



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE MATEMÁTICA LICENCIATURA

JULIANNE LUZINETE DE MELO

**RESILIÊNCIA ACADÊMICA: uma análise de discursos de recém-graduados do
curso de matemática licenciatura da UFPE**

Caruaru

2019

JULIANNE LUZINETE DE MELO

RESILIÊNCIA ACADÊMICA: uma análise de discursos de recém-graduados do curso de matemática licenciatura da UFPE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Matemática Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Matemática.

Área de concentração: Educação, Ensino Superior.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Leal

Caruaru

2019

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

M528r Melo, Julianne Luzinete de.
Resiliência acadêmica: uma análise de discursos de recém-graduados no curso de matemática licenciatura da UFPE. / Julianne Luzinete de Melo. - 2019.
69 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Ana Lúcia Leal.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, Licenciatura em Matemática, 2019.
Inclui Referências.

1. Resiliência (Traço da personalidade) - Pernambuco. 2. Fracasso escolar – Pernambuco. 3. Profissionais de nível superior - Pernambuco. 4. Professores de matemática - Pernambuco. 5. Análise do discurso – Pernambuco. I. Leal, Ana Lúcia (Orientadora). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.)

UFPE (CAA 2019-298)

JULIANNE LUZINETE DE MELO

RESILIÊNCIA ACADÊMICA: uma análise de discursos de recém-graduados do curso de matemática licenciatura da UFPE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Matemática Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Matemática.

Aprovada em: 02 / 12 / 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Leal (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Luan Danilo Silva dos Santos (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. M.a. Débora Karyna dos Santos Araújo (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esse trabalho aos meus pais, Júlio Melo (*in memoriam*), por sonhar em ter uma filha professora, e Luzinete, por ser pai e mãe ao mesmo tempo. Responsáveis pelo o que sou e, por serem meus exemplos de resiliência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial, à minha querida orientadora, Ana Lúcia Leal, por toda dedicação para realização deste trabalho, pelas vezes que foi compreensiva nos meus momentos de dificuldades, por ser uma excelente profissional, se disponibilizando para ouvir desabafos de seus alunos, proferindo palavras de motivação, agindo como tutora de resiliência, isso tem feito a diferença no Campus Agreste. À ela, minha gratidão!

Agradeço aos meus pais, Julio Melo (*in memorian*) e Luzinete, meus tesouros, que sempre fizeram de tudo para me educar e me tornar a pessoa que sou hoje. Meus exemplos vivos de resiliência que, mesmo sendo privados do direito de estudar, sempre se esforçaram para ver seus filhos estudando e, hoje veem a primeira filha se formar numa universidade pública. Ao meu pai, que mesmo não estando presente fisicamente durante essa etapa da minha vida, sempre esteve e sempre estará em meu coração. À minha mãe, de modo especial, pelo seu exemplo de força, por acompanhar toda minha correria ao longo desses anos. Essa realização não é minha, é nossa!

Agradeço ao meu noivo, Caíque, por acreditar na minha capacidade, desde o início do curso, quando me deparei com as primeiras adversidades. Todas as noites durante esses seis anos me perguntava: “Foi tudo bem na faculdade?”. Agradeço pelo companheirismo, por compreender as vezes que me fiz ausente, por enxugar minhas lágrimas nos momentos mais difíceis, principalmente na elaboração desse trabalho. Pois o “Amor é a única maneira de captar outro ser humano no íntimo da sua personalidade” (FRANKL, 1991, p. 64).

Agradeço a todos os professores, desde a minha educação básica, os professores da graduação, por toda contribuição não só em conhecimento, mas também em caráter.

Agradeço a todos os amigos que a UFPE me proporcionou conhecer, representados aqui por estas três pessoas: Micaela, Ranyelle e Wanessa. Micaela, minha irmã de outra mãe, exemplo de determinação. A amiga desde o primeiro dia de aula. Obrigada pelo companheirismo durante as aulas, pelas vezes que me acolheu em sua casa, juntamente com sua família, me tratando como pessoa da família. À Ranyelle e Wanessa, amigas no decorrer do curso, pelas conversas e

risadas, por todos os momentos que vivemos juntas. A vocês, que tornaram as minhas noites mais agradáveis, o meu muito obrigada!

Agradeço ao meu Deus, autor da vida, por tudo que tem me proporcionado. Por me escolher para ocupar a última vaga da turma de Matemática de 2013.2, quando fui selecionada no quinto remanejamento. A Ele, que determinou Seu propósito em minha vida, o sentido de tudo. Foi por querer viver o Seu propósito, que suportei tudo até aqui. Foi por Ele, para Ele, com Ele e Nele. Ao Senhor, minha eterna gratidão!

Quando vos invoquei, vós me respondestes; fizestes
crescer a força de minha alma.

Salmos 137:3 (A Bíblia, 2014, p. 769).

RESUMO

Este trabalho buscou identificar de modo geral, a partir de discursos de recém-graduados do curso de Matemática Licenciatura, da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste, como a temática resiliência foi vivenciada por eles no âmbito acadêmico. Essa problemática surgiu a partir do estudo da obra “*Em busca de sentido*”, de autoria de Viktor Frankl, em uma disciplina eletiva da graduação. Apresentamos alguns aspectos históricos e características da Resiliência, seguido da sua contribuição para a educação, apresentando, além dos estudos de Frankl, algumas concepções de Boris Cyrulnik, entre outros autores. A presente pesquisa é considerada qualitativa e quantitativa, com caráter exploratório e teve como objetivos específicos: identificar as estratégias usadas pelos ex-estudantes para superar possíveis adversidades vivenciadas no decorrer do curso; verificar, na percepção destes, se algum docente agiu como tutor de resiliência e; saber se o grau de resiliência apresentado pelos participantes teria influenciado diante possíveis reprovações. Neste sentido, 16 recém-graduados responderam a uma entrevista semiestruturada, que contemplava algumas situações da vida acadêmica e a um questionário de resiliência, que nos permitisse conhecer pontualmente, a sua manifestação diante das dificuldades. Como conclusão podemos considerar que as principais estratégias utilizadas pelos participantes, diante de adversidades vivenciadas na academia foram: Refugiarem-se na fé; enfrentaram as dores movidos pelo desejo de se mostrarem capazes; reorganizaram o tempo para estudarem mais e dialogaram com os amigos e professores em busca de apoio. Foi possível identificar, no discurso de alguns, o reconhecimento da existência de professores tutores de resiliência, que os motivaram a enfrentar e a superar as adversidades. Em relação às reprovações, constatamos que alguns participantes, mesmo tendo apresentado graus elevados de resiliência, as vivenciaram. Esses achados sugerem não haver uma relação entre esta característica e o desempenho acadêmico, corroborando a pesquisa de doutorado de Leal (2010), que também não encontrou relação entre a manifestação resiliente e a competência profissional, ressaltando que o modo de enxergar a adversidade é que era o diferencial entre as pessoas.

Palavras-chave: Resiliência. Adversidade. Recém-graduado. Professores.

ABSTRACT

This work aimed to identify, from the speeches of recent graduates of the Mathematics Degree course, from the Federal University of Pernambuco – Agreste Campus, how the resilience theme was experienced by them in the academic field. This problem arose from the study of the work “In search of meaning”, by Viktor Frankl, in an elective undergraduate discipline. We present some historical aspects and characteristics of Resilience, followed by its contribution to education, presenting, besides Frankl’s studies, some conceptions of Boris Cyrulnik, among other authors. This research is considered qualitative and quantitative, exploratory and aimed to identify the strategies used by former students to overcome possible adversities experienced during the course. In addition, we sought to verify, in their perception, if any teacher acted as a resilience tutor, and whether the degree of resilience presented by the participants would have influenced in the face of possible failures. In this sense, 16 recent graduates answered a semi-structured interview, which contemplated some situations of academic life and; to a resilience questionnaire, which would allow us to know, on time, its manifestation in the face of difficulties. In conclusion we can consider that the main strategies used by the participants, in face of adversities experienced in the academy were: Refugee in the faith; they faced the pains driven by the desire to prove themselves capable; rearranged the time to study more and; talked to friends and teachers for support. It was possible to identify, in the discourse of some, the recognition of the existence of teachers who are resilience tutors, who motivated them to face and overcome adversity. Regarding the failures we found that some participants, despite having high levels of resilience, experienced them. These findings suggest that there is no relationship between this characteristic and academic performance, corroborating Leal’s (2010) doctoral research, which also found no relationship between resilient manifestation and professional competence, emphasizing that the way to see adversity is that was the differential between people.

Keywords: Resilience. Adversity. Fresh graduated. Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 –	Ano que os recém-graduados ingressaram no curso de Matemática Licenciatura da UFPE-CAA	39
Tabela 2 –	Número de disciplinas reprovadas por estudante.....	41
Tabela 3 –	Motivos, na percepção dos recém-graduados, que causaram reprovações nas disciplinas	41
Gráfico 1 –	Percentual de como os recém-graduados avaliam a relação humana por parte de seus professores de graduação	43
Gráfico 2 –	Percentual de como os recém-graduados consideram se existiu sentimento de desamparo em sala de aula	44
Gráfico 3 –	Como os recém-graduados avaliam a relação com os professores em momentos de adversidades	47
Gráfico 4 –	Percentual dos recém-graduados que pensaram em desistir do curso	48
Tabela 4 –	Estratégias utilizadas pelos recém-graduados para enfrentar possíveis adversidades	50
Tabela 5 –	Respostas do questionário	52
Tabela 6 –	Pontuação e classificação da resiliência por cada recém graduado	53
Tabela 7 –	Comparativo das respostas dos três recém-graduados com maior pontuação	54

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	RESILIÊNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO, SOB A ÓTICA DE VIKTOR FRANKL E BORIS CYRULNIK	20
2.1	VIKTOR FRANKL E A BUSCA PELO SENTIDO	27
2.2	BORIS CYRULNIK: ESCOLHIDO PARA VIVER	31
3	METODOLOGIA.....	34
3.1	CLASSIFICANDO A PESQUISA	34
3.1.1	Definindo a pesquisa	35
3.2	AMOSTRA, LOCAL E PERÍODO	36
3.3	JUSTIFICANDO OS MÉTODOS ESCOLHIDOS	36
3.4	JUSTIFICANDO A APLICAÇÃO E ANÁLISE	37
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	39
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
	REFERÊNCIAS	60
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	64
	APÊNDICE B – MODELO DE ENTREVISTA	65
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOBRE RESILIÊNCIA	67

1 INTRODUÇÃO

Durante toda a nossa vida somos instigados a fazer diversas escolhas, sendo elas da maneira mais simples como, comprar ou não tal objeto, decidir qual roupa usar para tal ocasião, ou, podendo ser escolhas que mudam o rumo da nossa vida como, as afetivas, a dos estudos que determinarão nossa profissão, dentre tantas outras. Diante de tais decisões, estamos expostos a viver momentos de alegria, tristeza, tensão, estresse, insegurança, paz, calma. Cada escolha é movida por um sentido, um objetivo, que poderá ser o determinante para superar qualquer dificuldade que surgir.

Muitas vezes, mesmo tendo a certeza daquilo que desejamos, as dificuldades nos abalam e fazem com que todo entusiasmo e confiança se transformem em desmotivação, incapacidade. Não é diferente na vida acadêmica. A intensidade dos estudos, trabalhos, provas, metas para alcançar, podem sufocar o estudante de tal forma que ele se questione se valerá a pena enfrentar tudo isso.

De acordo com Frankl (1991), quando temos um sentido, um objetivo, um foco por determinada coisa, conseguimos suportar qualquer adversidade que surgir em nosso caminho. Assim, quando estamos em busca de um desejo, um sonho, uma realização, nos dispomos a enfrentar as dificuldades que aparecerem em nossa frente.

O momento de escolher um curso para formação profissional pode ser uma das primeiras dificuldades encontradas pelo estudante, pois, infelizmente, é uma realidade de muitos terem a sua escolha profissional limitada a sua condição financeira. Muitos acabam por optar entre os cursos superiores ofertados em instituições mais próximas de suas casas, de natureza pública ou privada, por causa do baixo custo.

É muito comum, no mundo acadêmico, ouvir relatos de pessoas que se desdobram entre os estudos e o trabalho do dia a dia, que precisam conciliar sua rotina com as demandas de provas, listas de exercícios, seminários, leituras e, essa realidade pode se tornar uma das maiores dificuldades para o estudante se manter no curso. Essas situações, cotidianas na vida acadêmica, podem fazer com que o estudante reflita muito sobre se vale à pena continuar com seu curso superior, pois, nem todos estão “preparados” para enfrentar toda essa sobrecarga. Braga (2018)

afirma que o processo de adaptação acadêmica é fundamental para lidar com as situações novas e superar as adversidades delas provenientes.

Lopes, Lisniowski e Jesus (2012) apontaram em sua pesquisa os motivos de evasão do curso de Pedagogia à distância da Faculdade de Educação da UnB. Foram entrevistados 37 estudantes evadidos, com o objetivo de identificar e compreender as causas da evasão do curso, dividindo-as em quatro categorias: Estruturais, pedagógicas, socioambientais e psicológicas. Os resultados demonstraram como principal causa estrutural: a ausência da interação presencial com os colegas, professores e tutores; a excessiva carga de leitura e trabalhos a realizar, como principal causa pedagógica; a falta de dedicação e motivação para estudar foram as principais causas socioambientais; e, como principais causas psicológicas, a dificuldade de organizar o tempo disponível para os estudos e conciliar estudo e trabalho.

A educação, além de proporcionar vários conhecimentos e saberes, também promove parte do desenvolvimento humano, instiga a criticidade, a curiosidade, a criatividade e a busca por soluções diante de diversas situações. Entretanto, muitas vezes, a educação é tratada como se fosse um molde no qual todas as pessoas devem se encaixar com vistas a obterem um mesmo resultado, de a seguirem um padrão, sem levar em consideração as características que cada um possui. No entanto, pensar a educação como apenas construção dos conhecimentos não corrobora o ser humano em todos os seus aspectos e características.

Para Fajardo (2015),

O ato de educar implica relações nos mais diferentes aspectos do cotidiano escolar. Tais como: interagir com superiores hierárquicos, colegas, alunos e suas famílias, com a comunidade, com o processo de ensino-aprendizagem em relações técnicas, profissionais e afetivas, sobretudo, pois educar é cuidar do outro. Esse outro pode ser o próprio colega de trabalho com quem seria muito importante estabelecer uma convivência profícua. Contudo, em condições adversas, como no caso da atuação em vários turnos ou em vários lugares, acaba por gerar uma relação pontual que não constitui um vínculo duradouro e se restringe a trocas estereotipadas nos curtos momentos de intervalo e de final de jornada (p. 34-35).

Ou seja, a educação necessita gerar o desenvolvimento social, favorecendo relações de interação das pessoas ao redor, identificando as características que cada um tem de melhor, buscando o desenvolvimento de humanização. Como salienta Fajardo (2015), todos os funcionários que compõem o âmbito escolar, a

família e toda comunidade podem contribuir para o cultivo do que chama de “clima dialógico”, buscando, juntamente aos professores, desenvolver meios de fortalecimento e valorização de cada pessoa. Para que isso seja possível, os professores deveriam buscar superar situações desfavoráveis.

Ximenes (2013) considera que cabe ao meio escolar favorecer os processos de desenvolvimento de cada indivíduo, assumindo o papel fundamental de nortear o progresso do outro, em toda a sua integralidade, contribuindo para uma relação saudável com a sociedade, dando sentido às ações e experiências vivenciadas. Sendo assim, faz-se necessário cultivar, no campo educacional, uma abordagem humanizada do outro, sendo essencial

[...] uma mudança de atitude diante dos desafios postos pela contemporaneidade. Neste contexto, pensar a formação humana é considerar o movimento contínuo de interpretações e ressignificações pelo qual passou, e vem passando, o processo formativo-educacional, considerando-o sempre na perspectiva do aqui e agora, o que nos leva a indagar sobre o sentido ou os sentidos da formação/educação no cenário das atuais sociedades complexas e pluralistas (p. 54).

O autor ressalta a importância de ações de intervenção teórica e métodos eficazes que priorizem a formação humana como princípio para a educação e que permita ao estudante:

[...] 1) Apropriar-se de seu desenvolvimento como pessoa singular na complexidade dialética das relações histórico-culturais estabelecidas; 2) Desenvolver um entendimento do que representa um educador imerso numa sociedade pautada pela diversidade e pela indiferença ao que seja próprio e apropriado ao ser humano; 3) Orientar-se no sentido de conceber a educação, a escola e a pedagogia como formas de acesso à condição de plenitude e bem-estar oriundos de uma prática profissional da excelência (p. 56).

Röhr (2008) afirma que a educação que objetiva fornecer a integralidade humana - que considera o conjunto de múltiplas dimensões do ser humano, suas diferentes qualidades e a forma que estas se relacionam, constituindo um ser integral - é compreendida como formação humana. Para ele, a formação humana caracteriza-se em dois momentos distintos: hominização e humanização.

Pertencem ao processo de hominização todos os desenvolvimentos biológicos, psíquico-emocionais e cognitivos baseados num amadurecimento natural. A formação humana compreendida como

humanização, ao contrário, seria o trabalho árduo de fazer valer a voz do lado mais sutil do ser humano, o espiritual. Sob esse ponto de vista não negamos o lado espiritual como dimensão norteadora do processo de humanização (RÖHR, 2011, p. 57-58).

O autor aponta a existência de cinco dimensões básicas do ser humano: a física, a sensorial, a emocional, a mental e a espiritual. A *dimensão física* engloba o corpo, tanto o aspecto físico quanto o biológico; a *dimensão sensorial* é promovida pelos cinco sentidos: olfato, paladar, visão, audição e tato; a *dimensão emocional* está vinculada ao nosso psicológico, às condições emocionais; a *dimensão mental* é a forma que se organiza nosso cognitivo, nosso raciocínio; e, por fim, a dimensão espiritual, sendo esta a mais difícil de identificar, deixando claro que não se trata de crenças/práticas religiosas. Nessa dimensão se encontram os princípios éticos e valores humanos. Para Leal (2010), o foco na dimensão espiritual está vinculado à mudança de atitudes do ser humano, na busca de valores que permitam um estado de vida melhor, que contribuam na superação de dificuldades, colaborando na descoberta da própria identidade, da sua espiritualidade, ou seja, promovendo um autoconhecimento.

Röhr (2011) destaca que, além das dimensões básicas existem as transversais, que estão interligadas às primeiras. São elas: a relacional-social, a prático-laboral-profissional, a político-econômica, a comunicativa, a sexual-libidinal e de gênero, a étnica, a estético-artística, a ética, a místico-mágico-religiosa, a lúdica e a volitivo-impulsional-motivacional¹. Considera que o respeito à integralidade do ser humano se dá com “o reconhecimento da importância específica de cada dimensão, tanto das básicas quanto das transversais, e a mútua interdependência de todas como princípio” (Idem, 2008, p.8).

Por acreditarmos na relevância de uma abordagem educacional humanizada e integral, nem sempre praticada em muitos espaços acadêmicos, voltamos nossos interesses de estudo para o aprofundamento da temática da resiliência. Antunes (2003) considera que para se constituir uma escola resiliente é fundamental que a educação tenha o seu “foco no aluno”, de modo a concretizar e estimular a descoberta de si, verificando seu conhecimento e o que serve de motivação, promovendo a autoestima, instigando a imaginação, considerando as distintas

¹ Por não ser foco do presente trabalho, não iremos detalhar as dimensões citadas.

inteligências e linguagens. Em outras palavras, a resiliência tem como foco o ser humano e sua integralidade, considerando as suas múltiplas dimensões.

A escolha da temática a ser aprofundada em nosso trabalho de conclusão de curso (TCC) partiu do interesse em aprofundarmos os estudos sobre resiliência, apresentados por dois autores, Viktor Emil Frankl e Boris Cyrulnik.

O acesso às obras de Viktor Emil Frankl foi possibilitado por termos cursado uma disciplina eletiva na graduação, intitulada “Formação Humana e Educação”. Na ocasião estudamos e discutimos, dentre outras coisas, o livro “Em busca de sentido – um psicólogo no campo de concentração”, publicado em 1991.

Já o contato com as obras do outro autor, Boris Cyrulnik, se deu através da participação no Projeto de Pesquisa “Formação Humana e Educação Emocional”. Na ocasião estudamos o livro “Corra, a vida te chama - memórias” (2013), quando então aborda, dentre outras coisas, a temática da ‘tutoria de resiliência’. Através da leitura e estudo dessas duas obras, não tivemos como resistir ao encanto pela temática.

O objetivo geral de nossa pesquisa foi identificar, a partir dos discursos de recém-graduados, como a temática da resiliência foi vivenciada por eles no âmbito acadêmico.

E, como objetivos específicos, buscamos:

Identificar as estratégias usadas pelos estudantes para superarem possíveis adversidades vivenciadas durante o seu curso de Graduação em Matemática Licenciatura; Verificar se, de acordo com a percepção dos alunos, algum(a) professor(a) agiu como tutor(a) de resiliência e; Saber se o grau de resiliência apresentado pelos participantes influenciou diante possíveis reprovações.

Para avaliarmos a originalidade e relevância de nossa pesquisa, fizemos um levantamento de trabalhos que abordaram a temática da resiliência - formação humana – ensino superior, publicados entre os anos de 2013 a 2018, por meio da busca avançada da plataforma *on-line* Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações (BDTD). Para nossa surpresa, não conseguimos localizar nenhum trabalho que apresentou tais descritores no período mencionado. Posteriormente buscamos os descritores resiliência - educação - formação humana – ensino superior, não sendo possível, mais uma vez, obter resultados.

Ao pesquisarmos trabalhos, através da busca simples, que relacionassem “resiliência e educação” encontramos o de Resende (2016), intitulado “Resiliência no contexto da prática pedagógica de professores de escolas públicas municipais do Recife” e o de Zoltowski (2016), sobre a “Autorregulação da aprendizagem: levantamento e intervenção com estudantes universitários”. A seguir apresentaremos um resumo de cada um deles:

Resende (2016) traz uma investigação sobre o processo de resiliência existente na prática pedagógica de professores de escolas públicas, buscando conhecer como eles reagem mediante a exposição de problemas adversos no exercício da docência. Abraça a resiliência na profissão com a perspectiva de encarar com mais eficiência e naturalidade as dificuldades de seu exercício. Foram entrevistadas 15 professoras do ensino fundamental, buscando conhecer, em primeiro momento, as características resilientes no contexto da escola pública, as interferências no desenvolvimento de formação inicial e continuada, características internas à escola e que fatores de proteção contribuem para a promoção da resiliência. No segundo momento, escolheu-se uma amostra de quatro entrevistadas para averiguar as práticas docentes resilientes, as características resilientes a partir da visão de colegas de trabalho. Como resultado, afirmou que existem professores resilientes em escolas públicas, que se tornaram resilientes no decorrer da profissão e, além de serem profissionais responsáveis e dedicadas, se realizam na profissão e buscam práticas educativas que valorizem a formação humana de seus alunos. Notamos que este trabalho teve foco nas práticas de docentes da educação básica, não tendo avaliado a percepção dos estudantes.

Já Zoltowski (2016) apresentou três estudos sobre a autorregulação da aprendizagem em universitários. O primeiro estudo avaliou os aspectos autorregulatórios da aprendizagem e a intenção dos estudantes a evadirem da academia durante o primeiro ano de estudo. Investigou aspectos motivacionais, estratégias de estudo, características de personalidade, entre outros fatores. O segundo estudo foi uma intervenção realizada, focando os mesmos aspectos do estudo anterior, identificando a positividade da proposta nos quesitos de autoeficácia acadêmica, identidade de carreira, monitoramento e autorreflexão, como também mudanças nos quadros de ansiedade, depressão e estresse. O último estudo intencionou compreender o processo da autorregulação em três estudantes em

diferentes momentos. A partir de uma análise de conteúdo, a pesquisa identificou que os reguladores externos influenciam, de alguma, forma para a internalização da regulação. Além disso, ressaltou-se a importância de pensar estratégias com que objetivem a promover a resiliência e diminuir os marcadores de vulnerabilidade. Neste trabalho identificamos alguma relação com o que abordamos no nosso questionário, por exemplo, o que serviu de motivação para nossos participantes a permanecerem na graduação? Quais foram as estratégias de estudos utilizadas por eles? Porém, a temática apresentada por Zoltowski (2016) é *Autorregulação* de universitários e, a temática que trabalhamos aqui foi a *Resiliência* de ex-universitários.

Relacionando a temática de “Resiliência e Formação humana” em um mesmo trabalho encontramos Tavares (2018). A autora buscou conhecer se existiu relação entre a Resiliência e o comportamento de alunos e professor, de uma turma de 7º ano do ensino fundamental, diante das dificuldades no ensino e aprendizagem de Matemática. Seu objetivo foi identificar o grau de resiliência apresentado pelos participantes e se esse grau era coerente com seus posicionamentos nos momentos de dificuldade em compreensão da disciplina. Aplicou um questionário com o professor e alunos com indagações relacionadas com a disciplina. Na segunda etapa, foram selecionados alguns participantes e aplicado um segundo questionário, para averiguar o grau de resiliência desses alunos e do professor. Por fim, a autora provocou uma situação adversa com a aplicação de um “teste surpresa”, observando assim, os comportamentos diante de tal situação. Constatou-se a presença de dificuldades na compreensão da disciplina oriundas do medo de não serem capazes de aprender. Notou-se, também, que o grau de resiliência apresentado nos resultados do questionário foi coerente com o comportamento apresentado diante da situação provocada, tantos dos estudantes, quanto do professor. Pelo exposto podemos considerar que não localizamos, em nossas pesquisas, trabalho algum que relacionasse as temáticas da resiliência – formação humana - ensino superior e, como isto, comprovamos a relevância e originalidade de nosso estudo.

O nosso trabalho se destinou a conhecer, a partir dos discursos de recém-graduados, algumas características resilientes que possivelmente os ajudaram a superar adversidades durante suas trajetórias acadêmicas, no curso de Matemática

Licenciatura, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Campus Agreste (CAA). Desejamos que ele contribua para o fortalecimento da *resiliência acadêmica* de licenciandos e futuros professores.

Ele está organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresentaremos alguns aspectos históricos sobre 'resiliência' e suas principais características, seguido de uma breve exposição de como os autores Viktor Frankl e Boris Cyrulnik sobreviveram no período da Segunda Guerra Mundial e quais suas contribuições para os estudos da temática. Adiante, serão expostos os procedimentos metodológicos escolhidos para a realização da pesquisa, dando sequência com os resultados e discussão dos dados e, por fim, com as considerações finais.

2 RESILIÊNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO, SOB A ÓTICA DE VIKTOR FRANKL E BORIS CYRULNIK

Nos últimos anos, o termo Resiliência tem recebido destaque na área da Psicologia, mas seu conceito inicial foi difundido em outras ciências. O termo surgiu na Física e Engenharia há muito tempo, e um dos seus precursores foi o cientista Thomas Young que, em 1807, a partir de experimentos sobre tensão e compressão de barras, investigou a relação entre a força aplicada sobre um corpo e qual a deformação que essa força produzia. Segundo Timoshenko (1953, apud BRANDÃO, 2009), ao discutir sobre fraturas de corpos elásticos produzidas por impacto, Young diz que considera a resiliência como sendo: “[...] o poder de resistir a um movimento muito rápido” (p.98). Para Leal (2010), físicos e engenheiros denominam como resiliência de matérias a capacidade de armazenar a quantidade máxima de energia através de uma determinada pressão, sem sofrer deformações, voltando, assim, à sua forma inicial.

Yunes e Szymanski, em um trabalho publicado em 2001, referiram que a Psicologia utiliza o termo, em média, há mais de 20 anos e sua definição não é tão precisa e clara quanto na Física e Engenharia. Considerando a complexidade e a multiplicidade de fatores e variáveis no estudo sobre seres humanos, não podemos estabelecer a resiliência com o mesmo significado que foi utilizado naquelas ciências, pois o conceito de deformação é incomparável.

Segundo Brandão (2009), a resiliência do ser humano é diferente da resiliência da Física, pois na Psicologia a deformação ocorrida após um impacto não faz o ser humano voltar a sua forma original, ao contrário, torna-o mais forte. A concepção mais comum de resiliência, dentro da Psicologia, portanto, é como a capacidade de se recuperar de abalos sofridos, se transformando. Para Poletto e Koller (2008), considerando a resiliência em seres humanos, a ideia de voltar à forma inicial após sofrer uma pressão não é relevante, pois “o sujeito aprende, cresce, desenvolve e amadurece” (p. 17), portanto, se modifica.

Neste sentido, a concepção de voltar ao estado inicial após o choque é mais proveniente ao conceito físico da elasticidade. Isso se deve ao fato de que a elasticidade seria a característica dos materiais de se deformarem e voltarem à

forma original sem se romper, o que implica a necessidade da resiliência, resultando na absorção da energia do impacto.

Em países da Europa, Estados Unidos e Canadá o termo resiliência é utilizado não apenas por profissionais das Ciências Sociais e Humanas, como também por profissionais da mídia ao se referirem a pessoas, lugares e ações. Aqui no Brasil o termo ainda é pouco conhecido e discutido. De acordo com Yunes e Szymanski (2001),

[...] na língua portuguesa, a palavra resiliência aplicada às Ciências Sociais e Humanas vem sendo utilizada há poucos anos. Nesse sentido, seu uso no Brasil restringe-se ainda a um grupo bastante limitado de pessoas de alguns círculos acadêmicos. Nossa experiência tem mostrado que a maior parte dos colegas da área de Psicologia, Sociologia ou Educação não conhecem a palavra e desconhecem seu uso formal ou informal, bem como sua aplicação em quaisquer das áreas da ciência. Por outro lado, profissionais das áreas de Engenharia, Física e Odontologia revelam certa familiaridade com a palavra quando se refere à resistência de materiais (p. 13).

Para sabermos como o termo é definido aqui no Brasil, buscamos a definição em dois dicionários da Língua Portuguesa. Em Ferreira (2004), encontramos a definição da palavra resiliência como sendo a: “[...] propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora de uma deformidade elástica” e, em Houaiss (2009), como a “[...] propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica”. Podemos perceber, nas duas obras analisadas, que a definição do termo ainda remete ao conceito físico já tratado aqui. Porém, Houaiss (2009) traz uma segunda definição que não é relacionada à Física, como sendo a “capacidade de se recobrar facilmente ou de se adaptar à má sorte ou a mudanças”, que, em parte, já nos permite estabelecer algumas relações com a Psicologia, ressaltando que o ser humano não volta ao estado inicial, mas se adapta perante as situações.

Segundo Leal (2010), a resiliência retrata a capacidade de superação de situações críticas, como também de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal, não permitindo deixar afetar-se negativamente, reunindo as forças adversas de forma construtiva.

No âmbito educacional, o termo ainda é pouco conhecido. A partir de um levantamento bibliográfico, Raymundo e Leão (2014) buscaram identificar como o

construto resiliência é estudado no âmbito educacional brasileiro, no período de 2000 a 2014. Foram encontrados 23 trabalhos, sendo eles 20 artigos e três teses de doutorado, o que representa um número pequeno de pesquisas ao longo de 14 anos.

Mesmo com a atribuição do termo resiliência para superação de situações desfavoráveis, no fim dos anos 70 e dos anos 80, era comum fazer uso também do termo invulnerabilidade para tratar do mesmo assunto (BRANDÃO, 2009). Os precursores do termo, na Psicologia, são invencibilidade ou invulnerabilidade. Neste sentido, Martineu (1999) afirma que a resiliência foi identificada nas pesquisas iniciais como “invulnerabilidade às adversidades” e que mais tarde fora conceituada como “habilidade de superar as adversidades”.

O uso do vocábulo “invulnerabilidade” implicava em uma ideia de que o ser humano fosse resistente ao estresse, de modo a ser imutável, intocável, sem capacidade de suportar qualquer dificuldade (RUTTER, 1985, 1993 apud YUNES; SZYMANSKI, 2001). A partir da sua definição como “habilidade de superação”, essa nova descrição indica, como já dissemos, que o ser humano se transforma após sair da situação, não permanece ileso.

Para Murata (2013), tem-se compreendido que o conceito de vulnerabilidade está associado a uma classe de risco para o desenvolvimento da pessoa em diversas situações. Ainda afirma que a vulnerabilidade é proveniente de relações sociais que se revelem de forma individual ou coletiva, causando uma exclusão social, como é o caso de pessoas com deficiências.

Leal (2010) menciona que existem pessoas mais vulneráveis que outras. Ou seja, algumas pessoas possuirão uma maior tendência de serem fortes no enfrentamento das crises, enquanto outras apresentariam uma fragilidade maior.

Nas palavras de Tavares (2018, p. 47),

[...] alguns indivíduos possuem essa capacidade em um grau mais elevado, tendo maior facilidade em lidar com situações críticas, superando-as e saindo delas ainda mais fortalecidos. Por outro lado, outros têm uma capacidade mais limitada, tendo dificuldades em superar situações de crise, podendo sentir-se até incapazes de resolver esses tipos de situações.

Para Pereira (2001), o que se contrapõe ao estresse é o chamado *coping*. Os mecanismos de *coping*, na situação de dano, são direcionados ao presente com uma função de reinterpretação do mal acontecido ou mesmo de tolerância à

situação. Taboada et al (2006) apresentam o estresse como “um conjunto de alterações acontecidas num organismo em resposta a um determinado estímulo capaz de colocá-lo sob tensão (p.108)”. Afirmam que o conceito de *coping* possui bases contextuais semelhantes com a resiliência e, que se deve ter atenção ao analisá-lo.

Sendo a resiliência o estudo das pessoas que se adaptam/superam as adversidades, e o “coping” o estudo das estratégias utilizadas pelas pessoas frente às adversidades, fica claro que ambos os conceitos estão intimamente correlacionados (Idem, p. 109).

Ou seja, o *coping* representa os meios, estratégias que se utiliza para superar as dificuldades. Como diz Pereira (2001, p. 80), “os mecanismos de *coping*, na situação de dano, são direcionados ao presente com uma função de reinterpretação do mal acontecido ou mesmo de tolerância à situação”.

Não é difícil entender que diante das muitas situações as quais o ser humano está exposto, sejam elas emocionais, sociais, econômicas, físicas, entre tantas outras, faz-se necessário a existência de um bom desenvolvimento psicológico. Esta vivência pode ser mais ou menos sofrida a depender da existência de alguns mecanismos, que cooperam de maneira tanto positiva, quanto negativa. Eles inicialmente foram chamados de “fatores” de risco e de proteção, mas hoje são conhecidos como “mecanismos” de risco e proteção². Aqui respeitaremos o modo como os autores consideram a temática, por este motivo ora o leitor irá ler a palavra “fator”, ora como “mecanismo”.

Os mecanismos de proteção estão ligados às influências que transformam ou alteram o comportamento da pessoa frente a algum perigo, ou seja, são recursos que facilitam os resultados positivos que, como o próprio nome diz, protegem o ser humano, em um fim positivo.

De acordo com Poletto e Koller (2008), as produções científicas apontam três dimensões como determinantes para os fatores de proteção: 1 - As características individuais, como ausência de deficiências orgânicas; 2 - Os atributos do ambiente que atendam às necessidades da criança, possibilitando-lhe desenvolver sua

² As adversidades estão associadas ao contexto social, podendo ser de ordem familiar, política, econômica, não aparecendo de forma isolada. Assim, usar o termo “mecanismos” indicam uma maior probabilidade no desencadeamento de situações indesejadas (SAPIENZA, PEDROMÔNICO, 2005).

criatividade e expressão; 3 - As propriedades do funcionamento psicológico da criança, como a inteligência, a autonomia, a empatia, o desejo, a capacidade de planejamento e o senso de humor.

De acordo com Leal (2010),

[...] os fatores de proteção dizem respeito às influências que transformam ou alteram a resposta da pessoa frente a algum perigo identificado no meio como responsável por levar a um resultado mal adaptativo, ou seja, trata-se de fatores que facilitam os resultados positivos atuando como uma zona de proteção, entre os sujeitos e os fatores de risco, levando a um fim positivo ou ao bem-estar (p. 31).

Espera-se que a família desempenhe ser um papel fundamental como mecanismo de proteção, considerando que ela deve ter uma estrutura emocional e afetiva bem consolidada. Porém, em determinadas situações, pode desempenhar o papel inverso e atuar como um mecanismo de risco. Isso significa dizer que famílias mal estruturadas, em questões psicológicas e emocionais, sem princípios éticos e morais, podem atuar como um mecanismo de risco.

Yunes e Szymanski (2001) fizeram um levantamento sobre a origem do termo risco, constatando suas raízes no campo do comércio marítimo, há muito tempo atrás. Devido à perda de carga após sofrerem alguns desastres, mercadores perceberam a necessidade de calcular a probabilidade do risco de perda de suas mercadorias, evitando grandes prejuízos.

Considerando o risco na Psicologia, esse estabelece qualquer relação com toda probabilidade de situações negativas na vida que, quando existente, aumenta as chances do indivíduo apresentar problemas físicos, emocionais e sociais. As autoras ainda afirmam,

[...] os riscos psicológicos são flutuantes na história dos indivíduos, ou seja, mudam de acordo com as circunstâncias de vida e têm diferentes repercussões, dependendo de cada um. Portanto, não é possível fazer inferências do tipo causa-efeito, com um raciocínio linear, quando se tratam de riscos psicológicos (p. 24).

Explicando um pouco melhor o conceito de risco, podemos citar uma situação de separação de um casal que possui filhos. A princípio, imagina-se que os filhos sofram com a separação dos pais, pelo fato de terem que conviver com um e visitar periodicamente o outro e, nesse caso, tal situação poderia representar um

mecanismo de risco. Mas, depois da separação, se descobre que esse casal discutia com muita frequência, que o lar era um ambiente de total desconforto e insegurança, de clima desagradável. Então, uma separação neste caso, torna-se um mecanismo de proteção, pois implica dizer que sem a existência de conflitos é bem provável que cada um possa viver melhor e mais feliz.

Poletto e Koller (2008) acrescentam que os fatores de proteção agem na presença dos fatores de risco, não tendo consequência nenhuma em sua ausência, visto que sua finalidade maior é modificar algum resultado negativo que possa surgir na presença da adversidade.

Nas palavras de Taboada, et al (2006),

[...] podemos assegurar a importância de considerarmos o fato de que a presença de um fator de proteção diminui o impacto da exposição a fatores de risco. Não há como estabelecer um fator de proteção sem analisar o fator de risco envolvido (p. 110).

Isto significa dizer que os mecanismos de proteção estarão sempre interligados aos mecanismos de risco, e vice e versa, pois o número maior de um indica certa ausência do outro.

De acordo com Leão (2017), existem fatores que contribuem para o processo de sobrevivência às adversidades, são eles: autoeficácia, autoconfiança, autoestima, empatia, otimismo, temperança, solução de problemas, tenacidade, Espiritualidade. Abordaremos brevemente, a seguir, cada um deles:

A autoeficácia é definida como a avaliação de si mesmo, as expectativas sobre si. Ela está relacionada à autoconfiança, sendo que a autoconfiança implica em acreditar no mérito das atitudes que se é capaz de assumir a partir de suas ações. Afirmar que a autoestima está relacionada à consciência, a condição da pessoa se aprovar e não ficar se culpando ou se criticando. Já a empatia é a comoção pela dor do outro, colocar-se no lugar do outro, sentir a mesma emoção que o outro. O otimismo é a perspectiva sobre o futuro de forma positiva, em outras palavras, é ter bons pensamentos, sem se deixar levar pela negatividade. A temperança pode ser definida como o equilíbrio emocional, o controle das emoções com a razão. A autora assegura que, alcançado a temperança, contribui-se para promoção de outros fatores como a empatia, solução de problemas e tenacidade. A solução de problemas requer um planejamento, determinando os objetivos e sua

ordem de prioridades, enfrentando os problemas surgidos com temperança. Já a tenacidade é uma qualidade de persistir com seus objetivos e resistir aos acontecimentos desfavoráveis. Por fim, a Espiritualidade é a busca pela transcendência, a atenção voltada ao interior e pode estar ligada a algum grupo religioso ou não.

Voltando um pouco à resiliência, iremos, a seguir, comentar sobre sua origem. Como sabemos, trata-se de uma característica do ser humano para lidar diante das dificuldades, mas seria um traço de personalidade, já nascemos com ela, ou seria adquirida mediante as nossas vivências, de forma processual?

Há quem acredite que a resiliência seja uma característica inata ao ser humano, que pessoas nascem resilientes ou não resilientes. Já para outros, a resiliência é constituída de acordo com o seu meio.

Os primeiros estudos, como já mencionamos, traziam a correlação de que pessoas resilientes eram consideradas invulneráveis/invencíveis, compreendendo-a como algo inato e que, cada pessoa já nasceria com seu nível de resiliência determinado, sendo definida como traço de personalidade. Para Taboada et al (2006), a concepção da resiliência como de traço de personalidade remete a algo permanente no decorrer da vida. Mas, como considerar a resiliência como um traço, se fatores externos podem agir como mecanismos de proteção?

A perspectiva mais aceita, na atualidade, é a que enxerga como resultante de um processo, a partir da interação da pessoa com o seu meio. Neste sentido, na visão de Leão (2017, p. 48),

[...] a resiliência é um processo dinâmico e mutável, associado à saúde mental, ao apoio social (seja ele espiritual, escolar ou comunitário) e a presença ou ausência de algum fator específico que seja desencadeador de algum tipo de desequilíbrio psicológico e emocional.

A autora acredita que, a resiliência é um processo que envolve aspectos sociais, que o homem é um ser social, portanto, é importante que existam interações que favoreçam a sua reconstrução, no processo de dar novos significados às situações adversas. Passou-se, portanto, a enxergar a resiliência sob uma perspectiva diferente, na qual fatores, tais como a presença ou ausência de afeto, estrutura familiar, condição socioeconômica, construto emocional, entre outros, poderiam inferir na constituição da mesma.

Segundo Brandão (2009), a resiliência não seria um traço de personalidade.

[...] Defendemos que seja um processo em que pessoas atingidas por adversidades e abaladas por elas lidam com a mesma de maneira a superá-la, e se tornam mais desenvolvidas a partir desse enfrentamento, mais autorealizadas e apresentando um bem-estar [...]. Estudar a resiliência é, então, tratar de fenômenos de recuperação e superação (p. 122).

Considerar a resiliência como processo significa dizer que uma pessoa a adquire com o passar do tempo, a partir das experiências vividas e que não se pode permanecer resiliente por todo tempo. Para Leal (2010), a forma de como cada um superar as adversidades depende de diversos fatores, tais como: os acordos afetivos constituídos durante a vida, a saúde psíquica, circunstâncias constituídas na primeira infância, entre outros.

A seguir, apresentaremos as principais contribuições de Viktor Frankl, sua vivência nos campos de concentração e os pilares da teoria desenvolvida por ele, a Logoterapia. Posteriormente, mencionaremos as principais concepções desenvolvidas por Boris Cyrulnik.

2.1 VIKTOR FRANKL E A BUSCA PELO SENTIDO

A segunda guerra mundial representou um marco na história da humanidade. Além de abarcar questões políticas, o conflito também ficou conhecido como o maior holocausto de judeus. Muitos destes morreram dentro dos Campos de Concentração Nazistas, em câmaras de gás. Entretanto, mesmo vivendo em condições extremas, vários judeus conseguiram sobreviver e é sobre sobrevivência frente às adversidades que iremos tratar a seguir.

Viktor Emil Frankl, doutor em Filosofia, Psiquiatria e Neurologia, além de escritor, é considerado o “pai” dos estudos da resiliência. Nascido em Viena, na Áustria, em 1905 e falecido em 1997, sempre fez questionamentos existenciais a respeito do sentido da vida. Foi separado ainda recém-casado de sua esposa e família, sendo levado para os dias mais difíceis de sua vida.

Sua obra “Em busca de sentido: Um psicólogo num campo de concentração” (1991) relata a vivência nos campos de concentração no período da guerra. Tratado

como qualquer outra coisa, menos como um ser humano, o prisioneiro não seria mais do que um número de identificação, no caso dele, o número 119104.

Na maior parte do tempo, Frankl trabalhou na construção de ferrovias e escavações. Tinha apenas uma refeição por dia: uma sopa muito rala de poucas ervilhas e, em algumas vezes, 150 gramas de pão. Muitos comiam o pão assim que recebiam, mas ele preferia guardar no bolso para comer nas horas mais difíceis.

Frankl caracterizou três fases de reações psicológicas do prisioneiro, diante da experiência do campo de concentração: A fase da recepção no campo, a fase da dita vida no campo e a fase da libertação. A primeira fase chamou de “choque de recepção” ao chegar em Auschwitz³, o campo de concentração mais temido, devido às câmaras de gás, fornos crematórios e grande número de mortes. Ele comentou como foi sua primeira impressão:

[...] Como a pessoa que está prestes a se afogar e se agarra a uma palha, assim o meu arraigado otimismo, que desde então sempre me acomete justamente nas piores situações, se agarra a esse fato: nem é tão má a aparência dessa gente, eles estão visivelmente bem humorados e até rindo; quem diz que não chegarei também à situação relativamente boa e feliz desses prisioneiros? A psiquiatria conhece o quadro clínico da assim chamada ilusão do indulto: a pessoa condenada à morte, precisamente na hora de sua execução, começa a acreditar que ainda receberá o indulto justamente naquele último instante. Assim, nós nos agarrávamos a esperanças e acreditávamos até o último instante que não seria, nem poderia ser tão ruim (FRANKL, 1991, p. 10).

Diante de tanta humilhação, com saudades de seus familiares, sem esperança de tudo aquilo um dia acabar, muitos prisioneiros apenas tocavam na cerca altamente eletrificada e, assim, desistiam da vida. Com o passar dos tempos, cenas como essas, e outras mais, se tornavam “comuns”, ao passo de ninguém se incomodar ao ver outro morrendo. “A pessoa vai morrendo aos poucos interiormente” (Idem, p.15).

Frio, fome, exaustão física e psíquica, doenças, escárnios, assim se resumia os dias dentro da prisão. Coisas simples da vida antes de Auschwitz eram ardentemente desejadas pelos prisioneiros.

Frankl (1991) afirma que, diante de todo sofrimento dentro do campo de concentração, os questionamentos sobre a liberdade era uma constante.

³ Auschwitz – campo de concentração situado na Polônia, no qual Frankl passou a maior parte do tempo.

A maioria se preocupava com a questão: “Será que vamos sobreviver ao campo de concentração? Pois, caso contrário, todo esse sofrimento não tem sentido”. Em contraste, a pergunta que me afligia era outra: “Será que tem sentido todo esse sofrimento, essa morte ao nosso redor? Pois caso contrário, afinal de contas, não faz sentido sobreviver ao campo de concentração”. Uma vida cujo sentido depende exclusivamente de se escapar com ela ou não e, portanto, das boas graças de semelhante acaso – uma vida dessas nem valeria a pena ser vivida (p. 42).

E, através do questionamento sobre o sentido de vida, que se tornou a base de sua teoria, Frankl se fortalece e suporta as situações de adversidades vivenciadas nos campos de concentração. O sentido da vida de Frankl era “alimentado” pela esperança de encontrar sua amada esposa, que também fora levada para um campo de concentração. Nos momentos de maior dificuldade, quando parecia ser impossível sobreviver a tudo aquilo, só imaginava se encontrar com ela, chegando até no meio da jornada de trabalho, a “sonhar de olhos abertos” que estavam conversando.

É válido ressaltar que antes mesmo da guerra acontecer, Frankl já abordava a importância da busca de sentido. Desse modo, já aos 16 anos realizou a sua primeira conferência com o tema “O sentido da vida” e, a partir daí, participou de aulas de Psicologia, encontrando-se com os teóricos Sigmund Freud e Alfred Adler, fundadores da primeira e segunda escola vienense de Psicologia, respectivamente.

Especificamente com Freud, sua relação transitou de admiração à contestação, e o seu vínculo com Adler foi interrompido quando Frankl foi expulso da sociedade adleriana ao tentar explicar a neurose, em muitos casos, como sendo uma necessidade profunda de significado (DOURADO et al, 2010, p. 15).

Assim, Frankl fundou a sua própria escola de Psicologia - considerada a terceira escola de Viena – denominada Logoterapia e Análise existencial.

[...] A logoterapia se concentra mais no futuro, ou seja, nos sentidos a serem realizados pelo paciente em seu futuro. (A logoterapia é, de fato, uma psicoterapia centrada no sentido). [...] O termo “logos” é uma palavra grega, e significa “sentido”! A logoterapia, ou como tem sido chamada por alguns autores, a “Terceira Escola Vienense de Psicoterapia”, concentra-se no sentido da existência humana, bem como na busca da pessoa por este sentido. Para a logoterapia, a busca de sentido na vida da pessoa é a principal força motivadora no ser humano (FRANKL, 1991, p.58).

Na Logoterapia, existem três formas de descobrir o sentido da vida: 1ª) criando um trabalho ou praticando um ato; 2ª) experimentando algo ou encontrando

alguém; 3ª) pela atitude que tomamos em relação ao sofrimento inevitável. Na teoria, o amor não é interpretado como impulsos e instintos. “Amor é a única maneira de captar outro ser humano no íntimo da sua personalidade” (Idem, p. 64). Enquanto que o sofrimento “[...] de certo modo deixa de ser sofrimento no instante em que encontra um sentido, como o sentido de um sacrifício” (Idem, p. 65).

A falta de sentido ou o vácuo existencial surge quando o ser humano não sabe o que quer e empenha-se em fazer a vontade dos outros. Aponta como outra consequência o surgimento de uma “neurose noogênica”, caracterizada como uma irregularidade na psique, causada por fatores espirituais. Ressalta que o sentido de uma pessoa, ou de uma situação, não está dentro si, nem muito menos pode ser dado por algo ou alguém, mas deve ser encontrado.

Considera que,

[...] o verdadeiro sentido da vida deve ser descoberto no mundo, e não dentro da pessoa humana ou na sua psique, como se fosse um sistema fechado. Chamei esta característica de “autotranscendência da existência humana”. Ela denota o fato de que ser humano sempre aponta e se dirige para algo ou alguém diferente de si mesmo – seja um sentido a realizar ou outro ser humano a encontrar. Quanto mais a pessoa se esquecer de si mesma – dedicando-se a servir uma causa ou a amar outra pessoa – mais humana será e mais se realizará (FRANKL, 1991, p. 64).

Duas técnicas desenvolvidas na Logoterapia são a intenção paradoxal e a derreflexão. A intenção paradoxal é “o processo pelo qual o paciente é encorajado a fazer, ou a desejar que aconteçam precisamente as coisas que teme” (FRANKL, 2005, p. 121). Para entender como ela funciona, ele descreve que parte do “mecanismo ansiedade antecipatória”, que causa o temor, fazendo com que aconteça aquilo que não se deseja, sendo um sintoma dessa situação, a fobia. Ou seja, a pessoa começa a evitar que as situações aconteçam, com “medo do medo”, o que tem como reação a “fuga do medo”. Ressalta, ainda, que o humor tem um papel relevante na prática da intenção paradoxal (FRANKL, 2005).

Ainda apresenta o que denomina como tríade de possibilidade de sentido, ou seja, os valores que cooperam para o sentido da vida: os valores da criação, valores da vivência e os valores da aceitação. Como tríade trágica considera os aspectos da existência humana: a dor, a culpa e a morte. Essa tríade trágica implica ao que chama por “otimismo trágico”, que, por sua vez, significa que a pessoa permanece

otimista, mesmo depois de enfrentar adversidades, escolhendo acreditar na vida de forma positiva.

[...] O “melhor”, [...] é o que em latim se chama optimum – daí o motivo por que falo de um otimismo trágico, isto é, um otimismo diante da tragédia e tendo em vista o potencial humano que, nos seus melhores aspectos, sempre permite: 1. transformar o sofrimento numa conquista e numa realização humana; 2. retirar da culpa a oportunidade de mudar a si mesmo para melhor; 3. fazer da transitoriedade da vida um incentivo para realizar ações responsáveis (FRANKL 1991, p. 75).

Enquanto Frankl era prisioneiro dos campos de concentração da segunda guerra mundial, buscando um sentido para sobreviver, Boris Cyrulnik tentava escapar do holocausto do lado de fora, sobrevivendo, também, a diversas adversidades⁴.

2.2 BORIS CYRULNIK: ESCOLHIDO PARA VIVER

Boris Cyrulnik nasceu em 1937, em Bordeaux, na França. Em “Corra, a vida te chama - memórias” (2013) relata a segunda guerra mundial na visão de uma criança que é salva da morte, aos seis anos e meio de idade, em 1944. Órfão, de origem judaica, passou por momentos difíceis e teve que se adaptar a várias situações surgidas.

Cyrulnik relata que não lembra como ocorreu o desaparecimento de seus pais, pois suas lembranças são cenas muito curtas, e que dão um salto para o dia em que sua mãe adotiva o buscou na Assistência. Para não ser reconhecido como judeu, na família adotiva recebeu o nome de Jean Bordes.

Aos seis anos de idade Cyrulnik não sabia ler, nem escrever. Um dia jurou para si mesmo que iria aprender, pois acreditava que no jornal deveria ter alguma informação sobre sua família, afinal, considerava muito estranho que tivesse desaparecido inesperadamente.

A guerra começou para ele no dia em que os soldados apareceram na sua casa⁵. Sempre que ouvia alguém falar a palavra “judeu” percebia que causava medo nas pessoas que lhe estavam próximas e logo elas se afastavam dele. Em diversos

⁴ Vale ressaltar que Viktor Frankl viveu a segunda guerra mundial por volta dos seus 40 anos, enquanto Boris Cyrulnik, ao final da guerra, tinha apenas oito anos de idade.

⁵ Trata-se do lar adotivo.

momentos relata que quando estabelecia um vínculo de amizade com alguém, quando descobriam que ele era judeu, esse vínculo era rompido:

Eu me lembro de uma manhã em que, muito gentilmente, meu amigo disse: 'Minha mãe não quer que eu brinque com você porque você é judeu.' Ao nos separarmos, demos um aperto de mão (CYRULNIK, 2013, p.69).

Mesmo tendo uma “família”, isso não o livrou de ser preso. As pessoas foram levadas para uma sinagoga, templo dos judeus. Todos deveriam se dirigir a duas mesas para fazerem as inscrições, quando então os soldados separavam as pessoas sadias e as pessoas doentes. Enquanto estava na fila, ouviu comentarem que as pessoas doentes seriam levadas para o hospital e os demais, para trabalharem na Alemanha. Quando ouviu os soldados dizerem que levariam as crianças para um vagão, Cyrulnik imaginou que seria algum lugar de tortura, tendo então decidido fugir para não ser levado.

O pós-guerra não foi nada fácil para Cyrulnik. Depois da libertação, as pessoas tentam voltar a sua vida “normal”. Apesar de muitos terem perdido seus parentes, os vínculos de afetividade, aos poucos, vão se reconstruindo com aqueles que lhe restaram. Porém, para ele não foi assim:

Depois da guerra, as trocas incessantes de lugar, as mudanças de instituições impediam a tecedura de um vínculo. Todo princípio de elo era logo desfeito quando eu ia para outra instituição anônima. Uma cascata de colocações em lugares que eu não conhecia, junto de pessoas de que eu esquecia tudo, impedia qualquer representação coerente (CYRULNIK, 2013, p. 87).

Aos 11 anos, Cyrulnik já desejava ser psiquiatra, pois “queria compreender a alma das pessoas” (2013, p.117), o que mais tarde ocasionou na sua profissão de médico especialista em neuropsiquiatria. Quando se tornou adulto, por muito tempo, se recusou a falar do assunto. Neste sentido, enquanto ministrava palestras, se interrogassem sobre sua história de sobrevivência, sua mente travava e não conseguia responder.

[...] É próprio do acontecimento traumático resistir à historização. A memória traumática é uma marca imobilizada. Ela não evolui, surge de dia de maneira inopinada, às vezes evocada por um simples sinal percebido no ambiente. De noite, a marca volta sob forma de pesadelos, como a revisão de uma terrível lição que reforça a memória do horror (2013, p. 220).

Para ele, a representação tranquila de si descreve a forma de viver, possibilitando ser feliz, o que ocasiona uma memória sadia. Ao passo que quando se tem uma memória traumática, não se constitui essa representação tranquila, pois fazemos relembrar a imagem do choque. Dessa forma,

[...] a memória traumática provoca reações que alteram a maneira de se relacionar. Para sofrer menos, o ferido evita os lugares onde sofreu o trauma, as situações que poderiam fazê-lo pensar nele e os objetos que poderiam evocá-lo. E, sobretudo, não se permite dizer as palavras que despertariam a ferida (CYRULNIK, 2013, p.44).

Voltando um pouco ao seu percurso na infância e adolescência, mais tarde foi morar com sua tia e seu esposo, onde pôde, enfim, estabelecer um vínculo afetivo. Eles foram alguns dos seus tutores de resiliência. Chama-se de tutor de desenvolvimento as pessoas que favorecem o desenvolvimento da criança, que contribuem para que encontrem alguma estratégia para que esse desenvolvimento aconteça. Da mesma forma, o tutor de resiliência é alguém que irá contribuir para a superação da adversidade, para se modificar diante da dificuldade. Eles atuam juntamente aos mecanismos de defesa (ou proteção).

Considera que a Resiliência permite uma reconstrução de si mesmo, que ocorre uma metamorfose depois que se sofre um trauma, e que é impossível voltar ao estado inicial, descrevendo que seu estudo deve considerar três pontos:

1 – A aquisição de recursos internos impregnados no temperamento, já os primeiros anos, no decorrer das interações precoces pré-verbais, explicará a maneira de reagir diante das agressões da existência, estabelecendo tutores de desenvolvimento mais ou menos sólidos; 2 – A estrutura da agressão explica os estragos do primeiro golpe, o ferimento ou a falta. Mas o significado que esse golpe irá adquirir mais tarde na história do ferido e em seu contexto familiar e social é que irá explicar os efeitos devastadores do segundo golpe, aquele que produz o traumatismo; 3 – [...] A possibilidade de encontrar lugares de afeto, de atividades e de palavras que a sociedade dispõe, às vezes, em torno do ferido, oferece os tutores de resiliência que lhe permitirão retomar um desenvolvimento inflectido pelo ferimento (CYRULNIK; 2004, p. 7).

A seguir apresentaremos a metodologia utilizada em nosso trabalho, embasando-a, quando necessário, teoricamente.

3 METODOLOGIA

Como não existe uma só ciência, nem tão pouco um só campo de estudo, assim também não há apenas um modo de pesquisa, por isso consideramos relevante abordarmos sucintamente os seus diferentes tipos. Oliveira (2016) considera que:

É através da realização de pesquisa que se chega a produzir novos conhecimentos ou aprofundar tudo que já foi construído em termos de avanço científico e tecnológico. Podemos afirmar que a pesquisa é tão antiga quanto à própria evolução da espécie humana e que a sistematização do conhecimento foi tomando forma a cada etapa da história da humanidade (p. 64).

3.1 CLASSIFICANDO A PESQUISA

Fizemos um resumo sobre os tipos de pesquisas abordadas pelos autores Severino (2007), Oliveira (2016) e Gil (2016), que as denominam como sendo: *quantitativa, qualitativa, etnográfica, participante, ação, estudo de caso, bibliográfica, documental, experimental, de campo, exploratória*, entre outras.

Para Oliveira (2016), a *pesquisa quantitativa* visa obter dados a partir de questionários, entrevistas, de modo a analisá-los por meios de números, gráficos, entre outros elementos da Matemática. A *pesquisa qualitativa* analisa características e seus significados, sem quantificá-los. Santos, et al (2017) fez um trabalho que aborda a interação do uso desses dois métodos de pesquisa, qualitativa e quantitativa, sendo chamada de pesquisa mista ou métodos mistos. A escolha por esse tipo de abordagem ocorre quando não é possível analisar os dados apenas de forma qualitativa ou de forma quantitativa, podendo assim, combinar os dois⁶.

⁶ A ideia de misturar diferentes métodos surgiu entre antropólogos e sociólogos no início dos anos 1960. No final de 1970, surgiu o termo “triangulação”, como uma combinação de metodologias no estudo de um mesmo fenômeno, para diminuir a tendência inerente ao uso de um determinado método. Durante os anos 1980, a pesquisa de métodos mistos teve um crescimento discreto com o surgimento dos primeiros desenhos de estudo, para mixagem de dados. O desenvolvimento de uma considerável literatura no campo de métodos mistos de pesquisa, data do final da década de 1990, quando formas específicas de abordagem mista foram propostas. Assim, somente nos últimos 20 anos a ideia de metodologia mista concretizou-se como um “novo” campo científico (SANTOS et al, 2017, p. 2.)

A *pesquisa etnográfica* investiga as características sociais e culturais de um determinado povo, pois tem base na Antropologia (GIL, 2016; OLIVEIRA, 2016).

A *pesquisa participante* exige um envolvimento do pesquisador com os pesquisados, com o objetivo de auxiliá-los a identificar características e problemas, ao passo que a *pesquisa ação*, além de identificar, atua com uma proposta de intervenção para obtenção de algum resultado específico (GIL, 2016).

De acordo com Severino (2007), o *estudo de caso* acontece quando se analisa de forma detalhada um caso particular, e que possa ter seus resultados generalizados para um grupo maior.

A *pesquisa bibliográfica* acontece a partir de pesquisas existentes, publicadas em livros ou bases de dados. A *pesquisa documental* tem como fonte diversos tipos de documentos, imagens, filmes e gravações.

A *pesquisa experimental* é realizada em laboratório, observando e interferindo no experimento, ao contrário da *pesquisa de campo*, que colhe seus dados no ambiente natural em que ocorrem os fatos, sendo observados sem intervenções.

Já a *pesquisa exploratória*, realiza um levantamento de informações sobre um assunto específico, em um determinado grupo.

3.1.1 Definindo a pesquisa

A partir do que foi exposto acima, consideramos que o presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa - analisa situações e seu surgimento - e quantitativa – compara os resultados utilizando elementos matemáticos. De acordo com Oliveira (2016) é válido combinar as duas abordagens para uma melhor validação dos dados.

Além disso, a nossa pesquisa é de caráter exploratório, como ressalta Severino (2007): “A *pesquisa exploratória* busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (p. 123).

3.2 AMOSTRA, LOCAL E PERÍODO

A pesquisa foi realizada com ex-alunos que concluíram sua graduação de Matemática Licenciatura, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA, no ano letivo de 2018. Como os participantes da pesquisa residem em diferentes municípios do agreste pernambucano, optamos por uma coleta de dados de forma *online*, que aconteceu no período de 24 de novembro a 23 de dezembro, do mesmo ano.

Para isso, utilizamos um mecanismo para criação de formulário eletrônico disponível na plataforma *google*, que foi enviado aos participantes que desejassem respondê-lo. O formulário continha uma Carta de Apresentação – (APÊNDICE A) - seguido de uma entrevista semiestruturada e de um questionário fechado (APÊNDICES B e C).

Abordaremos o que significa cada instrumento utilizado, a seguir.

3.3 JUSTIFICANDO OS MÉTODOS ESCOLHIDOS

A entrevista é um instrumento muito utilizado pelos pesquisadores para obtenção de resultados. Flick (2009) considera que a entrevista pode se classificar como: *Entrevista focalizada, centrada no problema, etnográfica, narrativa, episódica, em grupo e a semipadronizada (semiestruturada)*. Neste trabalho, utilizamos a entrevista semiestruturada (APÊNDICE B), mas, no rodapé a seguir, todas estarão brevemente apresentadas⁷.

A entrevista *semiestruturada* segue um roteiro de perguntas estabelecidas antecipadamente a um grupo de pessoas selecionadas para o estudo de algum assunto específico. Nela, o entrevistador não está livre para criar novas perguntas a

⁷ A *entrevista focalizada* parte da apresentação de um recurso de mídia (filme, áudio, entre outros), para analisar como os entrevistados interpretam a situação, utilizando o que o autor chama de guia de entrevista. A *entrevista centrada no problema* visa coletar informações biográficas, permitindo formular novas perguntas durante a sua aplicação. A *entrevista etnográfica* surge da espontaneidade, no âmbito da pesquisa de campo etnográfica, a partir da adaptação de uma conversa, possuindo uma formulação aberta. A *entrevista narrativa* tem sua utilização nas pesquisas biográficas e parte de uma pergunta que se refere ao assunto pesquisado, promovendo uma narrativa do entrevistado. A *entrevista episódica* busca investigar as experiências do entrevistado sobre um determinado assunto. A *entrevista em grupo* como o próprio nome diz, é realizada com um determinado grupo (pequeno) de pessoas na qual, todos têm o conhecimento de todas as respostas (FLICK, 2009).

partir das respostas obtidas. O motivo de seguir um padrão está na intenção de comparar as respostas dos participantes, por isso, devem ser feitas as mesmas perguntas a todos (MARCONI; LAKATOS, 2010). O nosso intuito foi identificar possíveis situações de enfrentamento de dificuldades vivenciadas pelos ex alunos, no decorrer do curso de graduação.

Oliveira (2016) enfatiza que,

[...] os referenciais das entrevistas, além de estarem ajustados aos objetivos e hipótese (s), devem ser adequados às especificidades de cada grupo para que se escolha o máximo de informações que permitam uma análise mais completa e possível (p. 86).

O autor recomenda que se visite o local e que se entre em contato com as pessoas que serão entrevistadas com vistas a informar o objetivo do estudo que será, ou está sendo, realizado.

Posteriormente, aplicamos um questionário (APÊNDICE B) com perguntas fechadas. Neste tipo de questionário, “o informante assinala os itens segundo seu ponto de vista” (OLIVEIRA 2016, p. 84).

3.4 JUSTIFICANDO A APLICAÇÃO E ANÁLISE

Para identificar os estudantes que se formaram no decorrer do ano de 2018, entramos em contato com a Coordenação do Curso de Matemática Licenciatura da UFPE-CAA, solicitando que fornecesse a lista dos estudantes que concluíram o Curso (colaram grau) nos dois semestres daquele referido ano. A partir daí, buscamos localizá-los em rede social, para estabelecer o primeiro contato, informando-os do objetivo da pesquisa. A lista fornecida pela Coordenação do Curso continha o nome de aproximadamente 40 estudantes, mas, só conseguimos respostas de 16 deles.

Analisaremos, em um primeiro momento, a entrevista semiestruturada, a partir dos discursos dos recém-graduados, relacionando suas respostas com a temática resiliência e educação, bem como fazendo menção aos autores apresentados na fundamentação teórica.

Em um segundo momento, analisaremos o questionário aplicado, que teve como objetivo o de identificar as características resilientes dos sujeitos, observando

se existia uma coerência da possível resiliência apresentada por eles, com as respostas fornecidas na entrevista semiestruturada. O questionário de resiliência foi extraído de Leal (2010). Para sua análise, a autora estabelece uma escala para classificar a resiliência em quatro tipos:

De 0 a 21 pontos: Resiliência Baixa

De 22 a 42 pontos: Resiliência Média-baixa

De 43 a 63 pontos: Resiliência Média-alta

De 64 a 84 pontos: Resiliência Alta

Ressaltamos que este trabalho buscou investigar aspectos de *resiliência acadêmica* em recém-graduados de um curso superior. Os resultados apresentados aqui não devem ser considerados válidos para todas as situações de vida dos participantes.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para realização desta pesquisa, aplicamos uma entrevista semiestruturada *online* e um questionário para identificar se o grau de resiliência apresentado na entrevista estava coerente com o grau de resiliência apresentado pelo questionário. A coleta ocorreu no período de 24 de novembro de 2018 até 23 de dezembro do mesmo ano.

Apresentaremos, inicialmente, os resultados da entrevista semiestruturada, seguindo posteriormente para o questionário e, depois comparando os resultados obtidos pelos dois instrumentos de pesquisa.

Conseguimos localizar por volta de 35 recém-graduados, mas apenas 16 deles responderam, sendo: 11 mulheres (68,8%) e cinco homens (31,3%), com idades variando entre os 23 a 48 anos. Com vistas a preservar a identidade de cada participante, usaremos nomes fictícios quando mencionarmos suas respostas.

Depois de identificarmos os nomes e idades, buscamos saber o ano que os recém-graduados ingressaram no curso de Matemática Licenciatura da UFPE-CAA, para tentar averiguar mais adiante se o tempo de permanência na graduação poderia ter relação com a resiliência apresentada pelo Questionário de Resiliência (Apêndice C). Vale ressaltar que na Instituição investigada, acontecem duas entradas no curso, uma no primeiro semestre e outra no segundo. Na Tabela 1 apresentamos os respectivos anos que nossos participantes ingressaram no curso.

Tabela 1: Ano que os recém-graduados ingressaram no curso de Matemática

Licenciatura da UFPE-CAA	
ANO	Nº de alunos
2010	1
2011	6
2012	2
2013	5
2014	2
TOTAL:	16

Fonte: A autora (2019).

Ressalvamos que as indagações feitas na entrevista objetivaram conhecer como os recém-graduados do curso de Matemática Licenciatura consideravam

algumas situações vivenciadas durante sua graduação. É válido ressaltar que não consideramos as respostas obtidas como regra geral para todos os licenciados e licenciandos do curso aqui mencionado. Da mesma forma, também destacamos que alguns docentes, a quem os participantes se referiram, podem não estar mais compondo o corpo docente da Instituição.

A partir disso, partimos para a quarta pergunta:

4) *Durante sua trajetória acadêmica você reprovou alguma disciplina? Caso tenha reprovado, pode dizer quantas?*

O alvo dessa pergunta era saber se a reprovação nas disciplinas interferiu no grau de resiliência apresentado no questionário, que iremos demonstrar um pouco adiante.

Como sabemos, a reprovação é uma das dificuldades que o estudante está exposto. Estudar para as avaliações, fazer as atividades solicitadas pelos professores, nem sempre garantem um bom desenvolvimento nos componentes curriculares. Uma educação que não considera as múltiplas dimensões do ser humano, que não proporciona uma formação humana, não contribui para um bom desenvolvimento dos alunos.

Outro fator importante é que, muitas vezes, o estudante não se dedica da forma que deveria, seja por falta de tempo, dificuldade na aprendizagem, entre outros motivos, que veremos na próxima pergunta, o que contribuem para possíveis reprovações.

Assim, a forma que o estudante encara situações como essa, descreve o quanto resiliente ele é. Alguns estudantes se desesperam, se desequilibram emocionalmente, outros, encaram essa situação como algo natural. Cada pessoa tem a sua forma de superar os obstáculos da vida. Como mencionamos no início deste trabalho, não existem pessoas invulneráveis, que não se abalam com situações difíceis. Dependendo da situação emocional e psicológica que se encontre, é que se dará o comportamento diante da dificuldade.

Como obtivemos uma resposta afirmativa unânime para a primeira parte da pergunta, na qual todos os participantes responderam SIM, então, consideramos a reprovação, em maior ou menor quantidade, para comparar com a resiliência

apresentada por cada participante. As repostas à segunda parte da pergunta estão apresentadas na Tabela 2:

Tabela 2: Número de disciplinas reprovadas por estudante

Quantidade de disciplinas reprovadas	Nº de estudantes	Percentual
<i>De 1 até 3</i>	6	37,50%
<i>4 ou 5</i>	7	43,75%
<i>6 ou mais</i>	3	18,75%
TOTAL:	16	100%

Fonte: A autora (2019).

Podemos observar que a maioria dos nossos participantes, mais precisamente dez estudantes, reprovaram quatro ou mais disciplinas, o que significa para nós, um número muito expressivo. Assim, seguimos para a próxima pergunta para saber o que ocasionou tais reprovações, na perspectiva dos recém-graduados.

5) Você poderia nos dizer qual/quais o(s) motivo(s) das reprovações?

Os relatos justificando os motivos de tais reprovações foram diversos, conforme apresentado na Tabela 3. É válido ressaltar que os recém-graduados eram livres para relatar mais de um motivo, por isso consideramos que apresentar as repostas em porcentagem facilita a compreensão.

Tabela 3: Motivos, na percepção dos recém-graduados, que causaram reprovações nas disciplinas

Motivos	Percentual
<i>Dificuldade de aprendizagem devido à complexidade das disciplinas e/ou à metodologia do docente</i>	50%
<i>Falta de tempo para estudar</i>	37,5%
<i>Os conteúdos abordados nas avaliações foram pouco explanados pelo professor ou, não vistos em aula</i>	31,25%
<i>Desistência da disciplina</i>	12,5%
<i>Não cumprimento das atividades avaliativas</i>	12,5%
<i>Interferência de problemas pessoais</i>	12,5%
<i>Mau relacionamento com alguns professores</i>	6,25%

Fonte: A autora (2019).

Observando a Tabela 3, podemos perceber que a reprovação de uma disciplina pode acontecer devido às dificuldades de aprendizagem, quer seja pela complexidade dos conteúdos, que seja pela metodologia do professor, a falta de tempo para estudar, problemas pessoais, o mau relacionamento com o professor.

Para os recém-graduados, a responsabilidade de possíveis reprovações em um curso superior, de modo geral, não é apenas dos alunos, mas se deve também a “alguns docentes”, que “algumas vezes” não refletem sobre suas práticas de ensino, ministrando a mesma aula para todas as turmas, sem considerar as diferentes necessidades de seus alunos. Percebemos, ainda, que existiu uma cobrança pessoal em estudar mais e mais, no discurso de alguns recém-graduados.

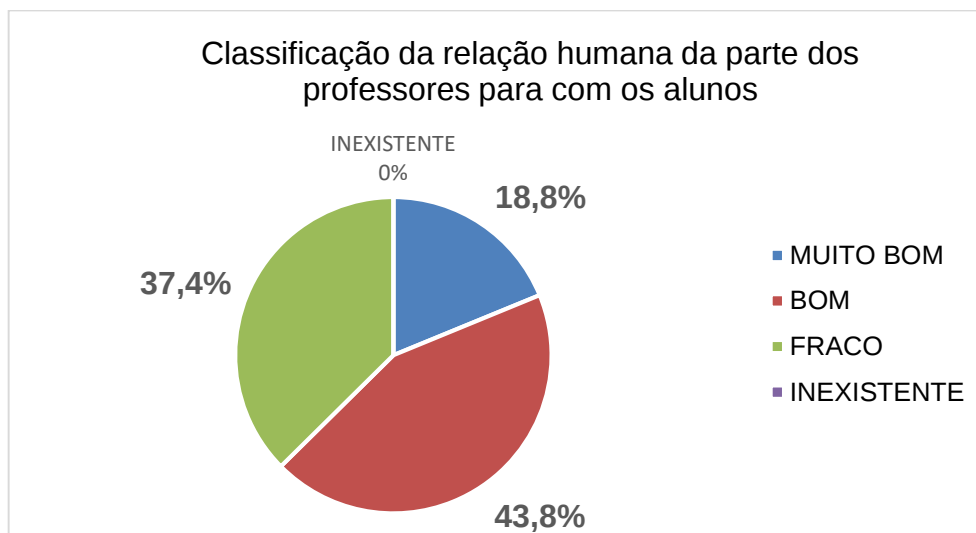
Como apresentamos na nossa introdução, concordamos com Fajardo (2015), quando afirma que no ato de educar é necessário que haja interação de todos que compõem o meio escolar, que “educar é cuidar do outro (p. 35)”. Em outras palavras, é de suma importância que haja uma boa relação entre os professores e alunos, pois, são os professores os mediadores do conhecimento. Um mal relacionamento não permite um processo educativo eficaz. Com isso, partimos para a próxima pergunta.

6) *Como você avalia o grau de humanidade/relação humana demonstrado pela maioria dos professores, durante a sua trajetória acadêmica?*

Quando falamos em grau de humanidade/relação humana demonstrado pelo professor, significa mostrar-se preocupado com o desenvolvimento dos alunos, ser sensível com as suas diversas necessidades, buscando meios que contribuam para supri-las.

Para responder a sexta questão, os recém-graduados foram instigados a escolher entre quatro alternativas: MUITO BOM, BOM, FRACO ou INEXISTENTE, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1: Percentual de como os recém-graduados avaliam a relação humana por parte de seus professores de graduação



Fonte: A autora (2019).

No Gráfico 1 podemos observar que a maioria das respostas tende para um aspecto positivo, o que totaliza 62,6% (somando as pontuações de MUITO BOM e BOM). Entretanto, consideramos que os resultados para o aspecto FRACO apresentou um número significativo, quase 40%, o que nos faz pensar se essa resposta não estaria relacionada com os motivos de reprovações de disciplinas? Dos sete motivos elencados na Tabela 3, podemos relacionar esse aspecto com quatro deles, sendo: desistência da disciplina, dificuldade de aprendizagem, interferência de problemas pessoais, mau relacionamento com professores. Já para o aspecto INEXISTENTE não houve nenhuma resposta.

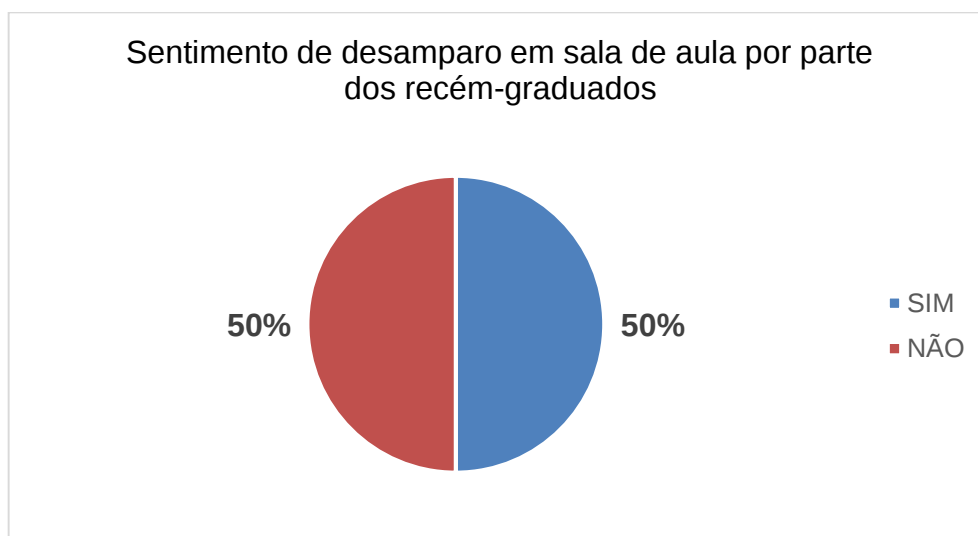
Como mencionamos, para Ximenes (2013), o meio escolar, os professores, devem buscar soluções para modificar os aspectos negativos no processo de ensino aprendizagem. Diante de resultados não satisfatórios, cabe ao professor uma mudança de atitude, promovendo uma relação humana, mais sensível às dificuldades dos estudantes.

Como a maioria dos participantes afirmou que a relação pessoal com seus professores foi positiva, foi humana, buscamos identificar se em algum momento existiu algum docente que agiu como tutor de resiliência, que é um dos nossos objetivos específicos, a partir da seguinte pergunta.

7) Em algum momento você se sentiu desamparado(a) em sala de aula? Caso SIM, como se deu esse sentimento de desamparo? Alguém o(a) acolheu? Quem?

Para a primeira etapa da pergunta, os recém-graduados escolheram em responder SIM ou NÃO, como mostramos no Gráfico 2.

Gráfico 2: Percentual de como os recém-graduados consideram se existiu sentimento de desamparo em sala de aula



Fonte: A autora (2019).

Como podemos observar no Gráfico 2, as respostas foram bem divididas. Os participantes Bruna, Damião, Josué, Carlos, Mônica, João, Julia e Pedro responderam “NÃO”, mas não justificaram suas respostas. Os participantes que responderam à pergunta com SIM foram: Alana, Lia, Maria, Luana, Marinalva, Paloma, Joana e Marília. Seis deles descreveram como se deu esse sentimento de desamparo e, se existiu alguém que demonstrou acolhimento. Seguem alguns relatos⁸:

Lia: “De ter tido uma professora onde só chegava para reclamar com os alunos e mandava todos se virarem e poucas vezes explicava algum conteúdo. Graças às colegas de classe nos juntávamos para fazer grupos de estudos se quisesse aprender algo.”

Maria: “Existem muitos professores desumanos. Os mesmos demonstram que têm prazer de receberem o título de “professores ruins”. Em muitos encontrei essa personalidade, infelizmente. Mas existem outros que mudam nossa história e assim encontrei professores que, por muitas vezes,

⁸ Como já mencionamos no início deste capítulo, utilizamos nomes fictícios para apresentar as respostas individuais dos participantes da pesquisa.

tentaram me ajudar em situações difíceis, principalmente com palavras de incentivo e forças, mostrando que eu era capaz.”

Marinalva: *“Nas duas primeiras reprovações o professor das duas disciplinas me falou para eu desistir de Matemática e migrar para Pedagogia. Isso me motivou mais a seguir no curso, pois sabia da minha capacidade. E meus colegas de curso sempre mim motivaram, assim como outros professores, em especial um que acreditou em mim, não pela nota obtida, mas sim no meu potencial como aluna e ser humano.”*

Paloma: *“Em alguns momentos me senti perdida e que ali não era o meu lugar. Com ajuda e companheirismo de amigos obtive forças para continuar.”*

Joana: *“Me senti frustrada por ter me dedicado tanto e na prova o nível ser bem mais elevado do que o que era visto em sala. Assim, acabei me saindo mal. Meus amigos me acolheram, pois estavam passando pelo mesmo que eu.”*

Marília: *“Logo após um acidente automobilístico que resultou em processo cirúrgico, entrei em contato com três docentes informando o ocorrido e simplesmente não me ofereceram condições para continuar cursando as disciplinas. A partir daí, recebi orientações para entrar com um processo, solicitando o cancelamento das disciplinas.”*

Os discursos que mais nos chamaram a atenção foi o de *Maria* e o de *Marinalva*. No discurso de *Maria*, podemos perceber a marca que os professores causam nesta aluna, tanto os que ela denominou “desumanos”, quanto os que ela admira, como no trecho: *“existem outros que mudam nossa história”*. Neste caso, ela está tratando de professores que deixaram boas lembranças, que foram compreensivos.

Marinalva destaca que *“em especial um que acreditou em mim, não pela nota obtida, mas sim no meu potencial como aluna e ser humano”*. Neste discurso, observamos claramente que existiu um professor que agiu como tutor de resiliência, ajudando-a a superar as dificuldades. Nas palavras de Resende (2016), “(...) a resiliência na educação é um processo no qual o professor expressa sua capacidade de superar os desafios da docência de uma prática pedagógica humanizadora” (p. 10).

O tutor de resiliência é aquele que contribui para a superação de adversidades, como define Cyrulnik. Resende (2016) afirma que é papel do professor expressar como superar dificuldades, em outras palavras, é papel do professor ser tutor de resiliência. Quando isso ocorre, o professor provoca no aluno marcas tão fortes, capazes de nunca serem esquecidas. Neste sentido, motivar os

alunos com palavras de incentivo é de suma importância para seu desenvolvimento escolar.

Seguindo esse mesmo raciocínio, fizemos a próxima indagação:

8) Você contou com o apoio de alguém para superar possíveis adversidades enfrentadas ao longo da sua trajetória acadêmica? Caso tenha respondido SIM, de que forma se deu esse apoio?

Esta também foi uma pergunta para qual todos responderam SIM. A descrição de como ocorreu o apoio foi feita por 13 dos recém-graduados, como apresentamos a seguir:

Bruna: *“Alguns amigos, professores e familiares sempre me apoiaram a procurar dar o meu melhor.”*

Damião: *“Ajuda de colegas nas horas vagas para estudar.”*

Lia: *“Juntando-se aos demais colegas em outros horários para estudarmos.”*

Josué: *“Pelo incentivo entre conversas com amigos e professores.”*

Carlos: *“De forma espiritual (Deus). Família e colegas de curso.”*

Mônica: *“Através de palavras e ombros amigos, que me ajudaram a enfrentar algumas dificuldades.”*

João: *“Amigos.”*

Júlia: *“Através dos amigos que se reuniam para ajudar a tirar dúvidas.”*

Marinalva: *“Nas amizades e troca de conhecimento dos amigos que me ajudavam nos momentos vagos entre uma aula e outra.”*

Paloma: *“Família e amigos sempre incentivando a seguir em frente.”*

Joana: *“Esse apoio partiu de alguns professores ao qual admiro muito, que sempre estiveram ali me incentivando e alguns amigos que estavam passando pelo mesmo que eu e estavam ali pra me apoiar.”*

Pedro: *“Sim com ajuda de professores que tinha mais afinidade.”*

Marília: *“Mesmo inserida em um contexto onde as pessoas costumam não enxergarem um palmo além do seu umbigo, me deparei com pessoas extraordinárias que me apoiaram, me ajudaram e mostraram possíveis caminhos a serem seguidos. Conheci profissionais fabulosos!”*

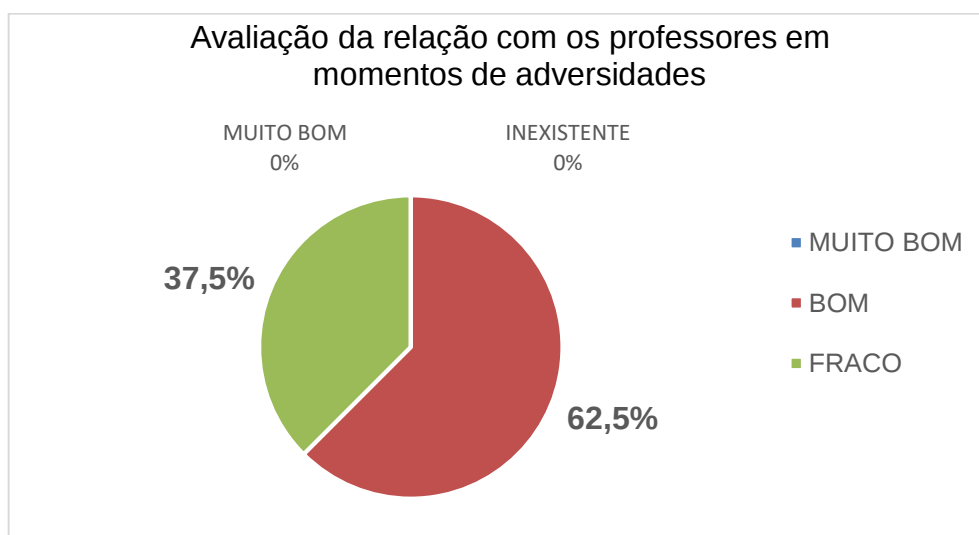
Como podemos perceber, grande parte recebeu apoio de amigos, tanto em palavras, quanto em compartilhar conhecimentos, estudando em grupos, o que Leão (2017) chamou de empatia. Outros referiram apoio da família e amparo espiritual.

Mas, nossa atenção aqui é para aqueles que disseram receber apoio de professores. Mesmo não respondendo a sétima pergunta que instigou se existiu acolhimento por parte de alguém (nesse caso frisamos o acolhimento por algum professor), nesta oitava pergunta, cinco deles enunciaram ter recebido apoio dos professores. Ou seja, podemos estabelecer aqui uma relação implícita com a tutoria de resiliência. Dando continuidade ao mesmo raciocínio, temos o próximo quesito.

9) Como você avalia a relação com os professores no momento de possíveis adversidades?

Apresentamos as possíveis respostas a esse questionamento no Gráfico 3.

Gráfico 3: Como os recém-graduados avaliam a relação com os professores em momentos de adversidades



Fonte: A autora (2019).

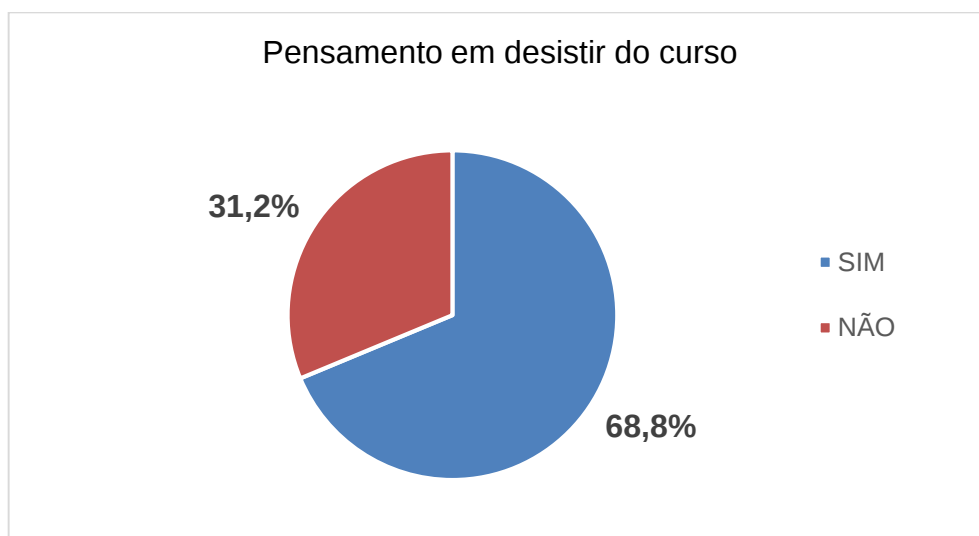
As opções de respostas eram: “Muito boa”, “Boa”, “Fracas” e “Inexistente”, mas apenas duas alternativas, BOA e FRACA foram marcadas. Grande parte considerou que existiu uma boa relação com os professores nos momentos de adversidades, o que representou 62,5%. Entretanto, mais uma vez, podemos perceber que existiu um número significativo de respostas que apontaram para um nível frágil de relacionamento com os professores, equivalente a 37,5%, o que pode ter ocasionado, como já mencionamos aqui, algumas reprovações.

Seguimos, então, para o próximo questionamento.

10) Você pensou, por algum momento, em desistir do curso? Caso SIM, o que te fez permanecer?

A nossa intenção para esta pergunta foi de identificar o sentido pelo qual cada recém-graduado persistiu em fazer a graduação. Não buscamos saber quais as situações ou aspectos que motivaram esse pensamento.

Gráfico 4: Percentual dos recém graduados que pensaram em desistir do curso



Fonte: A autora (2019).

Os 11 recém-graduados que responderam SIM, justificaram sua resposta da seguinte maneira:

Bruna: “O desejo pela realização dos meus objetivos traçados.”

Alana: “Minha Fé e minha família.”

Lia: “Vários motivos, como principalmente meu filho não saber que sua mãe desistiu de um curso universitário e me ver como uma fracassada. Outro motivo era mostrar a certos professores que apesar das dificuldades, eu era capaz.”

Maria: “O tempo que já estava ali, me fez comprovar que eu era capaz de concluir.”

Luana: “A vontade de provar para mim mesma que era capaz de concluir o curso.”

Júlia: “A vontade de realizar um sonho.”

Marinalva: “A minha força de vontade, amigas e alguns professores.”

Paloma: “O gosto pela educação matemática e por querer me mostrar que era capaz.”

Joana: “Minha força de vontade, de querer ir além, de não querer que nada, nem ninguém, me fizesse desistir do que tanto sonhei.”

Pedro: *“No começo do curso sim, e na metade também. Permaneci porque percebi que tinha passado por muitas etapas pra poder chegar na graduação, desde o primeiro ano do ensino médio. Já sabia que teria que ingressar num curso superior. Desde então, a partir desse momento levei muito a sério todo ensino médio e as demais fases que precisava me submeter pra estar na universidade.”*

Marília: *“Por mais que procuremos negar, o fato é que pensamos sempre em oferecermos o melhor para quem tanto fez por nós, e enfrentar alguns tubarões faz parte do contrato. Mas quando percebe que alguém não conseguiu esperar ou alcançar o teu triunfo por mérito nada mais faz sentido. E quando não temos um sentido em nossa vida nada importa, perdeu-se a essência da busca.”*

Podemos observar nesses relatos, a força de vontade em concluir o curso superior, o otimismo como aborda Leão (2017), de acreditar nos seus ideais. Para alguns, um sonho almejado, para outros a necessidade de se mostrar capaz, a autoeficácia. Mas, em todos é notável uma força, um sentido como chamou Frankl, que os impulsionou a lutar. Assim, a próxima pergunta investiga quais as estratégias que os recém graduados utilizaram para superar as possíveis adversidades surgidas no decorrer do curso, que é um dos nossos objetivos específicos.

11) Que estratégias você utilizou para enfrentar e vencer possíveis adversidades vivenciadas ao longo da sua trajetória acadêmica?

Os estudos teóricos que mencionamos, abordaram que as estratégias utilizadas para se erguer depois do período de crise são chamadas de *coping*. São estratégias focadas no presente, como afirmou Pereira (2001), para uma reinterpretação da situação indesejada. Desta forma, finalizamos nossa entrevista semiestruturada com este questionamento, para a qual, obtivemos a resposta de todos os recém-graduados, descrevendo quais suas estratégias (*copings*) para superar as adversidades vivenciadas.

Bruna: *“Eu passava um tempo sozinha buscando me reorganizar.”*

Alana: *“Sempre que estava desestimulada buscava ficar mais próxima de Deus e confiar nas promessas e no propósito que Ele tinha para mim ao permitir que ingressasse na faculdade.”*

Damião: *“Nunca desistir, embora seja bastante complicado.”*

Lia: *“Meus amigos me ajudaram muito e sempre me chamavam para os grupos de estudo para não perdermos o foco.”*

Maria: *“Muitos fatores. Uma deles foi ouvir de muitos que eu era capaz.”*

Josué: “Em primeiro, buscava me tranquilizar e, em seguida, procurar soluções para resolver as adversidades, diálogos com professores, colegas.”

Carlos: “Me manter firme e focado que um dia eu finalmente terminaria.”

Mônica: “A fé em Deus, vontade de ter uma formação superior e também pela minha Mãe que era tudo em minha vida, e a perdi no primeiro período do curso.”

João: “Estudar e ter fé em Deus.”

Luana: “Primeiramente busquei me encontrar espiritualmente comigo mesma e com Deus, para poder compreender o que estava acontecendo e porquê estava acontecendo aquilo. Depois procurei me esforçar ainda mais para poder alcançar os objetivos que tinha traçado diante daquela adversidade.”

Júlia: “Manter o foco no meu objetivo, concluir o curso, e buscar sempre forças em Deus para conseguir vencer.”

Marinalva: “Buscando ser melhor e estudando nos momento que deveria estar curtindo a vida.”

Paloma: “Estar perto de pessoas que me faziam bem na universidade e acreditar que meu potencial não dependia de uma nota, além de muita fé e paciência.”

Joana: “Me apeguei muito com Deus e tive apoio de familiares e amigos que sempre estavam ali comigo, me dando forças.”

Pedro: “Estudar, principalmente. Sempre estudei com meus colegas, isso fortaleceu mais ainda nosso vínculo/ quando precisava pedia ajuda dos professores que tinha mais afinidade para tirar dúvidas/ tentar aprender com auxílio da internet, dentre outras coisas.”

Marília: “Driblando, sempre que possível.”

Com vistas a facilitar a compreensão dos leitores, organizamos as respostas obtidas de acordo com as estratégias mais citadas, mencionadas pelos recém-graduados (Tabela 4).

Tabela 4: Estratégias utilizadas pelos recém-graduados para enfrentar possíveis adversidades ao longo do curso

<i>Estratégias mencionadas</i>	<i>Percentual de vezes que apareceu</i>
<i>Buscou refúgio na fé</i>	43,75%
<i>Vontade de conquista / persistir / acreditar</i>	37,50%
<i>Reorganização de tempo / esforço / estudar mais</i>	31,25%
<i>Dialogar com amigos e professores</i>	31,25%
<i>Grupos de estudo com os colegas</i>	12,5%
<i>Apoio da família e amigos</i>	6,25%

Fonte: A autora (2019).

Como podemos observar, a estratégia mais usada pelos recém-graduados foi se refugiar na fé, buscando forças para continuar e enfrentar as situações desfavoráveis, na busca pela transcendência. Em segundo lugar está a vontade de conquista, a autoconfiança, afinal, todos tinham um sentido que os moviam a continuar. Em terceiro lugar, duas estratégias obtiveram o mesmo percentual, a reorganização do tempo e dedicação de estudar mais e, o diálogo com os amigos do curso e professores. Mais uma vez observamos, na fala dos recém-graduados, a auto exigência em estudar mais, dedicar-se mais, o que indica que eles consideraram que a autoeficácia foi negativa, que eles não estiveram satisfeitos com seu desempenho no curso de graduação. Outra coisa, o diálogo foi encarado como de suma importância no momento de desespero, tendo sido uma das estratégias relatadas pelos recém-graduados.

Finalizada a entrevista, demos sequência com o questionário (Apêndice C). Para analisá-lo, Leal (2010) estabeleceu uma pontuação que parte de 0 até 3 pontos, em ordem crescente ou decrescente. As alternativas para resposta eram: NUNCA, ALGUMAS VEZES, QUASE SEMPRE ou SEMPRE. É válido ressaltar que ora a resposta SEMPRE valia a pontuação máxima (três pontos), ora valia a menor pontuação (zero ponto).

Ressaltamos, ainda, que o resultado de cada participante que implicou no nível de *resiliência acadêmica*, é fruto de como eles se apresentaram, em um dado recorte de tempo, a partir de situações expostas. Como já mencionamos aqui, não podemos considerar esse nível de *resiliência*, como sendo a *resiliência* que cada participante apresenta para quaisquer situações de vida, já ela é considerada como uma manifestação dinâmica, sujeita a oscilações.

Na Tabela 5 constam os dados obtidos no questionário, para cada resposta.

Tabela 5: Respostas do questionário

Pergunta	NUNCA	ALGUMAS VEZES	QUASE SEMPRE	SEMPRE
1-Realizo o que planejo?	—	18,8%	68,8%	12,5%
2-Não lido bem com os problemas?	12,5%	56,3%	12,5%	18,8%
3-Do jeito que as coisas estão, a tendência é piorar?	43,8%	43,8%	12,5%	—
4-Tenho fé?	—	—	12,5%	87,5%
5-Quando traço um planejamento sou inflexível?	56,3%	31,3%	12,5%	—
6-Sinto satisfação de ter realizado coisas em minha vida?	—	25,0%	12,5%	62,5%
7-Tenho facilidade par aprender as coisas?	—	31,3%	50,0%	18,8%
8-Eu não consigo aceitar as situações desagradáveis sem ficar preocupado?	—	31,3%	43,8%	25,0%
9-“Perco a cabeça” facilmente se a situação me irrita?	12,25%	75,0%	12,5%	—
10-Procurro esquecer as más situações. Apenas as boas experiências me fortalecem?	6,3%	31,3%	31,3%	31,3%
11-Sou bem humorado?	6,3%	31,3%	25,0%	37,5%
12-Não traço objetivos pensando no futuro, vivo apenas o presente?	50,0%	31,3%	18,8%	—
13-Confiar em mim me leva a atravessar tempos difíceis?	6,3%	6,3%	31,3%	56,3%
14-Prefiro não manifestar as minhas emoções?	12,5%	56,3%	31,3%	—
15-Em uma situação de emergência, não se pode contar comigo?	81,3%	6,3%	6,3%	6,3%
16-Eu posso encarar uma situação de diversas maneiras?	—	18,8%	50,0%	31,3%
17-Gosto do jeito que sou?	—	12,5%	37,5%	50,0%
18-Eu me obrigo a fazer coisas, mesmo quando não quero?	18,8%	43,8%	31,3%	6,3%
19-Minha vida tem sentido?	—	18,8%	25,0%	56,3%
20-Quando não posso mudar o impossível, eu não insisto?	31,3%	62,5%	—	31,3%
21-Sinto-me desconfortável frente às mudanças, porque situações novas me incomodam?	37,5%	56,3%	6,3%	—
22-Tenho energia suficiente para fazer o que eu preciso fazer?	—	12,5%	50,0%	37,5%
23-Gosto de trabalhar livremente?	—	6,3%	43,8%	50,0%
24-Prefiro fazer apenas as minhas obrigações?	18,8%	50,0%	25,0%	6,3%
25-Sinto-me mal se há pessoas gostam de mim?	25,0%	43,8%	18,8%	12,5%
26-Acredito que há uma força maior que eu, que me ajuda a enfrentar as dificuldades da vida?	—	—	6,3%	93,8%
27-Ajudar os outros, dedicar-me a uma causa, não ajuda a diminuir o meu sofrimento?	50,0%	31,3%	6,3%	12,5%
28-Sinto-me bem, quando estou em companhia dos outros?	—	6,3%	31,3%	62,5%

Fonte: A autora (2019).

A partir dessas respostas, fizemos o cálculo da pontuação de cada recém-graduado. Podemos destacar, de antemão, que todos apresentaram uma resiliência positiva com esse questionário. Não encontramos nenhum caso de resiliência baixa ou resiliência média-baixa, o que foi muito satisfatório. Na próxima Tabela (de nº 6), encontra-se a pontuação e classificação para cada recém-graduado.

Tabela 6: Pontuação e classificação da resiliência por cada recém-graduado

Recém-graduado	Pontuação	Classificação da resiliência
<i>Bruna</i>	51	Resiliência média-alta
<i>Alana</i>	51	Resiliência média-alta
<i>Damião</i>	61	Resiliência média-alta
<i>Lia</i>	64	Resiliência alta
<i>Maria</i>	61	Resiliência média-alta
<i>Josué</i>	60	Resiliência média-alta
<i>Carlos</i>	57	Resiliência média-alta
<i>Mônica</i>	51	Resiliência média-alta
<i>João</i>	53	Resiliência média-alta
<i>Luana</i>	51	Resiliência média-alta
<i>Julia</i>	57	Resiliência média-alta
<i>Marinalva</i>	52	Resiliência média-alta
<i>Paloma</i>	55	Resiliência média-alta
<i>Joana</i>	60	Resiliência média-alta
<i>Pedro</i>	52	Resiliência média-alta
<i>Marília</i>	52	Resiliência média-alta

Fonte: A autora (2019).

De acordo com a Tabela 6, observamos que a maioria dos recém-graduados apresentou resiliência média-alta, exceto uma (*Lia*), que apresentou resiliência alta. Diante deste resultado, não podemos fazer uma associação entre o tempo de permanência no curso, com o nível de resiliência apresentado. Ou seja, o fato de alguns recém-graduados terem permanecido mais tempo no curso, não teve uma relação direta com o nível de resiliência apresentado, se mais baixo ou mais alto. Da mesma forma, também não podemos verificar se as reprovações, em maior ou menor quantidade, tiveram relação com a resiliência apresentada, pois *Lia* não foi a participante que mais reprovou.

A seguir, iremos retomar algumas respostas fornecidas pelos três recém-graduados que obtiveram maior pontuação: *Damião* e *Maria* que marcaram 61 pontos, classificando-se com resiliência média-alta, e *Lia*, que foi a única a ser classificada com resiliência alta, marcando 64 pontos. Na Tabela 7 apresentamos o comparativo das respostas da entrevista semiestruturada.

Tabela 7: Comparativo das respostas dos três recém-graduados com maior pontuação.

Pergunta	Damião	Maria	Lia
1-Sexo?	Masculino	Feminino	Feminino
2-Idade?	24	27	26
3-Ano de ingresso no curso?	2013	2011	2011
4-Durante sua trajetória acadêmica você reprovou alguma disciplina? Caso tenha reprovado, pode dizer quantas?	SIM 2	SIM 4	SIM 5
5-Você poderia nos dizer qual/quais o(s) motivo(s) das reprovações?	Falta de tempo para estudar.	Dificuldade na aprendizagem.	Trabalhando muito e não sobrava tempo para estudar. Disciplinas muito difíceis e a explicação dos professores não ajudava.
6-Como você avalia o grau de humanidade/relação humana demonstrado pela maioria dos professores, durante a sua trajetória acadêmica?	MUITO BOM	FRACO	FRACO
7-Em algum momento você se sentiu desamparado em sala de aula? Caso SIM, como se deu esse desamparo? Alguém o acolheu? Quem?	NÃO	SIM Existe muitos professores desumanos. [...] Mas, existem outros que mudam nossa história, e assim, encontrei professores que, por muitas vezes, tentaram me ajudar [...].	SIM De ter tido um professora que só reclamava[...] Poucas vezes explicava algum conteúdo, e graças as colegas de classe, nos juntamos para fazer grupos de estudo, se quiséssemos aprender algo.
8-Você contou com o apoio de alguém para superar possíveis adversidades enfrentadas ao longo da sua trajetória acadêmica? Caso tenha respondido SIM, de que forma se deu esse apoio?	SIM Ajuda de colegas nas horas vagas para estudar.	SIM	SIM Juntando-se aos demais colegas em outros horários para estudarmos.

Pergunta	Damião	Maria	Lia
9-Como você avalia a relação com os professores no momento de possíveis adversidades?	BOM	BOM	FRACO
10-Você pensou, por algum momento, em desistir do curso? Caso SIM, o que te fez permanecer?	NÃO	SIM O tempo que já estava ali me fez comprovar que eu era capaz de concluir.	SIM [...] meu filho saber que sua mãe desistiu de um curso universitário e me ver como uma fracassada. Outro motivo foi de mostrar a certos professores que, apesar das dificuldades, eu era capaz.
11-Que estratégias você utilizou para enfrentar e vencer possíveis adversidades vivenciadas ao longo da sua trajetória acadêmica?	Nunca desistir [...].	[...] ouvir de muitos que eu era capaz.	Meus amigos me ajudaram muito [...].

Fonte: A autora (2019).

Podemos referir que esses recém-graduados têm idades próximas e que *Maria* e *Lia* ingressaram no curso no mesmo ano, em 2011, enquanto *Damião* ingressou um pouco mais tarde, em 2013. O número de reprovação de disciplinas foi diferente, *Damião* com duas reprovações, *Maria* com quatro e *Lia* com cinco. Considerando o grupo geral de recém graduados, *Lia* não foi a que mais reprovou. Para justificar as reprovações, *Lia* relatou os motivos que *Damião* e *Maria* apresentaram separadamente.

Para a avaliação da relação humana com os professores, *Lia* e *Maria* consideraram ter sido FRACA, enquanto *Damião* considerou ter sido MUITO BOA. *Maria* e *Lia* relataram que se sentiram desamparadas em sala de aula, a partir do comportamento de alguns professores. Os três responderam que receberam apoio de alguém, ao passo que *Damião* e *Lia* afirmaram que o apoio partiu de colegas.

A avaliação de como os professores agiram no momento de adversidades foi de BOM para *Damião* e *Maria* e FRACO para *Lia*. Esta obteve a mesma resposta de quando foi indagada sobre a relação humana por parte do professor. Já *Damião* e *Maria* mudaram de resposta. Na pergunta anterior *Damião* respondeu MUITO BOM, para esta respondeu BOM. Por outro lado, *Maria* tinha respondido FRACO e agora respondeu BOM, o que nos pareceu um pouco contraditório.

Apenas *Maria* e *Lia* pensaram em desistir do curso. O que fez *Maria* permanecer foi o tempo que havia cursado, que ela não queria “jogá-lo” fora. O que fez *Lia* permanecer foi sua autoconfiança, seu interesse de provar sua capacidade para alguns professores, de modo especial, para seu filho. Para Frankl (1991), o sentido tem direção para algo ou alguém.

Já as estratégias (*copings*), utilizadas foram divergentes. *Damião* buscou persistir, embora considerasse complicado. *Maria* foi motivada por palavras de incentivo para seguir em frente. *Lia* buscou ajuda de colegas, através de grupos de estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o nosso percurso universitário no curso de Matemática Licenciatura, uma coisa que sempre nos chamou a atenção foi a forma como os estudantes lidavam com as adversidades da vida, e o impacto delas no desempenho acadêmico. A partir de um estudo sobre os aspectos históricos da Resiliência, da contribuição de teóricos importantes na área, como Frankl e Cyrulnik, foi possível verificar a sua contribuição na educação.

Como já mencionado, na presente pesquisa buscamos *identificar as estratégias usadas por recém-graduados, diante das dificuldades vivenciadas na academia*. Além de tentarmos *verificar se consideravam que algum professor havia sido tutor de resiliência*. Desejávamos, ainda, *saber, se o grau de resiliência apresentado pelos participantes teria influenciado diante possíveis reprovações*.

O nosso trabalho contou com a participação de 16 recém-graduados que frequentaram a universidade entre os anos de 2011 e 2013. Algo que nos chamou a atenção foi que, quando perguntamos se eles reprovaram alguma disciplina, todos responderam SIM. Os principais motivos que causaram essas reprovações foram: considerar algumas disciplinas complexas, difíceis de aprender; dificuldades com a metodologia de alguns docentes; falta de tempo para se dedicar aos estudos, e; algumas vezes, pelo fato dos conteúdos das aulas não serem abordados da forma como as avaliações escritas exigiam.

Felizmente, a maioria dos recém-graduados considerou a relação com seus professores como sendo positiva, humana, representando 62,6% das respostas. Os demais, 37,4%, afirmaram que essa relação foi fraca, o que nos deixou insatisfeitos, sobretudo porque o curso aqui mencionado é de Licenciatura e, como apresentamos em nossa introdução e fundamentação teórica, esse tipo de relação, sobretudo neste perfil de curso, é de grande importância para o bom desenvolvimento dos alunos.

Outro aspecto que nos preocupou foi o fato de 50% dos recém-graduados se sentirem desamparados por alguns docentes. Eles apontaram que alguns docentes demonstraram pouca, ou nenhuma preocupação, com os estudantes diante das adversidades.

No que diz respeito ao objetivo específico: *“Verificar se algum professor agiu como tutor de resiliência, na percepção dos alunos”* encontramos o seguinte: Para eles, existiram professores considerados tutores de resiliência, que demonstraram apoio aos estudantes diante de situações desfavoráveis.

Observamos, também, que a maior parte dos recém-graduados (68,8%), em algum momento pensou em desistir do curso. O que os impediu foi a persistência em se mostrar capaz e o sentido que os movia.

Em relação ao objetivo específico *“identificar as estratégias usadas pelos estudantes para superarem possíveis adversidades na graduação”*, responderam: o auxílio da fé (43,75%); a busca pela auto realização (37,5%); a reorganização do tempo para poder estudar mais (31,25%) e; o diálogo com os amigos e professores (31,25%).

No que diz respeito ao grau de resiliência apresentado por cada participante, os resultados foram muito positivos, tendo eles apresentado, majoritariamente (em 93,75% dos casos), um grau de resiliência considerado médio-alto e de resiliência alta (em 6,25%).

Analisamos os três recém-graduados com maior pontuação, com resiliência alta em relação aos seus desempenhos acadêmicos (*Damião, Maria e Lia*). A comparação desses resultados nos possibilitou responder ao nosso último objetivo, que foi *saber se a quantidade de reprovações tinha relação com o grau de resiliência apresentado*. Como já mencionamos, a maior quantidade de reprovações foi de *Bruna*, com nove, apesar de ser uma participante classificada com resiliência média-alta. *Lia*, que obteve resiliência alta, reprovou cinco disciplinas ao longo do curso. Ou seja, o alto grau de resiliência apresentado, não evitou a existência das reprovações. Possivelmente o modo como devem tê-las encarado é que deve ter sido o diferencial desses achados.

Ressaltamos que o fato de alguém apresentar resiliência alta não significa dizer que, em sua vida não tenha vivenciado momentos de adversidades. O que determina o grau de resiliência em cada pessoa é a forma de como se encara essas adversidades. Leal (2010) analisou as características de resiliência de quatro professoras da rede pública e constatou que as com maior grau de resiliência não foram as que se mostraram mais competentes. A diferença entre elas foi a forma como lidaram com as adversidades.

Pontuamos que a temática resiliência pode ser estudada em qualquer modalidade de ensino, principalmente em docentes de curso de licenciatura, como, por exemplo, analisando se suas práticas são provedoras de resiliência. Como apontamos em Fajardo (2015), educar é se preocupar com o outro e, para Resende (2016), o professor deve demonstrar a capacidade de superar as adversidades. Pensar essa temática em cursos de licenciatura nos parece, portanto, essencial, para a formação de futuros professores.

Nosso trabalho se limitou a analisar o discurso de recém-graduados sobre algumas situações vivenciadas por eles durante sua graduação acadêmica, buscando características de personalidades resilientes. Outros estudos precisam aprofundar a temática, e sugerimos observações de aulas de licenciandos, durante seus estágios supervisionados, descrevendo como se comportaram diante situações desfavoráveis.

A elaboração deste trabalho nos permitiu, além de poder conhecer melhor a temática, que é apaixonante! Acreditamos que esta pesquisa contribui para uma reflexão sobre as práticas docentes, se essas permitem que os alunos aprendam como superar as adversidades, as dificuldades, tanto da vida escolar, como de qualquer outro contexto. Pessoalmente, nos permitiu uma autorreflexão no momento de adversidades, saber encontrar o sentido diante das coisas, buscar formas de reestabelecimento, acreditar na nossa capacidade. Se não podemos mudar a situação, podemos mudar a forma de encará-la!

REFERÊNCIAS

- A BÍBLIA. **Salmos**. Antigo Testamento. São Paulo, SP: Editora Ave-Maria, 2014.
- ALVEF, **Associação de Logoterapia Viktor Emil Frankl**. Disponível em: www.logoterapiaonline.com.br. Acesso em 11 de set. de 2019.
- ANTUNES, Celso. **Resiliência. A construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade**. Fascículo 13, Ed. Vozes, Petrópolis, 2003.
- BRAGA, Alexandre Marcos Rodrigues. **Adaptação à vida acadêmica e fatores associados à qualidade de vida de estudantes de ciências da saúde**. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2018. Disponível em: <http://bdtd.ufmt.edu.br/handle/tede/554>. Acesso em 06 ago. de 2019.
- BRANDÃO, Juliana Mendanha. **Resiliência: De que se trata? O conceito e suas imprecisões**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, Belo Horizonte, 2009.
- CYRULNIK, Boris. **Os patinhos feios**. Tradução Monica Stahel. – São Paulo, Martins Fontes, 2004.
- _____. **Corra a vida te chama, memórias** / Boris Cyrulnik; tradução de Rejane Janowitz. – Rio de Janeiro, Rocco, 2013.
- DOURADO, E. T. S. *et al.* Fundamentos antropológicos da Logoterapia e Análise Existencial. In: AQUINO, T. A. A. DAMÁSIO, B. F. SILVA, J. S. (orgs.) **Logoterapia e Educação: fundamentos e prática**. São Paulo, Paulus, 2010.
- FAJARDO, Indinalva Nepomuceno. **Resiliência e educação: exemplo das escolas do amanhã**. 1. Ed. Curitiba, Appris, 2015.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira**, 3 Ed. Curitiba, Positivo, 2004.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. Artmed, 3 ed. Porto Alegre, 2009.
- FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Tradução de Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline; revisão técnica de Helga H. Reinhold 2. Ed. São Leopoldo, Editora Sinodal, Petrópolis, Editora Vozes, 1991.
- _____. **Sede de sentido**. Tradução de Henrique Elfes, São Paulo, Quadrante, 5ª Ed. 2016.
- _____. **Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo**. Tradução de Victor Hugo Silveira Lapenta. Aparecida – SP, Ideias e Letras, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Atlas, 5. Ed. São Paulo, 2016.

HOUAISS, Antônio. VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** / Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar, elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Objetiva, 2009.

LEAL, Ana Lúcia. **Resiliência e Formação Humana em Professores do Ensino Fundamental I da rede pública municipal – Em busca da integralidade**. Programa de Pós-Graduação de Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LEAL, Ana Lúcia; RÖHR, Ferdinand; POLICARPO JÚNIOR, José. Resiliência e espiritualidade: algumas implicações para a formação humana. In: *Rev. Conjectura*, v. 15, n. 1, jan/abr, p. 11-24, Caxias do Sul, 2010. Disponível em: ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/173/164. Acesso em 21 de set. de 2019.

LEÃO, Elisa Mara Silveira Fernandes. **Novas Perspectivas entre Resiliência e Espiritualidade através de escalas psicológicas**. Tese de Doutorado Trabalho, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LOPES, Ruth Gonçalves de; LISNIOWSKI, Simone Aparecida; JESUS, Gírlene Ribeiro. Políticas públicas de educação superior a distância: um estudo preliminar das causas de evasão em curso de pedagogia a distância oferecido no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35. 2012, Porto de Galinhas (PE), **Anais** eletrônicos...Porto de Galinhas (PE), 2012. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/35/GT11-2385_int.pdf. Acesso em 11 ago. de 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Atlas, 7 ed., São Paulo, 2010.

MARTINEAU, Sheila. **Rewriting resilience: a critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to “kids at risk”**. The Faculty of Graduate Studies, Department of Educational Studies, The University of British Columbia, 1999. Disponível em: <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0055549>. Acesso em 08 de set. de 2019.

MURATA, Marília Pinto Ferreira. **Vulnerabilidade e resiliência: fatores de risco e proteção em escolares com necessidades educativas especiais**. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2907>. Acesso em 01 de set. de 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Vozes, 7 ed. rev. e atual. Petrópolis, RJ. 2016.

PEREIRA, Anabela M. S. **Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping**. In: TAVARES, J. (Org.). Resiliência e Educação. São Paulo: Cortez, 2001.

POLETTTO, Michele; KOLLER, Sílvia Helena. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e proteção. In: *Rev. Estudos de Psicologia*. Campinas, 2008 [versão eletrônica], 25 (3), 405-416.

POLICARPO JÚNIOR, José. **Um caminho para um vida integral e preciosa – Reflexões sobre espiritualidade e educação**. In: RÖHR, F. (Org.) *Diálogos em Educação e Espiritualidade* (recurso eletrônico), Recife, Ed. Universitária UFPE, 2019. Disponível em: https://www3.ufpe.br/editora/UFPEbooks/Outros/dialogos_educacao_espiritualidade. Acesso em 29 de set. de 2019.

RAYMUNDO, Rosana Salles; LEÃO, Marluce Auxiliadora Borges Glaus. Resiliência e Educação: um panorama dos Estudos Brasileiros. In: *Revista Ciências Humanas* – Universidade de Taubaté (UNITAU) – Brasil – vol 7, n. 2, Taubaté, 2014.

RESENDE, Enivalda Vieira dos Santos. **Resiliência no contexto da prática pedagógica de professores de escolas públicas municipais do Recife**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25514>. Acesso em 01 de set. de 2019.

RÖHR, Ferdinand. A Multidimensionalidade na Formação do Educador. In: *Revista da Educação*, ACE. Brasília, Ano 28, nº 110, jan/mar. 1999, 100-108.

_____. Espiritualidade e Formação Humana. In: *Poésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação* – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL, Tubarão, n. Especial: Biopolítica, Educação e Filosofia, p. 53-68, 2011.

_____. ROHR, F. Confiança - um conceito básico da educação numa era de desconfiança. In: *Anais do IV Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: UERJ, 2008. v. 1. p. 1-35.

SANTOS, José Luís Guedes dos. *et al.* Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. In: *Texto Contexto Enferm*, v. 26, n. 3. 2017. Disponível em: scielo.br/pdf/tce/v26n3/0104-0707-tce-26-03-e1590016.pdf. Acesso em 10 de nov. de 2019.

SAPIENZA, Graziela; PEDROMÔNICO, Márcia Regina Marcondes. RISCO, PROTEÇÃO E RESILIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. In: *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 2, p. 209-216, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a07.pdf>. Acesso em 08 de set. de 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. Cortez, 23 ed. rev. e atual. São Paulo. 2007.

TABOADA, Nina G; LEGAL, Eduardo J.; MACHADO, Nivaldo. Resiliência: em busca de um conceito. In: *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 2006;16(3):104-113 [versão eletrônica].

TAVARES, Thamyres Lemos. **Reflexões sobre a resiliência e possíveis dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem na disciplina de matemática.** Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30886>. Acesso em 01 de set. de 2019.

XIMENES, Lavínia de Melo e Silva. **A Promoção da Formação humana no Processo de Formação Acadêmica do Educador.** Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13393>. Acesso em: 22 de set. de 2019.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e Educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. **Autorregulação da aprendizagem: levantamento e intervenção com estudantes universitários.** Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/147071>. Acesso em 01 de set. 2019.

APÊNDICE A - Carta de Apresentação

Prezado(a) Graduado(a),

Solicitamos que, por favor, responda os dois questionários abaixo. Eles visam fornecer dados para o trabalho de Conclusão de Curso que está sendo desenvolvido por mim, Julianne Luzinete de Melo, do 11º Período do Curso de Matemática Licenciatura da UFPE/CAA, sob orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Leal. Ele tem como título: “A Importância da Relação humana e da resiliência sob o ponto de vista de Recém Graduados do Curso de Matemática Licenciatura UFPE-CAA”. Acreditamos que esta pesquisa oferecerá por benefícios a ampliação dos conhecimentos sobre o tema, contribuindo com novas informações, úteis à compreensão da prática do professor e da formação humana de seus discentes. As informações obtidas a partir deste estudo serão rigorosamente confidenciais. Os resultados serão divulgados publicamente, entretanto, a identidade dos participantes voluntários jamais será revelada.

APÊNDICE B – Modelo de entrevista semiestruturada

Nome (se preferir, apenas as iniciais): _____

1. Sexo: ☐Feminino ☐Masculino

2. Idade: _____

3. Ano de ingresso no curso: _____

4. Durante sua trajetória acadêmica você reprovou alguma disciplina?

☐SIM ☐NÃO

Caso tenha reprovado, pode dizer quantas? _____

5. Você poderia nos dizer qual/quais o(s) motivo(s) das reprovações?

6. Como você avalia o grau de humanidade/relação humana demonstrado pela maioria dos professores, durante a sua trajetória acadêmica?

☐MUITO BOM ☐BOM ☐FRACO ☐INEXISTENTE

7. Em algum momento você se sentiu desamparado em sala de aula?

☐SIM ☐NÃO

Caso SIM, como se deu esse sentimento de desamparo? Alguém o acolheu?

Quem? _____

8. Você contou com o apoio de alguém para superar possíveis adversidades enfrentadas ao longo da sua trajetória acadêmica?

☐SIM ☐NÃO

Caso tenha respondido SIM, de que forma se deu esse apoio?

9. Como você avalia a relação com os professores no momento de possíveis adversidades?

☐MUITO BOM ☐BOM ☐FRACO ☐INEXISTENTE

10. Você pensou, por algum momento, em desistir do curso?

☐SIM ☐NÃO

Caso SIM, o que te fez permanecer?

11. Que estratégia você utilizou para enfrentar e vencer possíveis adversidades vivenciadas ao longo da sua trajetória acadêmica?

APÊNDICE C – Questionário sobre resiliência**1. Realizo o que planejo?**

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

2. Não lido bem com os problemas?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

3. Do jeito que as coisas estão, o jeito é piorar?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

4. Tenho fé?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

5. Quando traço um planejamento sou inflexível?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

6. Sinto satisfação de ter realizado coisas em minha vida?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

7. Tenho facilidade para aprender as coisas?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

8. Eu não consigo aceitar as situações desagradáveis sem ficar preocupado?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

9. “Perco a cabeça” facilmente se a situação me irrita?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

10. Procuro esquecer as más situações. Apenas as boas experiências me fortalecem?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

11. Sou bem humorado?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

12. Não traço objetivos pensando no futuro, vivo apenas o presente?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

13. Confiar em mim me leva a atravessar tempos difíceis:

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

14. Prefiro não manifestar as minhas emoções?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

15. Em uma situação de emergência, não se pode contar comigo?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

16. Eu posso encarar uma situação de diversas maneiras?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

17. Gosto do jeito que sou?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

18. Eu me obrigo a fazer coisas, mesmo quando não quero?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

19. Minha vida tem sentido?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

20. Quando não posso mudar o impossível, eu não insisto?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

21. Sinto-me desconfortável frente à mudanças, porque situações novas me incomodam?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

22. Tenho energia suficiente para fazer o que preciso fazer?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

23. Gosto de trabalhar livremente?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

24. Prefiro fazer apenas as minhas obrigações?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

25. Sinto-me mal se há pessoas que não gostam de mim?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

26. Acredito que há uma força maior que eu, que me ajuda a enfrentar as dificuldades da vida?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

27. Ajudar os outros, dedicar-me a uma causa não diminui o meu sofrimento?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE

28. Sinto-me bem, quando estou em companhia dos outros?

☐ NUNCA ☐ ALGUMAS VEZES ☐ QUASE SEMPRE ☐ SEMPRE