivo, por mais simples que sejam, podem converter aquilo que era desesperança em esperança. Neste sentido, Lahyre (1997, p. 342) diz que: “Há, pois, um grande número de situações as quais a criança é levada a construir disposições, conhecimentos e habilidades em situações “organizadas” – não conscientemente – pelos adultos e sem que tenha havido verdadeiramente “transmissão” voluntária de um conhecimento”. As crianças, normalmente, são guiadas por sua curiosidade inata e quando ofertadas pela simples oportunidade de acesso à leitura podem ser capazes de dar ‘asas’ à imaginação como, também, constituir elementos importantes para se projetar para além da realidade que está ao seu redor.

Para Freire (1983a), a construção de conhecimentos demanda a chamada “presença curiosa em face do mundo”. Para que haja uma transformação da realidade, a curiosidade com vistas à construção de conhecimento requer uma busca constante. O ato de ler implica ler e elaborar conhecimentos próprios que irão paulatinamente transformando a visão sobre o mundo, sobre si e sobre o outro. Destacam-se, portanto, a importância da curiosidade pelos livros para as crianças e a disponibilidade de leitura que torna possível conhecer o mundo, construindo compreensões próprias importantes para o desenvolvimento da autonomia e criticidade.

Práticas que permitem a ancoragem de rotinas acadêmicas e profissionais, a exemplo das atividades oportunidades oferecidas pela igreja são lembradas com carinho, pois, além da evangelização, os encontros eram palcos de aprendizados, prática de leituras, lugar de voz e de desenvolvimento pessoal para aqueles que a frequentavam. As poucas oportunidades oferecidas na zona rural transformavam a igreja em local de lazer e de conhecimento de outro mundo proporcionado pelo contato com estrangeiros que vinham ao Brasil realizar a catequização aliada a projetos sociais. A Professora Cleoneide diz que:

[...] a Igreja Batista foi outro incentivo, além da nossa família. Além da nossa vontade de estudar. Eu considero uma outra instituição que contribuiu muito para o nosso desejo de aflorar cada vez mais. Lá iam pessoas de outro país porque os missionários eram ingleses. Então, muitas vezes as pessoas vinham de outros lugares, tinham formação e estavam sempre vendo a necessidade no sentido de contribuir com algo [...]. Eu considero que contribuíram muito, neste sentido, os estudos bíblicos. Eu

lembro que na casa da Missionária Davina tinha muitos livros e ela emprestava à gente e, assim..., esses livros e esses encontros eu considero muito formativos.

O trabalho realizado pela igreja comprova os benefícios e a transformação que as causas sociais podem trazer. Para Freire (2018, p. 75), “Não posso estar no mundo, com o mundo e com os outros de uma forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas”. A oportunidade do convívio com outra cultura, com outra visão de mundo e, mais uma vez, o acesso fácil aos livros é lembrado como um momento ‘formativo’. A Professora Cleonice destaca que aqueles estrangeiros estavam sempre buscando contribuir com algo, pensando coletivamente. A senhora Davina, missionária, foi além de sua função de catequese, o seu envolvimento ‘sem luvas’ com as crianças da zona rural possibilitou a formação, a busca por conhecer mais, apontando que os caminhos da resiliência não se constituem sozinhos. O indivíduo não é resiliente somente porque nasceu com esta característica, mas devido ao seu entrelaçamento com pessoas que, ‘sem luvas’, se dispuseram a compartilhar saberes e recursos, a ajudar e acreditar que a transformação é possível. A ‘fé no homem’ (FREIRE, 2006) ancora-se na crença de que a essência humana do ‘ser mais’ (FREIRE, 2018) e a comunhão entre os homens, que possibilitam partilhamentos e solidariedades, tornam ilimitado o desenvolvimento humano, ainda que essa partilha tenha origem em uma situação precária e de necessidades.

Deste modo, podemos perceber também que a resiliência frente aos estudos, inerente à história escolar desta professora, perpassa a oferta de oportunidades sem as quais somente o desejo de vencer não lhe forneceria meios disponíveis à conquista dos sonhos. Para Pereira (2010), este tipo de acontecimentos incômodos do dia a dia – tais como necessidade de mudança de hábitos, saída de casa, separação de familiares são eventos causadores de *stress* para alunos, mas para os que lidam com estas situações de maneira mais adequada e controlada costumam provocar maior motivação e melhores rendimentos escolares, pois são capazes de lidar mais facilmente com situações de adversidade.

A expansão da oferta de ensino e o acesso ao transporte escolar significaram oportunidades de acesso à educação para crianças e jovens da Comunidade. A Professora Conceição diz que:

[...] daí, nós conseguimos formar bastante alunos lá da [Escola] Evilásio Leão. Muitos, porque eles receberam a oportunidade. Curso técnico aqui do IF [IRFN] também nós colocamos os alunos. [Neste caso] Poucos porque tudo são as oportunidades. Quando eles receberam algumas,

souberam aproveitar. Outros ainda não, porque também é tão difícil para os nossos alunos do campo saberem da importância da educação para a sua vida. Porque quando eles nascem no campo [os sonhos] não existem quando eles têm aquele bode, aquela galinha para almoçar. Eles não sabem o que é um teatro [...] (sic).

A escola proporcionou a abertura de novas possibilidades para as crianças que residiam naquela localidade. Porém, nem todos compreendiam a importância do ato de ir à escola. Após alguns anos frequentando a nova Escola Evilásio Leão de Moura, por meio de realização de uma prova, alunos foram selecionados para estudar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, outros não valorizaram muito a oportunidade oferecida.

Para vencer os desafios impostos à escolarização na zona rural é preciso ter a força do querer. Mas como querer algo de que não se tem conhecimento ou não se tem exemplos ou notícias dos resultados deste investimento? Como ter sonhos relacionados à educação e ao crescimento profissional se a comunidade tem pouco ou nenhum exemplo a ser seguido? Para Charlot (2014, p. 63), “Passado e futuro articulam-se no *habitus*²³, chave da reprodução. Portanto, para quebrar a reprodução, desconectar o futuro do passado e, assim, mudar a sociedade, é necessário mudar o *habitus*”. Para o autor, os meios social e familiar em que cresce a criança influenciam suas práticas e modos de ser, reproduzindo sua origem social. Entretanto, o diálogo coletivo, o envolvimento da família nesse processo de orientação e apresentação das oportunidades como possibilidades pode ser a forma de mostrar que mudanças são possíveis, que existem resultados positivos ao se investir na educação.

Em relação ao histórico das famílias dos seus alunos e ex-alunos do ensino fundamental residentes na zona rural, a Professora Conceição lembra o seu perfil, relacionando os hábitos, modos de vida e o percurso trilhado pelas famílias com a valorização da educação e das oportunidades.

Eles não sabem o que é uma universidade [...] porque eles nunca viveram. Os pais e avós não viveram. Então, se algumas janelas se abrem, eles não sabem. Daí vem a nossa dificuldade enquanto escola [...]: Fazer com que o aluno sonhe e tenha capacidade [de realizar]. Para nós do ensino fundamental, é um desafio fazer essas crianças sonharem. Como sonhar algo que eu não vivo? (Professora Conceição) (sic)

²³O *habitus* é um conjunto de condições psíquicas, duráveis e transponíveis, que foram estruturadas socialmente e funcionam como princípios de estruturas e representações (BOURDIEU, 1989 apud CHARLOT, 2014, p. 62).

Mais uma vez, o papel da escola é ofertar aos alunos oportunidades de reflexão. O fato de não ter vivido ou presenciado determinada situação não impossibilita o aluno de conhecê-la. A leitura é uma excelente oportunidade de conhecer o mundo. Não é cara, não exige deslocamento geográfico, não tem uma verdade única, pois cada leitor pode ter sua interpretação, o que colabora para desenvolver a autonomia e criticidade discente; além do mais, a leitura e o ‘desbravamento’ do mundo podem ser feitos em coletividade, ofertando oportunidade igual a todos de acesso ao conhecimento. É possível despertar para os sonhos por meio dos livros, mas, além de sonhar, enxergar possibilidades em si para concretizar tais sonhos é primordial. A leitura não pode se apresentar somente por meio de letras frias que falam de utopias, mas de possibilidades diversas do que o mundo apresenta. Não precisamos nos restringir a uma conquista como o ingresso em uma universidade como se fosse um sonho uniforme a todos. O acesso à leitura pode proporcionar o conhecimento de novas técnicas de melhoria para o plantio para ajudar na subsistência familiar; projetos de reciclagem do lixo; armazenamento e purificação da água. São temas interessantes, que, por meio da leitura e conhecimento de determinados detalhes, podem despertar a curiosidade para a busca de novos conhecimentos, com consequente retorno à família e à comunidade.

Continuando a fala sobre dificuldade de sonhar por não conhecer o mundo que havia além da comunidade rural, a Professora Cleonice lembra que a universidade parecia algo distante, pois em sua época de escola não havia diálogo com a apresentação de informações e facilidades relativas ao ingressar em uma instituição de ensino superior.

[...] você não tem esse sonho quando a Universidade... ela não faz parte do discurso da sua família do seu entorno do seu local da sua comunidade. Realmente, como pensar em uma Universidade quando isso não é da sua realidade? Então, é muito difícil [...] e até o pessoal comenta assim: quando um da comunidade vai, aí todo mundo quis ir atrás. Não foi porque todo mundo quis ir atrás, foi porque a gente começou a perceber que era possível ir... foi quando nos acendeu a luz de que existe uma Universidade e que a gente podia ir [...] (Professora Cleonice) (sic).

Percebemos que “o que explica a ação são os desejos da pessoa juntamente com suas crenças a respeito das oportunidades” (ELSTER, 1994, p. 37). Antes de alguém da comunidade entrar na universidade, não se ouvia falar de ensino superior; não havia o desejo, nem se pensava na possibilidade de um dia nela ingressar. Após o ingresso do primeiro discente da comunidade na universidade, muitos colegas passaram a sonhar, pois perceberam

que havia uma realidade além daquela vivenciada. Se foi possível para um colega que tinha a mesma origem e vivenciou os mesmos desafios frente às estruturas do ensino e dificuldades de acesso à escola, os outros também conseguiriam, obviamente impulsionados pela força do desejo. Deste modo, as ações e a persistência para permanência nos estudos podem ser modificadas quando o sujeito transforma o conceito que tem de si com respeito ao alcance e aproveitamento das oportunidades. Assim, o ‘inédito viável’ começou a ser vislumbrado quando pessoas da comunidade se inscreveram no vestibular, e as ‘ações editandas’, tais como: estudo, dedicação e resiliência transformaram o que antes era inimaginável – o ingresso na universidade.

Do contrário, também pode ser verdade quando o indivíduo deixa de perceber e investir em oportunidades por crer que não são exequíveis diante das suas capacidades, os desejos são rebaixados ao fatalismo do cotidiano e o comodismo pode passar a gerir sua vida. Podemos identificar a diferença entre um ser condicionado e um ser determinado: de acordo com Freire (2018), o primeiro sabe que possui condições de transformar sua realidade e se enxerga como um ser inacabado social, pessoal e historicamente, ao passo que o segundo acredita que sua vida foi predestinada por um ser superior e, portanto, não se vê como um indivíduo inacabado com milhões de possibilidades de crescimento e de mudança, não se reconhecendo como tal por não ter consciência da capacidade de pensar, optar, decidir e gerir a maioria dos acontecimentos de sua vida (FREIRE, 2018).

Dentre algumas oportunidades vivenciadas na escola e na comunidade, foi citado o extensionismo da UERN, abrindo para uma parcela dos alunos a possibilidade de conhecer sua estrutura, seus cursos e sonhar com o ingresso nesta instituição. Este contato, ainda que rápido e superficial, pode ter sido capaz de abrir um horizonte de possibilidades, pois se o sujeito nunca (ou muito pouco) viu ou ouviu falar sobre algo é como se aquilo não existisse. Como buscar possibilidades sem saber que elas existem? Portanto, essa possibilidade de aproximação, de extensão, fez com que algumas pessoas se percebessem como capazes de ir além do ensino médio.

A professora Conceição lembra que os *“Os programas da UERN que foram para o Hipólito [levaram] desde a consulta médica [até] a palestra, no caso de educação física”*. Esses programas foram essenciais para que alguns estudantes conhecessem o trabalho da universidade, os cursos existentes e percebessem que os alunos que lá estavam eram pessoas normais, que vieram de escola pública ou privada e estavam ali investindo nos estudos.

Ao ‘extravasar seus muros’, a universidade possibilita a disseminação de conhecimento, de práticas, levando benefícios à comunidade externa por meio de ações coletivas. A universidade é composta por um grupo seletivo de pessoas que tiveram acesso à educação o que, em nosso país, representa uma parcela reduzida da população, apesar de ser um direito de todos, pois não existem níveis iguais de acesso, incentivo, realidade estrutural e facilidades para permanência.

As universidades buscam sempre realizar atividades educativas e sociais na comunidade externa. Infelizmente, estas atividades nem sempre acontecem na perspectiva do diálogo. Não existe uma pesquisa prévia para conhecer os interesses das comunidades, deste modo são imputadas a elas necessidades vistas sob a perspectiva de quem vem de fora, e com base nisto são desenvolvidas atividades enquanto um ato de “transferência de informação” (FREIRE, 1983a). Estas são características de atividades de extensão não libertadoras, nas quais um sujeito detentor do conhecimento fala (ativo) e o outro escuta (passivo). A ação extensionista que se utiliza de linguagens apropriadas somente para o ambiente acadêmico, muitas vezes incompreendidas para outras pessoas, em momentos desprovidos de oportunidade para questionamentos, pode deixar algumas lacunas que serão responsáveis por furtar o sentido da mensagem. É por essa razão que “só se comunica o inteligível na medida em que este é comunicável” (FREIRE, 1983a, s.p.), ou seja, a mensagem só fará sentido e efetivará o seu poder de transformação caso seja compreendida por seu destinatário.

Caso a atividade extensionista realizada na escola, aqui em pauta, ampliasse sua perspectiva de comunicação, do ponto de vista freireano, em que há o convite ao diálogo, à participação, a partir da problematização da realidade e da fala dos contemplados, os considerando como seres de ação e reflexão (1983b) talvez houvesse a possibilidade de encorajar um número maior de pessoas a acreditar que tinham o direito de ampliar sua formação escolar por meio do acesso à vida acadêmica, pois, de acordo com Freire, (1983a, s.p.), “Quanto mais alguém, por meio da ação e da reflexão, se aproxima da “razão”, do “logos” da realidade, objetiva e desafiadora, tanto mais introduzindo-se nela, alcançará o seu desvelamento”. Diante desta prática, haveria maior possibilidade de que os sujeitos participantes compreendessem sua posição no mundo, como sujeitos de possibilidades e capacidades, aptos, como qualquer outro, a ingressar no Ensino Superior.

O diferencial neste caso estaria na oferta de uma extensão (das atividades da universidade) mais libertadora, se assim pudermos chamar, indo além da oferta de atividades

pontuais, planejadas sem o envolvimento da comunidade. A ideia seria inserir-se no dia a dia da comunidade, da escola, em uma atividade de extensão que fosse conhecer as pessoas, conhecer suas necessidades. Como exemplo ‘adotar’ a escola e conhecer junto aos membros dela situações em que a universidade pudesse colaborar com melhorias, mobilizar os alunos a buscar mais e criar pontes para que estes se aproximassem e pudessem perceber seus valores e habilidades diante das oportunidades.

Neste sentido, as pessoas precisam ser trabalhadas desde a fase escolar ante a compreensão das existências de diferenças e da real possibilidade de superá-las. O diferencial está em acreditar nas próprias capacidades, persistir, flexibilizar e manter uma postura positiva frente aos desafios:

É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor (FREIRE, 2018, P 121).

Por este motivo, uma educação crítica que fomenta a reflexão discente é essencial para que este se perceba como sujeito capaz de desenvolver as próprias habilidades a partir do conhecimento construído coletivamente, e não por meio de ‘transferência’ de ideias. Para Dominicé (2010, p. 219), “A autonomia está ligada à capacidade de nos exprimirmos, de darmos a nossa opinião, de defendermos uma posição”. A autonomia discente precisa ser trabalhada na escola de modo a estimular o desenvolvimento de um aluno ativo na busca por oportunidades e transformação da sua realidade. A educação bancária, na qual o professor é o sujeito ativo e dominante em sala de aula enquanto os alunos são tratados como corpos apáticos presentes em sala de aula nos quais o professor realiza os seus depósitos (transfere conhecimentos), é uma prática fortemente criticada pelo educador Paulo Freire (1983b). Portanto, a prática educacional bancária é um dos empecilhos que ‘podam’ a curiosidade e o desenvolvimento da autonomia das crianças e as fazem dependentes, sem autonomia e desacreditados do seu próprio potencial, já que não lhes é oferecida a oportunidade do diálogo e do direito de errar, momentos de interação humana e de aprendizado.

Sem a autonomia praticada em uma educação libertadora, pautada no diálogo e no respeito aos saberes do educando (FREIRE, 1983b), este pode se retrair e deixar de praticar

a curiosidade que lhe é inerente. Nesta perspectiva, a escola deixa de ser um espaço de vivência de mundo e passa a ser um lugar de amarras, de explanação de conteúdos alheios à realidade e apresentando-se sem sentido ao desejo de continuar a estar ali. Assim, cresce o adulto que não teve lugar para praticar sua voz, para reconhecer suas capacidades e para ampliar os seus conhecimentos em interação com a turma. Sem autoconfiança e autonomia necessárias para gerir e arquitetar escolhas, oportunidades podem ser desconsideradas ou não percebidas.

A ingenuidade resultante de uma educação domesticadora, que oferta uma visão parcializada da realidade, rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela. Portanto, se o educando só conhece a realidade da comunidade, da escola muitas vezes precária e não é conhecedor de que existem possibilidades além, qual seria o sentido da busca? A resiliência na educação precisa de uma educação libertadora para encontrar meios de aflorar em um estudante que sonha em desenvolver-se por meio dos estudos.

A resiliência na educação é fomentada a partir do conhecimento das possibilidades, do reconhecimento das capacidades e do acesso a oportunidades, por este motivo que a persistência frente aos estudos não parece ser um percurso individual, existe uma teia de relações e de compreensões que precisam existir para que o ser passivo passe a ser ativo em suas decisões e conquistas, corroborando com a frase que é lembrada pela Professora Cleonice, durante o Círculo de cultura: *“Um sonho que se sonha só é só um sonho, um sonho que se sonha junto ele vira uma realidade²⁴”*.

A compreensão da realidade na qual estava inserida, do desejo de busca e permanência na adversidade e o reconhecimento de suas capacidades se refletem na fala da professora Cleoneide: *“mas aí quando a gente pensava em desistir, lembrava: e pra onde é que eu vou? Para onde é que nós vamos voltar? Não que voltar fosse uma fraqueza, mas que se a gente voltasse como iríamos conseguir o que temos hoje? E aí, durante todo esse percurso, muitas histórias surgiram, né?”* (sic). Existia o local físico para voltar, a casa dos pais, mas o lugar de desejo era o ensino superior, que a comunidade rural não podia proporcionar. A compreensão de mundo à qual a educação lhe proporcionou acesso não lhe permitia mais retornar ao comodismo, que existia em suas vidas antes de conhecer as possibilidades ofertadas para além das que existiam na zona rural. O mundo muda seu tamanho e suas cores de acordo com o lugar que nos posicionamos. Quando o sujeito se

²⁴Inspirada na música Prelúdio, de autoria de Raul Seixas.

percebe pequeno, o mundo parece grande, inatingível; no momento que este passa a desvelar as curiosidades que nele existem, por meio de uma busca ativa, os obstáculos continuam a existir, mas são reduzidos graças à reflexão das possibilidades de superação. A Professora Cleonice lembra que:

Hoje eu olho para UERN e me pergunto: cadê aquela UERN gigantesca que eu vi na primeira vez que eu entrei aqui? A biblioteca era enorme. E aí a gente vê [hoje]: isso aqui era enorme? Eu lembro assim as paredes de pedras, a coisa mais linda. Os corredores muito compridos e eu acho que foi a primeira vez que eu pisei na UERN (sic).

Enquanto adolescente e estudante do Ensino Médio da Escola Duarte Filho, localizada na zona urbana da cidade de Mossoró, a professora Cleonice foi conhecer a UERN como uma proposta de incentivo ao ingresso na graduação. Interessante o depoimento da Professora, pois, vinda da zona rural, a Universidade parecia algo gigante para os seus olhos acostumados com casas simples e com terras a perder de vista. Esta fala revela que nossos sentidos se acomodam àquilo que nos é oferecido. Quando surge o diferente/desconhecido, pode parecer algo estranho à realidade, difícil de compreender, contudo o dia a dia e a prática poderá mudar este conceito. Se no meio em que o jovem vive, ninguém fala sobre a universidade e o comum é que os jovens se casem cedo e trabalhem para se sustentar; se não existe o conhecimento de outras possibilidades de ingresso na vida adulta, provavelmente o jovem seguirá aquele destino. Daí a importância do diálogo na escola e na família, que, mesmo que não possa apresentar o ‘mundo físico’, como fez a Escola Duarte filho ao levá-los a conhecer a UERN, apresente o mundo a partir de histórias de vida inspiradoras que possibilitem transformar uma realidade mesmo que inicialmente por meio de sonhos:

Portanto, oportunidade também é permitir e colaborar para que o aluno seja capaz de refletir, (auto) formar-se, humanizar-se por meio do diálogo, da expressão da palavra, para que, consciente de sua humanidade, consiga perceber possibilidades além daquelas às quais está acomodado.

ENTRELAÇANDO SABERES CONSTRUÍDOS COLETIVAMENTE

Neste momento, em que a pesquisa se despede, não podemos classificá-la como concluída; afinal, uma pesquisa freireana considera que ‘o mundo não é, está sendo’ (FREIRE, 2018), ou seja, vivemos em um mundo dinâmico que a todo tempo se transforma, se recria e ressignifica suas realidades, suas memórias e teorias.

Esta é uma pesquisa que se iniciou a partir de um relato individual e ganhou amplitude ao problematizar e desnudar fatos e situações que permeiam a história de estudantes pertencentes à classe trabalhadora e rural do nosso país. Relatos pessoais que se descobriram coletivos a partir das congruências percebidas entre as experiências narradas por uma professora de origem rural, seus familiares, amigos e os participantes dos círculos de cultura realizados pelo Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE, subgrupo do GEPEL – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens, ambos da Faculdade de Educação da UERN.

A pesquisa não fez um percurso conhecido, a apropriação da metodologia da problematização da realidade, utilizada em conjunto com a metodologia (auto) biográfica, foi compreendida e efetivou-se durante o processo, visto que esta foi uma pesquisa construída passo a passo, ousada, que produziu novos conhecimentos ao contemplar em um só estudo diversos tipos de saberes. Questionamentos, reflexões e inquietações foram delineando o estudo, entrelaçando-se a narrativas e citações, com a intenção de produzir concepções próprias e coletivas, materializar saberes de forma emancipada, sempre em dialética com o pensamento de Freire. Um processo de acontecimentos inesperados que contribuíram efetivamente para ampliar o olhar diante de o que é fazer pesquisa em um mundo que está acontecendo constantemente.

Diante destas considerações, as compreensões construídas acerca da resiliência na educação apontaram que esta característica é um construto coletivo, que tem seu alicerce no apoio e incentivo de ao menos um amigo, professor ou familiar, pois na solidão a resiliência não seria possível (CYRULNIK, 2005). Em todos os relatos, percebemos a presença de uma memória afetuosa sobre um familiar que acolheu ou aconselhou, um docente que pronunciou palavras de incentivo, um amigo que ofereceu ajuda. Em segundo plano a esses protagonistas apresenta-se também uma rede colaborativa de pessoas desconhecidas e acontecimentos aleatórios que possibilitam a permanência na adversidade. Portanto, a resiliência não é

construída na solidão, afinal tornamo-nos humanos e humanizamos o mundo em que vivemos por meio das nossas relações sociais, e a nossa capacidade de realizar ação-reflexão-ação (FREIRE, 1983b).

O apoio da família, relatos de vida de professores, a solidariedade entre os amigos, projetos sociais, valorização do trabalho em família e dos estudos, os rituais em família e na sociedade, estão elencados como elementos importantes que colaboraram para construção da resiliência. É interessante perceber que tudo que fora listado precisa estar pautado no diálogo para que apresente contribuições, o que, para nossa compreensão, fundamentados em Freire (1983b), nada mais é que a práxis da ação-reflexão-ação. Caminhando por esta compreensão, a construção da resiliência na educação está intimamente conectada ao diálogo, por meio do qual é possível transformar muitas realidades:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1983b, p. 92).

As relações dialógicas humanas contribuem para a construção da resiliência de sujeitos que estão enfrentando dificuldades para a permanência nos estudos, pois o diálogo só é praticado quando existe o amor, seja este um amor em família, ao próximo, ao aluno, à transformação que ele pode proporcionar. Este amor provoca confiança, que, por sua vez, é capaz de trazer esperança, não uma esperança de esperar em vão, mas de sonhar, lutar ao mesmo tempo em que se acredita na transformação da realidade (FREIRE, 1983b). A permanência na adversidade, a espera, alicerça-se em bases sólidas de afeto que oferecem suporte emocional aos sujeitos. Portanto, ratificamos a importância da família e da escola nesse processo de (auto) formação, (auto) confiança, autonomia e criticização da realidade por meio do diálogo, presente em uma educação libertadora.

“Somente o diálogo, que implica num pensar crítico é capaz, também de gerá-lo” (FREIRE, 1983b, p. 98). O diálogo desvelador e a conscientização sobre a presença humana crítica no mundo são importantes para colaborar para a permanência dos estudantes na escola, na perspectiva de possibilitar o desenvolvimento de sujeitos de identidade própria, que não alimentam sentimentos de medo, negação ou atitudes autolimitantes perante a sociedade. Essas são reflexões necessárias para que os estudantes se percebam como seres capazes, cognoscentes, que possuem culturas próprias e que não necessitam adequar-se a

prescrições alheias, pautados na compreensão de que cada ser é único e deve posicionar-se como ator e autor da sua história, a qual pode ser transformada por meio de ações próprias e em parceria com a coletividade, que, consciente, respeita culturas diversas, modos de ser, pensar e agir.

O acesso a oportunidades (escola, transporte, leitura) destaca-se como fator primordial para a permanência nos estudos. A resiliência educacional não depende somente do desejo pessoal, ela perpassa uma miríade de situações econômicas, sociais, subjetivas e estruturais que possibilitarão ou não a permanência nos estudos. Contudo, o diálogo protagoniza mais uma vez importante papel neste processo, pois oportunidades só podem ser efetivamente aproveitadas em meio à compreensão e valorização das benesses a que se tem acesso. E esta valorização inicia-se na família e é solidificada na comunidade e na escola, em uma parceria que precisa estar sempre em sintonia, pois, como já discutimos, a escola muitas vezes também se torna espaço de exclusão ao não considerar as dificuldades que permeiam a vida do aluno de cultura adversa à veiculada por ela.

Evidenciamos que o processo de elaboração da resiliência estudado se deu sob situações de preconceitos, episódios de descrença no próprio potencial, realidades de precariedades, dificuldades econômicas, de infraestrutura para acesso e permanência na escola. Porém, estas dificuldades não eram encaradas com tristeza, mas como algo natural, como parte do processo de uma vida de limitações, principalmente nas memórias relacionadas à infância. Diante de dificuldades relativas ao acesso a uma escola sem estrutura; ao trabalho para o sustento da família; e à vida cheia de limitações econômicas a resiliência surge como uma espécie de característica. É como se as crianças, na sua compreensão, em sintonia com o pensamento de Freire, entendessem que o mundo pode ser transformado e que existem possibilidades, porém, ao amadurecer, algumas pessoas vão pouco a pouco perdendo as esperanças, como também a resiliência diante da dificuldade.

Interessa frisar que nas narrativas presentes nos Círculos de cultura realizados estava sempre claro que existiam problemas, mas não existia desistência. Havia o enfrentamento das dificuldades com flexibilidade, busca por alternativas de maneira individual e também coletiva. O diálogo estava sempre presente, seja na busca por respostas do poder público, para realizar mutirões ‘tapa buraco’, como incentivo para fazer mais um vestibular após reprovação, meio de divulgação de histórias de protagonismos na família ou chamar atenção sobre uma vida de limitações devido à ausência dos estudos. Percebemos que a construção da resiliência se faz na vida, com exemplos em família e na sociedade, por

meio de uma rede de acontecimentos os quais o indivíduo precisa enfrentar, tomar decisões, mas com a segurança (muitas vezes sem se dar conta) de que existe uma base subjetiva potencializadora para recorrer e um ‘tutor de resiliência’ que constitui um alicerce para tudo isso.

FIGURA 19 – Processo e determinantes para a construção de uma personalidade resiliente.



Fonte: Elaborado pela autora

A engrenagem acima mostra que a construção da resiliência é um processo coletivo, que não tem início ou fim, mas uma adição de fatores. O acesso a uma educação libertadora proporciona o desenvolvimento de um sujeito ativo, autônomo e consciente da sua realidade e poder de transformação do mundo; aliado a isso, a família aparece como fomentadora e partícipe de uma educação libertadora, constituindo-se também em tutora de resiliência. Porém, é preciso considerar que há casos em que não existe esse apoio da família, mas há um professor, um amigo ou desconhecido que colaborou para a permanência na adversidade. Desafios surgem, mas podem ser superados com essa rede de apoio que se desenvolve pautada no diálogo, junção que resulta em resiliência, importante para buscar e perceber oportunidades galgando transformações para si e, pensando coletivamente, para o outro.

O diálogo, no sentido freireano da ação-reflexão-ação, é primordial para que o sujeito possa perceber além daquilo que está posto em sua realidade. Em relação aos estudantes, é interessante que a discussão sobre os conteúdos veiculados em sala de aula aconteça a partir dos conhecimentos sobre situações de realidade discente, processos e fazeres que permitam

a prática da autonomia sobre o livre pensar e se expressar. A valorização das experiências individuais e coletivas, com vistas a fomentar a reflexão e ‘ad-miração de mundo’, colabora para a emersão da realidade a qual estão imersos e contribui para a tomada de decisões que podem ser transformadoras. Diante da adversidade, o pensamento reflexivo é importante, pois é necessário dialogar consigo e com os outros sobre possibilidades, flexibilidades, alternativas que colaboraram para enfrentar a adversidade.

Portanto, todos os apontamentos relativos à construção da resiliência nos encaminham para a base de que todos os elementos e contextos importantes que podem colaborar com este processo estão pautados no diálogo. “Por isto o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos ao mundo a ser transformado e humanizado [...]” (FREIRE, 1983b, s.p.). Em outras palavras, precisamos continuamente do diálogo para ser humanos, humanizar o mundo e resistir aos desafios que nele existem. Sem esta práxis dialógica que envolve ação-reflexão-ação, desprezamos o potencial humano de transformação de realidades e enfrentamento das adversidades.

Este estudo buscou trazer reflexões sobre uma história de uma vida real como um ‘fio condutor’ para a construção de um objeto de pesquisa que encontrou semelhanças na história da coletividade, no relato de vida de pessoas desconhecidas mas que vivenciaram as mesmas barreiras para o acesso a permanência na escola e no trabalho. A perspectiva é que tudo que fora discutido nesse estudo possa ser acessado por professores em formação continuada, funcionários de escolas e famílias para que se possa compreender a construção da resiliência, a superação de dificuldades e o desejo de permanência na escola como um enfrentamento coletivo que depende não só do aluno, mas da escola, família e de todos os elementos sociais, econômicos e psicológicos que envolvem todo esse processo. Abre-se aqui portas para novos estudos que possam contemplar a formação de professores da educação rural ou urbana com vistas a fomentar a percepção que estes tem sobre sua influência no enfrentamento diário dos alunos para o acesso e permanência na escola e quais as ferramentas criadas para proporcionar esse acontecimento. A publicação dessas estratégias e compreensões podem ser de grande utilidade para incentivar, sensibilizar e aprimorar as práticas dos docentes frente ao seu trabalho não só de partilhar conhecimentos, mas de realizar uma intervenção social que também é uma atividade inerente ao ser professor.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, José André; DELIZEICOV, Demétrio; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

BASSO, Jaqueline Daniela. **As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_3f671927573570205347912330905bd4>. Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei Nº 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf>. Acesso em: 20 março de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília – DE, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Lei Nº 9.394 - de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CALANDRO, Eduardo Antônio. **CATEQUESE COM ADULTOS: FÉ E RESILIÊNCIA**. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <<http://localhost:8080/tede/handle/tede/1839>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2003.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A escola na vida e a vida da escola**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, C. A. S.; LOUREIRO, C. F. B. Implicações do método dialético no discurso interdisciplinar: aproximações à luz da práxis ambiental. In: **IX – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – NAPED SUL**, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/611/836>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CYRULNIK, Boris. **O murmúrio dos fantasmas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DELORY-MOMBEGER, Chistine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In NÓVOA, Antonio; FINGER, Mattias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2010. p. 191-222.

ELSTER, Jon. **Peças e engrenagens das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In NÓVOA, Antonio; FINGER, Mattias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. EDUFRN. 2010. p. 33-57.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

FONSECA, Elisabeth Martins. **Imaginário e formação de educadores**: a narrativa de si. 2016. 183f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação) Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102016-150903/>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

GALLI, Ernesto Ferreira. **O diálogo em Paulo Freire**: uma análise a partir da Pedagogia do Oprimido e da Pedagogia da Esperança. 2015. 181f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_1bb75480f6153d19935554b46156fd61>. Acesso em: 14 nov. 2017.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

JOSSO, Marie Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In NÓVOA, Antonio; FINGER, Mattias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. EDUFRN. 2010. p. 59-79.

LAHYRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

MARTINS, Ana Paula Antunes. **Análise das condições do transporte escolar rural no rendimento escolar dos alunos**. 2010. 118f. Dissertação (Mestrado em Transportes Urbanos), Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 02, p. 191-211, 2003.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação**: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores. 2011. 211f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

NASCIMENTO, H. M. F.; PERNAMBUCO, M. M. C. A.; LIMA, H. J. R. O tema e a problematização da realidade como metodologia da Pesquisa Participativa. **Docência e formação**: perspectivas plurais na pesquisa em educação. In: RIBEIRO, M. R.; AMORIM, G. C. C.; NASCIMENTO, H. M. F. (org.). Curitiba: CRV, 2017. p. 51-56.

NASCIMENTO, Antonio Anderson de Brito et. al. Tramas conceituais: possibilidade de pensar, ensinar e aprender. IN: NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira; LIMA, Helio Júnior Rocha; SOARES, Maria Cleoneide (org.). **Pesquisa, ensino, extensão**: perspectivas freireanas. Mossoró–RN: EDUERN, 2019. p. 198 – 209.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mattias. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal:EDUFRN, 2010.

NÓVOA, Antônio. A Formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto PROSALUS. In NÓVOA, Antonio; FINGER, Mattias (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo/Natal. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. EDUFRN. 2010. p. 157-187.

OLIVEIRA, Aline Carrijo. **Minidicionário de Língua Portuguesa**. 1ª Ed. Blumenau: Vale das Letras, 2011.

PAIVA, Dalva Infantini de. **Crianças de zona rural, alunos de escola urbana**. 2008. 84f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2008. .

PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa, Urbana (USA)**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>>. Acesso em: 11 set. 2018.

PEREIRA, Adriana da Silva Alves. **Sucesso escolar de alunos dos meios populares**: mobilização pessoal e estratégias familiares. Belo Horizonte/MG, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005. Disponível em:<www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_PereiraAS_1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

PEREIRA, Anabela M. S. Resiliência, Personalidade, Stress e Estratégias de Coping. In: TAVARES, José (org.). **Educação e Resiliência**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léo das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo. Cortez. 2002

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In NÓVOA, António e FINGER, Mattias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: EDUFRN. 2010. p. 99-118.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Prefácio. In: TAVARES, José (org.). **Educação e Resiliência**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RALHA-SIMÕES, Helena. Resiliência e Desenvolvimento Pessoal. In TAVARES, José (org.). **Educação e Resiliência**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001

SAKOTANI, Vanessa Hanayo. **Educação e escola: um balanço das produções científicas de 2000 a 2013**. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/139455>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo: inspirada na Pedagogia do Oprimido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 04, p. 1142-1174, out./dez. 2018. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Danitza Dianderas da. **Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade**. 2012. 143f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2275>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

SOUZA, Cintia Barreto Santos. **A poética da resiliência em família: vozes de dor que narram a beleza da superação**. 2015. 174f. Tese (Programa de Pós Graduação da Família em Sociedade Contemporânea), Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2015. Disponível em: <<http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/123456730/157>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

TAVARES, José. Resiliência e equilíbrio emocional na escola. **Revista Conhecimento e Diversidade**, Nitéroí, n. 11, p. 65-78, jan./jun. 2014.

UNIVERSIDADE do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Faculdade de Educação – FE. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia “Projeto Pedagogia da Terra”, 2007.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades**. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte. 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC85SJUP/200000010.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 jul. 2019

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, José (organizador). **Educação e Resiliência**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WACHELKE, João. Ideologia nas opiniões de estudantes de Ensino Médio sobre o sucesso no trabalho. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 37, n. 3, p. 652-668, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932017000300652&script=sci_abstract&tlng=pt BIBLIOTECA>. Acesso em: 03 abr. 2019