



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

CAMILA GOIS SILVA DE LIMA VIEIRA

**O(A) DOCENTE EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA EM TEMPOS DE CRISE:
mobilização da resiliência no período transpandêmico COVID-19, e a
interferência na retomada dos projetos de vida**

Caruaru
2024

CAMILA GOIS SILVA DE LIMA VIEIRA

**O(A) DOCENTE EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA EM TEMPOS DE CRISE:
mobilização da resiliência no período transpandêmico COVID-19, e a
interferência na retomada dos projetos de vida**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação em Ciências e Matemática. Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática.

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

Caruaru
2024

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Nasaré Oliveira - CRB/4 - 2309

V657d Vieira, Camila Gois Silva de Lima.

O(A) docente em ciências e matemática em tempos de crise: mobilização da resiliência no período transpandêmico Covid- 19, e a interferência na retomada dos projetos de vida. / Camila Gois Silva de Lima Vieira. – 2024.

122 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Ana Lúcia Galvão Leal Chaves.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2024.

Inclui Referências.

1. COVID- 19, Pandemia de, 2020-. 2. Educação. 3. Professores. 4. Projeto de vida. I. Chaves, Ana Lúcia Galvão Leal (Orientadora). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.)

UFPE (CAA 2024-023)

CAMILA GOIS SILVA DE LIMA VIEIRA

**O(A) DOCENTE EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA EM TEMPOS DE CRISE:
mobilização da resiliência no período transpandêmico COVID-19, e a
interferência na retomada dos projetos de vida**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação em Ciências e Matemática. Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática.

Aprovada em: 23/02/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Galvão Leal Chaves (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco — UFPE

Prof^a. Dr^a. Tania Maria Goretti Donato Bazante (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco — UFPE

Prof^a. Dr^a. Tatiana Lima Brasil (Examinadora Externa)
Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Psicologia Transpessoal —
ABRAPET

Este trabalho é dedicado a Otacílio (pai, *in memoriam*), Zilda (mãe), Magno (espos), Carlos Magno e Clara Vitória (filhos), Fran (amiga) e aos meus queridos professores(as).

“Sair do plano ideal para a prática não é abandonar o sonho para agir, mas agir em função dele, agir em função de um projeto de vida e de escola, de cidade, de mundo possível, de planeta... um projeto de esperança.”

(GADOTTI, 2003, p. 115)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

Aos meus pais Zilda Gois e Otacílio Antônio (*in memoriam*), pela oportunidade do estudo que me proporcionaram, por todo o carinho e esforço de uma vida.

Ao meu esposo Magno, por cada momento de renúncia juntos para a confecção do trabalho, por toda a paciência e incentivo.

Aos meus filhos Carlos Magno e Clara Vitória, pelos momentos abdicados e que hoje nos fazem comemorarmos a vitória da conclusão da dissertação.

À minha tão grande amiga Fran, pelos momentos de incentivo, pelas inúmeras correções do pré-projeto, pelos conselhos, paciência e dedicação a mim direcionados.

À professora Doutora Ana Lúcia Leal, minha orientadora, pelas orientações primorosas, pelo cuidado, delicadeza, paciência, carinho, dedicação, comprometimento e humanidade que carrega em seu ser.

À professora Doutora Tânia Bazante, gratidão pelas diferentes oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

À professora Doutora Tatiana Brasil, por ter acolhido a pesquisa tão prontamente, contribuindo para o seu enriquecimento.

À Universidade Federal de Pernambuco, por permitir esse momento: A concretização de um sonho.

Agradeço incessantemente a todos e a todas.

RESUMO

O presente estudo objetivou compreender como a Resiliência dos(as) professores(as) de Ciências e Matemática, do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio, foi mobilizada no período transpandêmico da COVID-19, interferindo na retomada dos projetos de vida. Os nossos objetivos específicos foram: 1) Analisar o grau de Resiliência apresentado pelos(as) professores(as) nos anos de 2020 e 2021, e; 2) Identificar os possíveis aspectos utilizados pelos(as) participantes que auxiliaram na superação de traumas ocasionados, e/ou potencializados, pela crise vivenciada na transpandemia. A nossa pesquisa está epistemologicamente assentada na Fenomenologia, considerando a Filosofia da Existência como caminho à interpretação do objeto. Ela se deu a partir da aplicação do Questionário da Resiliência adaptado de Chaves (2010), contando com a presença de 26 participantes no primeiro momento. Posteriormente, realizamos uma Entrevista Semiestruturada com quatro professores(as), os dois mais fortemente resilientes e os dois mais fracamente, à época da pesquisa. Os dados produzidos foram analisados através da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que possibilitou a organização dos achados em categorias temáticas formadas por *Padrões de Resiliência* e pelos *aspectos usados na mobilização da mesma*. Ao término da pesquisa chegamos às seguintes conclusões. Em relação ao 1º objetivo específico, constatamos que os(as) professores se mantiveram nas faixas de Resiliência Alta e Média-alta; Sobre a investigação do 2º objetivo, eles(as) usaram o amor, a boa vontade, a busca pela saúde emocional e a capacidade de ressignificar situações diante dos eventos traumáticos vivenciados na transpandemia. Também consideraram essencial contribuir positivamente na transformação da vida dos(as) alunos(as) através da dedicação, empatia, formação continuada, paciência e Resiliência. Esses aspectos foram úteis à superação das dores emocionais, possibilitando-nos compreender que os(as) professores(as) mais fortemente resilientes conseguiram dar prosseguimento e/ou retomar seus projetos de vida mais rapidamente, bem como entender que a Resiliência é um fator fundamental à reorganização ou continuidade dos projetos de vida.

PALAVRAS CHAVE: Transpandemia COVID-19. Educação. Resiliência. Professor. Projeto de vida.

ABSTRACT

The present study aimed to understand how the Resilience of Science and Mathematics teachers, from the Upper Elementary Grades to High School, was mobilized in the trans-pandemic period of COVID-19, interfering with the resumption of life projects. Our specific objectives were: 1) To analyze the degree of Resilience presented by teachers in the years 2020 and 2021, and 2) To identify the possible aspects used by the participants that helped overcome traumas caused and/or exacerbated by the crisis experienced in the pandemic period. Our research is epistemologically grounded in Phenomenology, considering the Philosophy of Existence as the path to interpreting the object. It began with the application of the Resilience Questionnaire adapted from Chaves (2010), involving 26 participants initially. Subsequently, we carried out a Semi-Structured Interview with four teachers, the two most resilient and the two most least resilient, at the time of the research. The data produced were analyzed using Bardin's Content Analysis (2016), which allowed the organization of the findings into thematic categories formed by *Resilience Patterns* and the *aspects used in its mobilization*. At the end of the research, we reached the following conclusions: Regarding the 1st specific objective, we found that the teachers remained in the High and Medium-High Resilience ranges. Concerning the 2nd objective, they used love, goodwill, the pursuit for emotional health, and the ability to reframe situations while facing traumatic events experienced during the transpandemic period. They also considered it essential to contribute positively to the transformation students' lives through dedication, empathy, continued training, patience, and resilience. These aspects were useful in overcoming emotional pains, allowing us to understand that the most strongly resilient teachers managed to continue and/or resume their life projects more quickly, as well as understanding that Resilience is a fundamental factor the reorganization or continuity of life projects.

KEYWORDS: COVID-19 transpandemic. Education. Resilience. Teacher. Life project.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Resiliência Alta em professores(as).....	70
Gráfico 2 - Resiliência Média-alta em professores(as).....	70
Gráfico 3 - Aspectos mais fortemente resilientes.....	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Perfil dos/das participantes da pesquisa.....	74
Tabela 2 - Padrões e Questões correlatas.....	76

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
ABRO	Associação Brasileira de Radiologia Odontológica
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BBC	British Broadcasting Company
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CEBES	Centro Brasileiro de Estudos e Saúde
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
GRE	Gerência Regional de Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIB	Produto Interno Bruto
SASSEPE	Sistema de Assistência à Saúde do Estado de Pernambuco
SARS	Síndrome Respiratória Grave
SARS-CoV-2	Vírus da família dos coronavírus
Scielo	Biblioteca Eletrônica Científica Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	PRINCÍPIO DA CRISE PANDÊMICA: BREVES CONSIDERAÇÕES..	24
2.1	DA CRISE AO TRAUMA: A INSTABILIDADE ENQUANTO CERTEZA NA VIDA HUMANA.....	26
2.2	CRISE NA EDUCAÇÃO: REORGANIZAR PARA RETOMAR É PRECISO.....	30
3	EPISTEMOLOGIA DA RESILIÊNCIA.....	34
3.1	CONSTRUCTO.....	34
3.1.1	Adaptação: A flexibilidade na natureza humana.....	37
3.1.2	Coping é Resiliência?.....	38
3.2	A CONSTRUÇÃO DO EU: CARACTERÍSTICAS DA PESSOA FORTEMENTE RESILIENTE.....	40
3.3	DE ARQUEIRO A ALVO: ONDE ESTÃO OS TUTORES DE RESILIÊNCIA DOS(AS) PROFESSORES(AS)?.....	43
4	MULTIDIMENSIONALIDADE HUMANA NA TRANSPANDEMIA: RISCOS E PROTEÇÃO À RETOMADA DO PROJETO DE VIDA POR PARTE DOS(AS) PROFESSORES(AS).....	45
4.1	AS DIMENSÕES HUMANAS.....	46
4.2	UMA AMEAÇA À RESILIÊNCIA: OS FATORES DE RISCO.....	51
4.2.1	Riscos. A Escola e sua Cotidianidade.....	53
4.3	FATORES DE PROTEÇÃO?.....	54
4.4	O PROJETO DE VIDA. CONSTRUÇÃO, PAUSA E RETOMADA.....	56
5	METODOLOGIA.....	59
5.1	CAMINHOS TRILHADOS.....	59
5.2	ACOLHIMENTO DA PESQUISA.....	61
5.3	DO MATERIAL À CONSTRUÇÃO. PRODUÇÃO DE DADOS.....	61
5.3.1	Permita-me lhe conhecer. Questionário de Resiliência.....	62
5.3.2	Permita que eu o/a conheça ainda mais. A Entrevista Semiestruturada.....	64
5.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	65
5.5	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	65

6	RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	67
6.1	LOCAL, PERÍODO E AMOSTRA.....	67
6.2	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS – 1ª ETAPA.....	68
6.2.1	Questionário de Resiliência.....	68
6.2.2	Entrevista Semiestruturada.....	73
6.3.2	Perfil dos Participantes.....	74
6.3	ANÁLISE DAS RESPOSTAS CONCEDIDAS PELOS(A) PROFESSORES(A).....	74
6.3.1	Padrões Disposicionais.....	77
6.3.2	Padrões Situacionais.....	85
6.3.3	Padrões Relacionais.....	91
6.3.4	Padrões Filosóficos e Religiosos.....	93
6.3.5	Aspectos usados na mobilização da Resiliência.....	98
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
	REFERÊNCIAS.....	106
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA.....	115
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	116
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE RESILIÊNCIA.....	120
	APÊNDICE D — ENTREVISTA.....	122

1. INTRODUÇÃO

No final de 2019, a Terra vivenciou uma grande pandemia, a da COVID-19 SARS-COV-2, que, à semelhança da pandemia da gripe espanhola (1918 a 1920), dizimou parte da população que a contraiu. Foi necessário realizarmos o isolamento social, baseado nas recomendações da Organização Mundial da Saúde — OMS, no intuito de minimizar o contágio do vírus e diminuir os impactos a nível mundial.

Em geral começa com o cancelamento de grandes eventos, seguido paulatinamente por ações como a suspensão das atividades escolares, proibição de eventos menores, fechamento de teatros, cinemas e *shoppings*, recomendações para a redução da circulação de pessoas. É o que se convencionou chamar de “achatar a curva” da epidemia (Werneck; Carvalho, 2020, p. 1-2).

O isolamento social foi uma das primeiras medidas pensadas justamente para evitar o contato físico que ocorria nas aglomerações, como em escolas, viagens e eventos de entretenimento em geral, ocasionando, então, mudanças consideráveis nos setores sociais. Conforme nos diz Birman (2020, p. 12), “em consequência disso, foram produzidas a *ruptura* e a *descontinuidade* radical das práticas de *sociabilidade* e dos laços *intersubjetivos* em todo o mundo”.

Diante de tal cenário, a crise, inicialmente sanitária, passou a atingir outros setores, como, por exemplo, a Economia, que sofreu inúmeros prejuízos. Neste sentido, os consumidores não estavam conseguindo concluir seus pedidos, porque os sistemas de distribuição e entregas estavam paralisados.

Os recursos financeiros também não estavam circulando, muitas pessoas, na maioria autônomas, ficaram privadas de negociar, logo sem vendas e sem lucros; o Produto Interno Bruto- PIB, foi considerado “[...] o pior da série histórica” (Franco, 2020, p. 38).

Na política também houve conflitos, os governadores das Unidades da Federação - UFs assumiram a responsabilidade e, através das Secretarias de Saúde, criaram protocolos e sistemas de monitoramento do vírus à revelia do governo federal, que defendeu a retomada das atividades, sob um discurso negacionista.

No combate ao alto contágio do coronavírus, cada país adotou distintas estratégias, sendo que a grande maioria seguiu as diretrizes da Organização Mundial de Saúde (OMS). Já no Brasil, as práticas governamentais adotadas pelo poder executivo são bastante controversas, principalmente os posicionamentos e falas do presidente da república Jair Bolsonaro. O ex-capitão adotou um discurso polêmico, tentando diminuir os riscos da

pandemia, sendo de posição contrária ao isolamento social e a favor de que tudo retorne à 'normalidade'. O saldo de seu discurso e práticas fez com que a partir do meio do mês de maio, o país atingisse a segunda colocação em números de mortes devido à Covid-19, apenas atrás dos Estados Unidos da América (Hur; Sabucedo; Alzate, 2021, p. 552).

A pandemia da COVID-19, causada pelo coronavírus, forçou os diferentes setores à reorganização para conseguirem dar continuidade às atividades a serem realizadas. Assim, a Educação, à semelhança da economia e da saúde, também sofreu impactos consideráveis.

A Educação brasileira sentiu os primeiros efeitos causados pela pandemia em 11 de março de 2020 (Matta *et al.*, 2021, p. 30), quando o Distrito Federal iniciou o processo de suspender as aulas presenciais. A comunidade escolar acreditou que ficaria afastada das salas de aulas físicas por apenas duas semanas, o que não aconteceu, pois, a taxa de contágio do vírus estava apresentando um aumento progressivo.

Nesse período, o docente vivenciou intensamente momentos de incerteza e os sistemas e redes de ensino buscaram suprir as necessidades educacionais. Diante das dúvidas acerca da continuidade do ano letivo, enquanto pedagoga, atuando como docente na Educação Infantil e como tradutora intérprete de Libras¹, no Ensino Médio, senti as dificuldades educacionais já existentes serem potencializadas com o isolamento social.

Como alternativa, surgiu o ensino remoto, via uso da *internet* e das ferramentas que estavam disponíveis para tentar garantir a continuidade do ano letivo. Desta forma, no processo de reorganização e de transição do ensino presencial para o ensino remoto, estávamos ainda, sem imaginar, a complexidade que seria o nosso papel, pois, rapidamente migraríamos para as salas de aulas virtuais e nos tornaríamos administradores de inúmeros grupos de *WhatsApp*², estes repletos de estudantes e de seus familiares.

Esta nova realidade ocasionou a sensação de que as escolas estavam praticamente dentro de nossas residências. O(a) professor(a), involuntariamente, teve sua jornada de trabalho estendida, pois não havia mais uma separação entre horário de aula, de intervalo, e de descanso. Nossos(as) alunos(as) enviavam as atividades

¹ Libras: Língua Brasileira de Sinais.

² *WhatsApp* é um aplicativo gratuito que possibilita a realização de chamadas de vídeo e de voz e a troca de mensagens de textos e de áudios instantaneamente.

a qualquer momento, considerando que a maioria precisava se organizar para ter acesso a um único *smartphone*³, geralmente compartilhado entre os membros da família.

É indubitável salientar, que nem todos os(as) alunos(as) possuíam acesso à *smartphones* e *internet*, o que dificultou ainda mais a situação. Até as visitas nas residências passaram a ser motivo de estranheza, pois a disseminação do vírus era iminente.

Além disso, muitos professores(as) e alunos(as) estavam vivendo períodos de luto por terem perdido entes queridos, amigos, conhecidos, causando, além do sentimento de dor, o desespero diante de uma situação que até então não apresentava um caminho à solução. Emocionalmente estávamos fragilizados.

Devido à rápida disseminação do vírus, laboratórios de todo planeta começaram a testar vacinas para tentar conter o seu avanço e minimizar seus efeitos em larga escala. Após a longa espera pela vacinação, tivemos o início do cronograma nacional de imunização, o que possibilitou a queda nos números de contágio, viabilizando, então, o retorno presencial às aulas.

O início da vacinação no país se deu apenas na segunda quinzena de janeiro de 2021, a despeito de ter sido revelado posteriormente que o MS havia recebido proposta de venda em agosto de 2020 de 70 milhões de doses de vacinas, com início das entregas previsto para o mesmo ano. Entretanto, o MS sequer respondeu qualquer das 3 tentativas de contato do fabricante para a negociação, retardando o início da vacinação no país (BBC2) (Brandão; Mendonça; Sousa, 2022, p. 21).

O reinício das aulas presenciais, em Pernambuco, só foi possibilitado em 2021 (Pernambuco, 2021, p. 1), variando entre as redes municipais e particulares⁴. Esse retorno aconteceu de forma progressiva, através do ensino híbrido e do rodízio de alunos(as), respeitando a distância de um metro entre as carteiras, considerando todo um protocolo oriundo dos órgãos de Saúde responsáveis pelo combate ao coronavírus.

É importante salientar que optamos pelo termo transpandêmico, em detrimento de pandêmico, tendo como base a discussão do Centro Brasileiro de Estudos de Saúde — CEBES, através da Fiocruz, que se referiu à transpandemia como

³ *Smartphone*: Telefone inteligente que dispõe de inúmeros recursos, como gravação de vídeo e acesso à *internet*.

⁴ As redes de ensino tiveram autonomia para retornarem às aulas presenciais. O revezamento e o ensino híbrido também foram adotados até que toda a Educação Básica estivesse com as aulas integralmente presenciais.

“transcurso dessa situação inédita no mundo” (Fiocruz, 2020).

No que diz respeito ao retorno às aulas presenciais, consideramos que alguns(algumas) professores(as) podem ter voltado às atividades de forma mais tranquila, ao passo que outros(as) ainda estavam em processo de readaptação ao ambiente escolar. Sendo justamente essa a inquietação inicial.

Ao participarmos de uma orientação acadêmica, deparamo-nos com um objeto que transformaria a nossa forma de superar as adversidades, de encarar o mundo e, sobretudo, de nos percebermos neste mundo: A *Resiliência*. A partir dessa oportunidade, sentimo-nos instigadas a perscrutar sobre esse potencial no âmbito da docência, durante a crise pandêmica da COVID-19. Motivamo-nos, então, a desenvolver uma pesquisa focada nos(as) professores(as) de Ciências e Matemática.

Desta maneira, buscamos aprofundar a compreensão do conceito de *crise*, citando Bollnow (1974). Para o pedagogo, a *crise* é inerente à vida humana, e é o que mantém a pessoa na busca pelo seu desenvolvimento. O autor considera, portanto, que a vida é marcada pela instabilidade, não sendo possível conceber uma linearidade se estamos lidando com nós mesmos e com as diversas influências e contingências do mundo exterior.

Dito isto, na Educação, considerando essa instabilidade, tivemos diversos entraves marcados pela transição do ensino presencial para o modelo remoto, a considerar que os sistemas e as redes não estavam adaptados à intensidade do uso da tecnologia, ocasionando um descompasso entre o ensinar e o aprender.

Em Pernambuco, as aulas presenciais foram interrompidas no início de 2020, e se mantiveram na modalidade remota pelos meses seguintes, causando muitos desconfortos à comunidade escolar, dado as dificuldades enfrentadas. Estes desconfortos foram ocasionados devido à falta de equipamentos apropriados para as gravações de vídeos, pela baixa qualidade da conexão da *internet*; a jornada de trabalho estendida, pois os professores(as), a todo momento recebiam instruções das redes de ensino, bem como atividades dos/das alunos(as), dentre outras situações de risco.

Como aponta Gois (2020), “diante de um problema grave, súbito e inesperado, foi preciso encontrar não as soluções perfeitas, mas aquelas que estavam disponíveis no momento” (p. 108). Além das adversidades oriundas da vida profissional, então, os(as) professores(as) ainda precisavam enfrentar a si mesmos, no que tange aos aspectos físicos, sensoriais, emocionais, mentais e espirituais.

A constituição humana foi afetada e fortemente atingida. Essa mudança pode ser justificada pelas situações que atingiram as dimensões humanas, levando-nos inicialmente a questionarmos acerca do que estava acontecendo e, posteriormente, à reorganização das atividades que nos estavam sendo propostas.

Neste sentido, podemos ainda abordar a questão da Resiliência de forma integral, uma vez que estamos trabalhando com professores(as), seres humanos que se formam no contato com o outro e através das suas vivências. Desenvolvendo o conceito de Resiliência integral, Brasil (2019, p. 63) nos diz:

Esta noção resgata a perspectiva de um modo vida que prioriza a humanização como fim do processo formativo, não se centrando apenas na dimensão cognitiva, mas incluindo-a em um abraço integral com as outras dimensões [...].

Desta forma, acreditamos que a Resiliência integral, em sua forma de conceber o humano, permeia a sua multidimensionalidade de maneira que não mantém foco em apenas umas das dimensões, mas lidando com todas com igual importância.

Para Röhr (2013), o ser humano é dotado de cinco dimensões consideradas básicas, que possibilitam sensações e experiências capazes de o transformar. As cinco dimensões referidas vão das mais densas às mais sutis: A física, sensorial, emocional, mental e a espiritual^{5, 6}.

A dimensão *física*, marca notadamente o desenvolvimento corpóreo e o biológico (Röhr, 2013), e foi afetada durante a pandemia em decorrência da disseminação do vírus, surgindo a necessidade do isolamento social.

O isolamento social, por sua vez, possibilitou aos(as) professores(as) manterem hábitos desfavoráveis à *dimensão sensorial*, compreendendo, por sua vez, os órgãos do sentido: Olfato, paladar, tato, visão e audição.

Com a rotina alterada e sem muitas opções para o lazer, a “alternativa” para amenizar a falta dos contatos físicos e dos encontros presenciais foi usar a tecnologia disponível. O uso prolongado de *smartphones*, computadores e *tablets*, (telas em geral), ocasionou a superestimulação dos órgãos do sentido, sobretudo a visão e a

⁵ Ferdinand Röhr, é pedagogo e matemático alemão. No Brasil, contribuiu à Ciência enquanto Professor Titular do Departamento de Fundamentos Sócio Filosóficos da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, pesquisando sobre Educação e Espiritualidade.

⁶ Röhr (2013), para fins didáticos, explica cada dimensão de forma isolada, mas na vida cotidiana não há como as separar, dado que constituem uma única pessoa, o ser humano.

audição.

Em continuidade, a dimensão *afetiva*⁷ (que compreende as emoções e os sentimentos delas provenientes) também foi impactada devido ao surgimento ou a potencialização de traumas. Alunos(as) e professores(as), cada qual isolados(as) em seus quartos, não conseguiram desabafar com seus familiares, e muitos(as) tiveram crises de ansiedade ou entraram em depressão. Conforme ratifica Aguiar *et al.* (2021, p. 28), “[...] em todos os níveis, os que voltarem estão traumatizados psicologicamente pelo medo da morte, de doença e pelo isolamento ao longo dos meses”.

Para Vazquez *et al.* (2022, p. 312),

Presume-se que a ausência de rotina escolar tenha potencializado o tempo de exposição à tela e a inversão do sono, além de outras mudanças no cotidiano dos jovens, impactando no aumento dos sintomas de depressão e ansiedade.

Assim, a *dimensão mental* (responsável pelo nosso pensamento e pelas ações lógicas), acabou sendo supervalorizada e sobrecarregada pelos sistemas educacionais, exigindo dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as) que “estavam com tempo disponível”, dedicação máxima para superar os *déficits* na aprendizagem, desconsiderando, muitas vezes, as demais dimensões.

Por fim, a *dimensão espiritual*, imbuída de valores éticos e morais, reguladora dos estímulos provenientes das demais dimensões, também foi afetada no momento em que a crise ganhou grande proporção e forçou a modificação do nosso relacionamento com os estímulos extrínsecos e intrínsecos, causando conflitos das mais diferentes ordens. Isso nos levou a situações que possivelmente culminaram com a mobilização da Resiliência.

Após apresentarmos as múltiplas dimensões de Röhr (2013), adentraremos na discussão sobre a Resiliência na Educação. Neste sentido, podemos considerar que se trata de um campo que tem ganhado espaço nestes últimos anos, sobretudo, no período transpandêmico, e seus estudos têm servido como ferramenta de apoio ao enfrentamento das adversidades e adaptação às mudanças, no que se refere à tecnologia e às novas metodologias de ensino.

⁷ Originalmente Röhr (2013), chama de Dimensão Emocional, no entanto resolvemos tratá-la enquanto Dimensão Afetiva, pois consideramos que tal dimensão abarca também os laços criados com outras pessoas.

Sendo assim, as escolas precisavam de diferentes soluções para atraírem seus/suas alunos(as) durante o isolamento social, encontrando na tecnologia o suporte necessário e imediato para suprir as necessidades do momento, instigando nos(as) mesmos(as), a mobilização e o fortalecimento de suas resiliências e com eles o sentido de vida, e o projeto de vida enquanto o desejo de desenvolvimento pessoal e profissional. Mas, afinal, o que é o *sentido da vida*?

De acordo com Frankl (2022)⁸, o sentido da vida, antes de ser um possível ponto de chegada, um objetivo a ser atingido, é também o nosso ponto de partida. Através do sentido da vida, sentimo-nos motivados a começar e a recomeçar em busca da concretização dos nossos objetivos, provocando no ser humano a necessidade do autoconhecimento, pois se não tivermos clareza sobre quem somos, dificilmente conseguiremos traçar um caminho a ser percorrido.

Desta maneira, a pandemia da COVID-19, em toda sua complexidade, provocou o surgimento e/ou o agravamento de inúmeros traumas. Estes, por sua vez, são para Cyrulnik⁹ (2013) consequências vividas pelo ser humano em virtude do contato com situações críticas e adversas.

É importante salientar que Cyrulnik foi um psicanalista atrelado aos preceitos de Freud, no entanto, a sua história de vida e de superação facilitou a compreensão do que seriam os momentos traumáticos na perspectiva que estamos abordando. Ou seja, será em sua obra que encontraremos as narrativas de superação e, conseqüentemente, o conceito de trauma e de Resiliência sendo trabalhados, pois, enquanto sobrevivente do regime nazista, precisou desenvolver esse potencial para dar continuidade à sua existência.

Em face do exposto, e considerando o interesse em compreender como os professores(as) de Ciências e Matemática conseguiram superar as crises e os possíveis traumas no período transpandêmico, apresentamos o problema que

⁸ Viktor Emil Frankl foi um psiquiatra e psicólogo austríaco, que, por ser judeu, foi levado para quatro diferentes campos de concentração nazistas, sendo dois deles, considerados os piores: Auschwitz e Theresienstadt. Nos campos de concentração, Frankl se manteve interessado pelo comportamento humano, observando que as pessoas que mais tinham propensão a sobreviver eram exatamente aquelas que mantinham a esperança e o significado de suas vidas. Faleceu em 1997, em Viena, aos 92 anos, em decorrência de uma parada cardíaca.

⁹ Boris Cyrulnik é um médico psiquiatra francês, que devido a sua origem judia, foi perseguido pelo regime nazista. Quando criança foi adotado por uma família para sua proteção, já que seus pais foram presos e mortos durante a Segunda Guerra Mundial. Sua identidade foi escondida e viveu como Jean Laborde em uma fazenda até o fim do conflito, tendo vivido momentos traumáticos na maior parte de sua infância. Em seus estudos, explicou o conceito de Resiliência psicológica.

originou a pesquisa: *Como a Resiliência dos(as) professores(as) de Ciências e Matemática do Ensino Fundamental Anos Finais, e do Ensino Médio foi mobilizada em um período transpandêmico, interferido na retomada dos projetos de vida?*

A partir do problema de pesquisa gestado nas vivências dos(as) professores(as) no período transpandêmico, pesquisamos em bases de dados se alguma produção acadêmica havia sido publicada com o mesmo escopo de nossa proposta. Para tanto, realizamos um levantamento da literatura em setembro de 2022, inicialmente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações — BDTD, com as palavras-chave em português e, em seguida, no *Google Acadêmico* e na Biblioteca Eletrônica Científica *Online* — *Scielo*, utilizando palavras-chave em português e em inglês, com o auxílio do operador booleano *AND*.

As palavras-chave utilizadas em português foram as seguintes: “Pandemia COVID-19” *AND* “Educação” *AND* “Crise” *AND* “Trauma” *AND* “Resiliência. Em inglês: “COVID-19 *Pandemic*” *AND* “*Education*” *AND* “*Crisis*” *AND* “*Trauma*” *AND* “*Resilience*”.

Os critérios de elegibilidade foram: Produções científicas nos idiomas inglês, espanhol e português, publicados nos últimos cinco anos, envolvendo o conhecimento sobre Educação, crise, trauma, Resiliência e a pandemia da COVID-19¹⁰. O critério para exclusão foi: Artigos de revisão de literatura.

Constatamos que tanto na BDTD, quanto no *Google Acadêmico*, não foi publicado um trabalho acadêmico que envolvesse o estudo da Resiliência no contexto de crise da pandemia COVID-19, considerando a Educação, tendo grande parte das produções apresentado um foco na saúde mental de seus profissionais durante a pandemia.

Avançamos, então, para *Google Acadêmico*, com as palavras-chave em inglês, obtendo apenas um trabalho que se aproximou do nosso propósito: COVID-19, trauma e Resiliência, mas não em contexto escolar, não satisfazendo, portanto, os critérios de inserção. Por fim, consultamos a *SCIELO* e, à semelhança das demais, também não obtivemos resultados.

Com a finalização das análises nas bases de dados mencionadas, identificamos que nossa proposta de trabalho apresenta um cunho original, já que

¹⁰ É importante esclarecer que a pandemia da COVID-19, teve início em 2019, entretanto gostaríamos de averiguar se já estava sendo realizado algum estudo anterior ao período pandêmico que envolvesse a Educação, a crise, o trauma e a Resiliência.

ainda não foi publicada nenhuma pesquisa que abordasse a mobilização da Resiliência dos professores(as) no período transpandêmico da COVID-19, considerando a superação dos traumas e a interferência na retomada do projeto de vida. Em virtude, portanto, da certificação da incipiência de pesquisas, sentimos a urgência de propor espaços que abordem a Resiliência no âmbito da formação humana, inserido na formação de professores(as) de Matemática.

Desta forma, o objetivo geral de nossa pesquisa é: Compreender como a Resiliência dos(as) professores(as) de Ciências e Matemática, do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio, foi mobilizada em um período transpandêmico COVID-19, interferindo na retomada dos projetos de vida.

Os nossos objetivos específicos foram:

- Analisar o grau de Resiliência apresentado pelos professores e professoras de Ciências e Matemática que atuaram em turmas regulares do Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio, nos anos de 2020 e 2021, no período transpandêmico.
- Identificar os possíveis aspectos utilizados pelos(as) participantes que auxiliaram na superação de traumas ocasionados, e/ou potencializados, pela crise vivenciada na transpandemia.

Sendo assim, intencionamos fomentar reflexões sobre o fazer docente e as adversidades que precisam ser enfrentadas, ampliando a percepção de que as vicissitudes podem proporcionar crescimento e aprendizagem, acreditando, ainda, que a Resiliência através da formação humana, pode ser uma ferramenta de superação importante às mudanças ocasionadas no contexto educacional, sobretudo no porvir.

O nosso trabalho está estruturado da seguinte maneira: Apresentaremos um panorama sobre o início da crise da pandemia, e como diferentes tipos de crise podem se manifestar no ser humano. Em seguida, faremos um paralelo da crise da pandemia da COVID-19 com a crise que a Educação enfrentou/enfrenta para conseguir desenvolver estratégias de trabalho. Consecutivamente, abordaremos o conceito de Resiliência, as características da pessoa fortemente resiliente, bem como a tutoria de Resiliência. Em continuidade, aprofundaremos a concepção de multidimensionalidade humana atrelada aos fatores de risco e aos de proteção que se fizeram presentes durante o recorte temporal proposto, enfatizando os possíveis impactos causados na retomada do projeto de vida.

Na Metodologia, há a descrição de como a pesquisa foi estruturada, do perfil dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, quais foram os instrumentos de coleta de dados, e como será realizada a análise destes.

No capítulo de Resultados e Análise dos Dados estão presentes as respostas que os(as) professores(as) forneceram durante o Questionário de Resiliência e na Entrevista semiestruturada, baseando-nos no referencial teórico utilizado à construção da pesquisa.

Por fim, nas Considerações Finais, constam comentários acerca do desenvolvimento do trabalho, bem como os limites, objetivos propostos e alcançados, além de sugestões de possíveis pesquisas futuras, a partir dos achados.

2. PRINCÍPIO DA CRISE PANDÊMICA: BREVES CONSIDERAÇÕES

O advento do século XXI veio repleto de acontecimentos pelo mundo: O ataque em 11 de setembro de 2001 às Torres Gêmeas, nos Estados Unidos; a guerra civil na Ucrânia, iniciada em 2014, e a sua invasão pela Rússia, em 2022, e; a pandemia da COVID-19, em 2019.

Como marco cronológico, a pandemia da COVID-19 teve seu princípio marcado em Wahan, província de Hubei, na China. Inicialmente, ainda não havia conhecimento de qual cepa do vírus estava ocasionando o surto de pneumonia, até a descoberta do novo coronavírus, o SARS-CoV-2, em 31 de dezembro de 2019.

Etimologicamente falando, a palavra pandemia, reporta a união de dois morfemas gregos: *pan* (tudo, todo) e *demos* (povo), formando, então: “Todo o povo”. Na Língua Portuguesa foi atribuído o sentido de: “epidemia que ganha grandes proporções, como países, continentes ou até o planeta” (Olinto, 2001). Desta forma, a pandemia é um surto que se espalha pelo globo terrestre, causando problemas das mais diversas ordens.

Diferentemente do que se pode pensar, o coronavírus ¹¹ já era conhecido na comunidade científica. Registros mostram que em 1937 havia sido identificado um tipo de coronavírus em humanos, constatando, posteriormente, que a maioria das pessoas em algum momento de suas vidas estarão propensas a serem infectadas por algum deles, como o “*Alpha* coronavírus 229E, NL63 e *Beta* coronavírus OC43, HKU1” (ABRO, 2020), causadores de doenças respiratórias, com sintomatologias semelhantes a uma gripe comum.

Em 2003, também na China, houve um surto de Síndrome Respiratória Grave - SARS. Na época, a gripe provocada por este vírus teve controle e, de acordo com o Instituto Butantan (2001b), os estudos sobre a imunização foram sendo esquecidos dando espaço a outras pesquisas. Nesta situação a disseminação não foi considerada um risco com potencial pandêmico, diferentemente do SARS-CoV-2, que originou um tríplice, que se refere às especificidades biológica, experiência e singularidade, como afirma Birman (2020).

¹¹ Diante das inúmeras informações que recebemos, foi comum escutarmos os nomes científicos: SARS CoV-2, coronavírus e COVID-19, para tratarmos da pandemia que estávamos vivenciando. Assim, de acordo com o Instituto Butantan (2021a), coronavírus se refere à extensa família do vírus; o SARS-CoV-2 é a cepa que causa a patologia, e COVID-19, é a doença propriamente dita. É interessante explicarmos que o vírus recebeu o nome de coronavírus devido a sua estrutura apresentar uma espécie de coroa.

Para o autor, o vírus, na especificidade *biológica*, revela a sua constituição e existência. Enquanto *experiência*, à expansão além do campo sanitário, como os setores: Social, econômico, ecológico, cultural e político; e enquanto *singularidade*, uma vez que afetou cada pessoa de forma diferente. Assim, o tríptico conceitual, pode ser considerado como um caminho para compreendermos os impactos causados pela disseminação do vírus desde sua origem.

Cogitações sobre a origem da transmissão do coronavírus começaram, aos poucos, a surgir. As mídias sociais estavam divulgando notícias a cada minuto e, devido às *fake news*¹², a imprensa sensacionalista disseminou informações falsas, causando um pânico mundial.

Diante dos embates que estavam se instalando a nível mundial, a transmissão comunitária foi avançando, causando o aumento dos casos, até que “finalmente, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que estávamos vivendo uma pandemia de proporção assustadora” (Hoff, 2020, p. 327).

Um dos primeiros impactos causados pelo surto do coronavírus foi o isolamento social. Os países precisaram renunciar o crescimento da Economia para tentar controlar o número de pessoas infectadas. Dos pequenos comerciantes às grandes indústrias, todos precisaram parar. A tônica era evitar aglomerações.

O isolamento social foi considerado propício devido ao rápido contágio. De acordo com a Biblioteca Virtual em Saúde — BVS (2020), a transmissão do vírus em humanos ocorreu, sobretudo, através de gotículas de saliva, do contato com superfícies, objetos e mãos contaminados. Ou seja, quanto mais pessoas circulando, mais chances de a contaminação aumentar.

Assim, enquanto a economia estava estagnada, a saúde estava assumindo uma rotina exaustiva de trabalho, devido ao aumento expressivo de pessoas com sintomas de COVID-19¹³. Os hospitais não estavam preparados para receber tantas pessoas com queixas semelhantes, causando, então, uma espécie de “[...] crise mais que sistêmica (!)” (Franco, 2020, p. 32).

Para o autor, a crise sistêmica seria um grande problema a ser enfrentado. A Economia e a Saúde já estavam sendo fortemente atingidas e os outros setores não poderiam esperar nada diferente. A Educação, claramente, também passou a sofrer

¹² Notícia falsa.

¹³ A partir deste ponto, estaremos utilizando o termo COVID-19 com mais frequência, dado a sua disseminação nas mídias sociais e maior conhecimento da população.

os impactos. A crise mundial, então, já estava instalada. Contudo, o estamos considerando por *crise*?

2.1 DA CRISE AO TRAUMA: A INSTABILIDADE ENQUANTO CERTEZA NA VIDA HUMANA

Como nos diz Bollnow (1974), a crise e o trauma são representações da não linearidade da vida, “são os percalços a serem vencidos”, como nos diz Bollnow (1974). O trauma, de acordo com Cyrulnik (2005), é a marca deixada na memória humana, geralmente causada por momentos, vivências, relações, acidentes e patologias. Esse aspecto será retomado posteriormente.

Em relação à crise, etimologicamente, a palavra surgiu na Grécia Antiga, grafada como *Krinein*. Para Bollnow¹⁴ (1974), ela se comportava como um verbo e indicava separação, escolha, julgamento e decisão.

Com o passar dos tempos, outras concepções sobre *Krinein* foram sendo incorporadas, e o verbo em questão deu origem a um substantivo correlato: *Krisis*, que na raiz sânscrita se relaciona ao ato de limpar e ao de purificar, dando então, espaço à duas compreensões distintas: A crise enquanto *purificação* e a crise enquanto *escolha*.

A crise como *purificação* considera o lugar da psicoterapia, quando a sensação obtida é o expurgo. Aqui o sujeito está conhecendo suas crises internas e externas para saber lidar com as situações, havendo o interesse de identificar as origens e os impactos causados por ela.

Em contrapartida, a crise enquanto *escolha*, aborda a decisão, e o julgamento sobre o que pode ser melhor ou pior. Assemelha-se a uma crise externa, com contingentes sociais que acabam por dialogar com uma crise interna, não havendo interesse em saber sobre sua origem.

Bollnow (1974) considera que as instabilidades, suas manifestações e impactos na vida humana, podem ser úteis à maturidade e ao crescimento. Acredita que independente de a crise assumir a face da *purificação* ou da *escolha*, ela é inevitável e pode ser previsível. Estes episódios estão intimamente ligados ao desenvolvimento

¹⁴ Otto Friedrich Bollnow nasceu na Alemanha e foi um filósofo, pedagogo e professor universitário, engajado na disseminação da Filosofia da Existência e sua relação com a Pedagogia. Em sua obra, encontramos os conceitos relativos à crise, exortação, fracasso, aconselhamento e audácia.

humano como um processo natural, sendo consideradas as mais comuns: A crise *fisiológica*, na *doença*, na *moral* e na *vida*.

- A *crise fisiológica* pode ser melhor compreendida em Erik Erikson¹⁵, quando se reporta às oito fases do desenvolvimento humano, caracterizando o ciclo vital. Veríssimo (2002), citando Erikson, consegue elucidar como a crise no ciclo vital geralmente acontece. A fase *moratória psicossocial*, por exemplo, também conhecida como puberdade e adolescência, compreende a faixa etária dos treze aos vinte e um anos.

O desenvolvimento físico, nesta fase, é notadamente marcado, o corpo apresenta mudanças que nem sempre são bem-vindas. Muitos jovens não se identificam com a estrutura corporal, e/ou com o sexo biológico, podendo então desencadear sentimentos como o de tristeza e o estado de depressão. Nesta fase, há uma preocupação social no que se refere à transição, sendo potencializada devido aos conflitos causados pelo que os adultos consideram ser rebeldia. Os adultos, geralmente com a intenção de os guiar, acabam sendo considerados intransigentes. O choque de gerações acontece e outro tipo de crise surge: A interpessoal.

- À semelhança da crise fisiológica, a *crise na doença* apresenta uma manifestação corpórea, sobretudo, quando passamos a compreender que não temos controle sobre o nosso estado de saúde, pois ainda que haja um tratamento clínico, não saberemos ao certo como o corpo vai reagir.

Ela acomete em maior incidência o corpo físico, que passa a “funcionar” de maneira inesperada, debilitando ao ponto de ocorrer o óbito. Apesar de haver terapias e medicamentos, não temos o “poder” da cura. Podemos nos submeter a tratamentos paliativos e/ou invasivos, realizar inúmeros exames, mas isto não garante a reação do nosso organismo e a cura é uma incógnita diante da patologia, daí a crise se instala.

Destacamos, ainda, que a notícia de uma doença nunca é bem recebida, pois o ser humano, com suas faculdades mentais preservadas, espera pelo estado da saúde e pela plenitude. Assim, saber que está doente causa a crise tanto na pessoa acometida, quanto nos entes queridos e amigos, isto porque não temos uma resposta imediata sobre os efeitos do tratamento médico proposto.

¹⁵ Não nos aprofundaremos nos estudos de Erikson e a intenção é apenas exemplificar a crise fisiológica.

Percebemos, assim, que as crises fisiológicas e na doença se reportam à uma *dimensão física*, no entanto, podemos dizer que nem todas as crises se comportam da mesma forma, a exemplo, temos a *crise moral*.

- Na *crise moral* o indivíduo, no seu decurso, precisa superá-la em uma espécie de responsabilização, através de sua livre decisão. A decisão é uma atitude que assume um lugar importante, porque a pessoa tem a liberdade de escolher a conduta que seguirá, precisando ter consciência de sua totalidade. Nesse sentido, não há meia decisão. A dúvida, em sua essência, não permite decidir pela metade.

É importante salientar que a capacidade de decidir na *crise moral*, revela-se enquanto solução para a superação do momento crítico. Ou seja, se o sujeito está vivenciando uma crise, precisa pensar em uma solução para superar a mesma.

É preciso adotar essa noção da superação de Hegel, que disse que o que é superado deve ser conservado. Superar não é esquecer e nem destruir. É integrar. Sem dúvida, passamos de um nível a um tangível, de um tangível a um outro tangível, mas tudo o que foi englobado permanece presente (Cyrułnik; Morin, 2012, p. 65).

- Em continuidade, temos a *crise na vida*, curiosamente mais ligada à morte que ao próprio viver. A morte é um fato para qualquer vivente e se nos entregarmos aos pensamentos de nossa finitude, podemos ficar inertes¹⁶. Este fato se deve à angústia sentida no risco iminente da perda e da ausência que, por sua vez, causa a sensação de desamparo e de solidão. Por outro lado, quando assumirmos o fim enquanto próprio da estrutura da vida, temos condições de nos organizarmos para viver. Ou seja, a consciência sobre a morte possibilita a tomada de consciência e, principalmente, de atitude diante da vida.

Desta maneira, com a abordagem e a exemplificação de alguns tipos de crise, percebemos que estas têm um papel importante na formação humana, promovendo uma percepção sobre a *existência* através da *compreensão* de que ela é inegavelmente instável.

A instabilidade, em Bollnow (1974), é um conceito estrutural à compreensão da vida, pois encaminha o sujeito a refletir sobre diferentes situações. É sabido que há

¹⁶ A concepção sobre o que é a morte pode ter diferentes representações, a partir da ótica filosófico-cultural. A exemplo disto, temos o Espiritismo, que vê na morte um processo de desencarne em que o espírito continua vivo, iniciando mais uma etapa de sua evolução. Para a cultura mexicana, diferentemente da cultura brasileira, a morte marca uma passagem festiva, comemorada com flores e alegria. A morte aqui, também representa a passagem para um outro mundo (VILLASEÑOR; CONCONE, 2012).

momentos em que tudo pode parecer bem e dentro dos padrões esperados, mas, na realidade, uma ação equivocada pode desencadear uma atitude inesperada, uma crise, um trauma e até mesmo uma fatalidade.

A instabilidade, em algumas situações, pode ser facilmente observada no desenvolvimento do corpo humano, marcada pela passagem social e pelas fases biológicas, como da infância à juventude, por exemplo.

A passagem social, considera a cultura e a compreensão que os grupos têm sobre o crescimento corpóreo, e a influência causada na vida. Ritos de passagem são bons exemplos disto. A questão biológica é inevitável, já que os seres humanos vivos crescem, portanto, desenvolvem-se.

Se a vida fosse notadamente marcada pela estabilidade, não haveria nenhum tipo de esforço pelo crescimento, pelo desenvolvimento e pela aceitação. Todos estaríamos exatamente nos mesmos lugares, sentindo absolutamente a mesma coisa; teríamos uma sociedade mais robótica do que humana.

Considerando a instabilidade e a sua presença na Educação, citamos o período da transpandemia que, com suas tantas adversidades, implicou em crises que envolveram a comunidade escolar em uma mesma situação: A transição do ensino remoto para o presencial, após o período do isolamento social.

De acordo com Marques (2021), nem os(as) professores(as) e nem os(as) alunos(as) estavam preparados para o isolamento e para o ensino remoto. Aqueles, em sua maioria, não sabiam que era possível ministrarem aulas via aplicativos de reunião, de forma *online*. Foi uma surpresa, e um choque saber que iriam utilizar quase que imediatamente.

Em se tratando de instabilidade, podemos ampliar seus efeitos para citar as oscilações da conexão da *internet*. Era comum as pessoas saírem das transmissões por problemas técnicos, possibilitando-nos observar que a instabilidade é um acontecimento presente em diferentes situações da vida humana.

Não obstante, precisamos alertar que o excesso de situações instáveis pode ocasionar crises das mais diferentes ordens, possibilitando acreditarmos que elas se manifestam em diferentes situações e espaços, ampliando a nossa percepção para além do eu, compreendendo então o mundo, e aqui, a Educação.

Neste sentido, os momentos instáveis, podem ser considerados precursores das crises e estas, conseqüentemente, causam sequelas que comumente conhecemos como traumas.

Para Cyrulnik (2005), durante as situações difíceis temos a tendência de nos fixarmos a objetos e detalhes para protegermos a memória, e assim conseguirmos sobreviver às adversidades. A memória tem papel fundamental na compreensão de como os traumas se instalam e são acessados na mente humana. Para ele, as situações são arquivadas de acordo com a carga emocional que são reativadas através de gatilhos que tenham semelhanças ao momento que originou a vivência crítica.

Desde o instante em que a experiência pode estabelecer-se na base do cérebro, eles podem se dar conta do que ocorreu, não em sua história, mas em sua memória, para, em consequência disso, evitar algo que foi doloroso ou, ao contrário, recuperar algo que foi agradável (CYRULNIK; MORIN, 2012, p. 35).

A proteção da memória, nesses casos, seria um recurso inconsciente que a nossa mente manifesta para que o narrar posterior se ancore em detalhes que comprovem a situação vivida, muitas vezes desviando a atenção do contexto maior em que se está inserido.

É evidente que a memória não consegue se esquivar da totalidade do contexto traumático e acaba armazenando também situações que culminam no trauma de vivências e das relações, podendo ser evocados quando gatilhos são despertados ¹⁷.

Assim, foi possível compreender a relação existente entre as crises em diferentes contextos sociais, bem como ter a percepção de que em algum momento de nossas vidas teremos situações que nos afligem. Adentraremos, a seguir, em um dos contextos em que foi possível observar como a crise possibilitou uma reorganização para atender às novas necessidades, no caso, exploraremos a Educação.

2.2 CRISE NA EDUCAÇÃO: REORGANIZAR PARA RETOMAR É PRECISO

A crise ocasionada pela pandemia da COVID-19 avançou nos mais diferentes setores da vida social, e com o fechamento do comércio e das indústrias, era chegado o momento de fecharmos nossas escolas. A aglomeração precisava ser evitada devido a transmissão do vírus que se dava, sobretudo, pelas gotículas respiratórias.

¹⁷ Não nos prolongaremos na questão da memória neste trabalho, pois a intenção é elucidar que os traumas podem ser rememorados em diferentes situações.

Assim, em março de 2020, no Brasil, os estados da federação começaram este movimento.

Os governos estaduais decretaram o isolamento social, bem como diferentes medidas sanitárias, como o uso de máscaras, a desinfecção das mãos e dos objetos com álcool 70^o, e o distanciamento de pelo menos um metro. A intenção era minimizar os principais sintomas apresentados que, de acordo com a Secretaria de Saúde de Pernambuco (2020), eram: tosse, febre, coriza, dor de garganta, dificuldades para respirar, distúrbios gastrointestinais, perda do olfato e do paladar, cansaço e diminuição do apetite.

Desta forma a Educação, com toda a sua comunidade escolar, após o fechamento das instituições vivenciou momentos difíceis, inesperados, e com grande volume de contingentes traumáticos, causados, sobretudo, pelo isolamento social.

As dificuldades e problemas educacionais foram catalisados, pois enquanto espaço de compartilhamento de saberes e encontros diários, a escola já não poderia ser frequentada como antes. Com as portas fechadas, novas estratégias precisaram ser criadas para dar continuidade aos trabalhos e ao processo ensino e aprendizagem.

As problemáticas enfrentadas pelas instituições estavam sendo colocadas em evidência, levando os professores(as) também a se reinventarem para dar conta das novas demandas. Desafios foram surgindo e agora era necessário administrar salas de aula virtuais, na maioria das vezes sem suporte ao atendimento a alunos(as) com deficiência. Além disso, alguns alunos(as) apenas podiam assistir poucos minutos das aulas, pois estavam dividindo um aparelho *smartphone* com seus irmãos e irmãs, e tudo somado às dificuldades de acesso à *internet*.

Do dia para a noite, escola e professor começaram a operar “ágil”, como nas melhores *start-ups* de tecnologias. Professores que antes não sabiam nem mesmo tirar uma selfie baixaram aplicativos de reunião virtual e criaram aulas diárias, muitas vezes síncronas, dando um show de empatia. Atuaram, como descreve a psicóloga e professora de Stanford Carol Dweck, com mentalidade de crescimento, sendo incansáveis (Falcão, 2020, p.116).

Não havia outra opção e o ensino remoto passou a ser considerado como possibilidade imediata de acesso aos estudos para que os alunos e alunas não perdessem o ano letivo. Tão logo as redes de ensino perceberam o seu potencial, já se iniciou o processo de transição do ensino presencial para o remoto.

A rapidez com que tudo foi acontecendo não permitiu que os professores e

professoras pudessem aprender a administrar as salas de aula *online*, os *drivers*, os aplicativos de conferências remotas, fazer roteiros, gravar, editar e postar vídeos, enviar atividades pedagógicas virtuais e dar o *feedback*, no entanto, precisaram permanecer nas atividades laborais.

O contato telefônico particular dos profissionais passou a ser “público”, e a jornada de trabalho começou a se estender ainda mais, pois recebíamos mensagens, atividades e tarefas a cumprir a qualquer hora do dia e da noite, a qualquer momento da semana e, muitas vezes, até nos feriados.

A privacidade, de certa forma, deixou de existir, pois nossos(as) alunos(as) passaram a conhecer nossas residências e nossas rotinas familiares, a partir do momento que abrimos as nossas câmeras para ministrarmos aulas. O mesmo se deu com cada um deles.

Como não podíamos sair para o lazer e os noticiários jornalísticos só mostravam o crescimento das taxas percentuais de óbitos e de pessoas infectadas pela COVID-19, possivelmente acabamos nos dedicando ainda mais ao ofício docente.

Sobre o ensino remoto, em si, este aconteceu de diferentes maneiras, a depender das possibilidades da comunidade escolar. Em algumas escolas, os professores(as) ministravam aulas síncronas através dos aplicativos de reunião, ou pelo *Youtube*, considerando o horário de aulas em uma situação presencial. Em outras realidades, as aulas eram reduzidas ou organizadas por blocos de conhecimento.

Quando as aulas síncronas não eram possíveis, a gravação de vídeos foi uma alternativa. Após a roteirização dos conteúdos, havia gravações, muitas vezes com recursos insuficientes, posteriormente disponibilizados nos grupos de *WhatsApp* e no *Youtube*, favorecendo os(as) alunos(as) que, por motivos já citados neste trabalho, não podiam assistir as transmissões das aulas ao vivo.

Em situações ainda mais adversas, as escolas criaram bancos de atividades por turmas, em que os(as) alunos(as) ou os seus responsáveis, em horários pré-determinados, podiam recolher as atividades impressas para serem respondidas em suas residências, necessitando serem devolvidas para as devidas correções.

Os(as) alunos(as) que moravam em localidades de difícil acesso, ou sem *internet* foram os que mais tiveram prejuízos educacionais na transpandemia, pois os esforços da escola puderam não ser suficientes para minimizarem as problemáticas enfrentadas.

Em Pernambuco, o governo estadual e alguns municípios, passaram a fornecer uma ajuda de custo para que as pessoas tivessem o acesso à *internet*, além de fornecerem *notebooks* aos servidores e servidoras efetivos ¹⁸.

Felizmente durante o período em que as escolas se mantiveram fisicamente fechadas, a merenda escolar foi mantida através do cartão alimentação sendo possível comprar itens alimentícios.

Com as aulas suspensas devido ao isolamento como forma de prevenção a propagação do novo Coronavírus, a medida do Governo do Estado busca suprir a interrupção das atividades nas escolas, inclusive, do fornecimento da merenda para os estudantes. O valor repassado será equivalente aos alimentos necessários para um mês de refeição por estudante e só poderá ser utilizado em compras de produtos alimentícios (Pernambuco, 2020).

O panorama que traçamos até então foi comum na maioria das escolas. Reinventamo-nos para cumprir com os nossos compromissos e ajudamos nossos(as) alunos(as) no desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais e cognitivas, mas isso não foi tarefa fácil.

Era necessário assumir uma postura que nos ajudasse a lidar com nossas adversidades e com a dos/das alunos(as). Restou-nos a responsabilidade de equilibrar a “balança invisível” entre auxiliar o emocional dos/das alunos(as) e os manter focados no processo da aprendizagem e, para isso, precisávamos assumir escutas solidárias.

Neste processo de reorganização, os(as) professores(as) precisaram mobilizar a Resiliência para conseguirem dar continuidade às atividades da maneira mais eficiente possível, uma vez que as adversidades estavam brotando nas mais diferentes situações e era preciso amadurecer com elas, sermos mais resilientes.

¹⁸ Os servidores em regime de contrato temporário, só receberam no segundo semestre de 2022, sob regime de empréstimo.

3. EPISTEMOLOGIA DA RESILIÊNCIA

A Resiliência é um fenômeno que está ganhando notoriedade nas pesquisas científicas, sobretudo no período em que a pandemia da COVID-19 ocasionou diversas crises, provocando e/ou potencializando as dificuldades já existentes, tais como: a falta de material e a conexão à internet ainda precária, por exemplo. Essas dificuldades, além de atingirem o meio profissional, possivelmente também estavam presentes nos lares, dado o isolamento social. Nesta realidade, muitas pessoas se encontraram em situação de vulnerabilidade, seja pelas condições físicas que poderiam favorecer o adoecimento, seja pelas condições emocionais, devido ao temor da morte e aos óbitos das pessoas queridas; acentuando-se quanto à situação psicológica em decorrência dos quadros de depressão e de crises de ansiedade.

Apesar desse panorama, a vulnerabilidade é algo particular. Para Chaves (2010, p. 25),

[...] refere-se à predisposição individual para o desenvolvimento de psicopatologias ou de comportamentos ineficazes em situações de crise. Existem pessoas mais vulneráveis do que outras diante de um choque violento.

Nesse sentido, muitas outras pessoas diante das adversidades impostas pelo período transpandêmico se reorganizaram e se readaptaram ao novo contexto, caracterizando a manifestação do que denominamos de mais fortemente resiliente.

3.1 CONSTRUCTO

A palavra Resiliência surgiu no Latim, *resiliens*, significando “voltar para trás”, “pular de volta” (Origem da Palavra, s.d.), consistindo em uma retomada, uma recuperação. Com o passar do tempo, o termo foi ganhando notoriedade e alçando diferentes espaços, com maior divulgação, a partir das áreas exatas. A Física é um bom exemplo.

Em consonância com Timoshenko (1953 *apud* Brandão, 2009), o conceito de Resiliência surgiu no século XIX, com Thomas Young, reportando-se à capacidade que determinados corpos possuem de retornar ao estado inicial após serem alvo de uma força aplicada sobre eles. É interessante notar que o conceito de Young está intimamente ligado às áreas das exatas, pois a capacidade de retornar ao estado original é um traço estudado pela resistência dos materiais.

Com o avanço dos estudos o conceito de Resiliência alcançou o campo da Psicologia e, no final da década de 70 do século XX, foi-lhes atribuído uma nova concepção, passando de resistência dos materiais à capacidade de se "reequilibrar constantemente frente à adversidades" (Assis; Pesce; Avanci, 2006, p. 18).

No Brasil, de acordo com Leão (2020, p. 59), o estudo da Resiliência surgiu em um momento em que os governos militares estavam promovendo estruturas que pudessem impulsionar o desenvolvimento industrial, denominado então, de "milagre econômico". Apesar dessa "ascensão", o país estava imerso na crise do petróleo, de 1970.

A crise do petróleo, por sua vez, provocou diversas mudanças nos setores sociais, o que levou o governo federal a esclarecer a população de que a crise também teria um potencial útil e que no seu fim novas oportunidades poderiam surgir em decorrência das superações advindas.

Neste contexto, o Brasil passou a considerar o conceito de Resiliência para além do já utilizado pela Física e pela Engenharia, ampliando a compreensão de que após o referido impacto, o estado final deveria mostrar a reconstituição, com transformações qualitativas, a considerar a situação em que a população se encontrava à época.

Desde o início, sua investigação passou por diferentes concepções que, a depender da base epistemológica, atribuía a sua existência mais fortemente presente à capacidade inata, a um *traço* genético, herdado. Ou seja, o sujeito já nasceria com a capacidade de ser ou não resiliente e havia a compreensão de que ela era um privilégio de determinadas pessoas.

Conforme as pesquisas foram avançando, houve a compreensão de que resultaria de um *processo*. Nesse sentido, Assis, Pesce e Avanci (2006) esclarecem que a Resiliência não é inata, mas se configura como um *processo* de construção que envolve a interação do sujeito com o meio. Essa interação é que promove o desenvolvimento. Nesse sentido, não há estabilidade em ser resiliente e seu grau pode variar, por exemplo, a partir de vários fatores, como a saúde, as relações familiares e as relações de trabalho.

Poletti e Dobbs (2007, p. 35) também consideram que "[...] a Resiliência se cria em função do temperamento da pessoa, da significação cultural da ferida e do tipo de apoio social de que ela dispõe".

Estudos como o de Brandão (2009) apontam que ela está mais ligada a fatores intrínsecos e extrínsecos ao ser humano, do que a predisposição puramente inata, estando assim, relacionada ao *processo* de desenvolvimento. Ou seja, está ligada à influência e à contribuição que as interações com o ambiente e com o outro podem proporcionar.

Para Leão, (2020, p. 84):

Existem as variantes biológicas, as predisposições inatas do indivíduo, o histórico social, as possibilidades e recursos que foram aprendidos, como também a condição social que ocorre no momento em que o indivíduo está vivenciando a adversidade.

Em uma analogia, podemos tratar a Resiliência como o estado do ser humano ao entrar em um rio. “Heráclito diz algures que tudo está em mudança e nada permanece imóvel, e, ao comparar o que existe com a corrente de um rio, diz que se não poderia penetrar duas vezes no mesmo rio” (Kirk; Raven; Schofield, 2010, p. 202). Assim, também o é com a Resiliência, pois uma vez passada a crise, o sujeito terá se transformado e não voltará a ser exatamente quem foi outrora.

Neste sentido, temos que as adversidades podem influenciar no nosso grau de Resiliência, deixando-nos quem sabe propensos até a desenvolver um quadro depressivo ou mais fortalecidos para o enfrentamento, a depender de como nossa personalidade se comporta frente às problemáticas.

Concordamos com Chaves (2010, p. 28), quando aponta que:

A Resiliência representa a capacidade concreta das pessoas de superação das situações críticas, mas também de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal, sem se deixarem afetar negativamente, capitalizando as forças de forma construtiva.

Para a teoria do *processo*, portanto, ser resiliente exige mais que apenas a predisposição genética. É necessária adaptação e reorganização, posturas mobilizadas a partir do momento em que estamos vivenciando situações instáveis, logo não poderia ser uma capacidade unicamente inata. Pelo exposto, iremos considerar a Resiliência enquanto um *processo*, por entendermos que sofre influências e que pode oscilar, a depender do contexto em que o sujeito está inserido.

Desta maneira, podemos inferir que o sujeito que busca a superação de forma qualitativa, necessita compreender que nas adversidades é possível aprender, de forma a refletir sobre os pontos positivos do momento. Este comportamento

autorreflexivo pode colaborar na compreensão do eu, ou seja, no autoconhecimento, na adaptação diante das novas situações

3.1.1 Adaptação: A flexibilidade na natureza humana

A adaptação é uma trajetória em que seres humanos, plantas e animais passam durante a vida. Em específico, o ser humano possui em seu processo adaptativo a capacidade de se reorganizar e de planejar antecipadamente as suas estratégias de superação. Adaptar-se, considerando a superação das adversidades, implica em muito mais do que a pura aceitação da situação, pois requer reflexão e tomada de consciência sobre o que se tem e o que precisa ter para realizar o enfrentamento.

Desta maneira, depreendemos que as respostas adaptativas compreendem caminhos e recursos que precisam ser pensados de forma a favorecer a superação das adversidades, e não simplesmente que aceitemos o que se tem, de forma “alegórica”, por falta de sermos audaciosos.

Para Bollnow (1974), a audácia é uma característica importante à adaptação, e, conseqüentemente, à Resiliência, uma vez que é nela que encontramos elementos cruciais à perscrutação das nossas experiências, possibilitando a busca pelas oportunidades de que precisamos, não a concebendo apenas como simples respostas adaptativas. De acordo com Brasil (2019, p. 41):

Para nós, não faz sentido compreender Resiliência apenas como respostas adaptativas ou criativas frente às adversidades, mas sim de recursos extraídos do contexto que criam oportunidades de desenvolvimento e formam identidades fortalecidas, mesmo quando as respostas esperadas no contexto normativo não sejam obtidas, ou seja, o resultado não é o padrão.

Assim, considerando a capacidade adaptativa, inferimos que o ser humano, pode superar seus traumas a partir de fatores de proteção que proporcionem a construção do eu. Em consequência, essa capacidade adaptativa pode agir como ponte à regeneração da integralidade humana, libertando a pessoa das “amarras traumáticas”, possibilitando, então, a mobilização da sua Resiliência.

A adaptação frente à Resiliência, portanto, não se configura como inércia, uma vez que é preciso ser audacioso para a tomada de consciência e para a busca por recursos importantes à superação. Ela implica na coragem para perscrutar os

instrumentos necessários para o enfrentamento.

Adaptar-se é antes de tudo um autoconhecimento, uma vez que precisamos encontrar no nosso interior as nossas capacidades. Quantas vezes não somos pegos de surpresa pensando sobre situações que vencemos e que na verdade não sabíamos que seríamos capazes? Ou seja, a adaptação envolve penetrar no nosso cerne que implica audácia, autoconhecimento e, sobretudo, autoestima. Como procurar estratégias para superar momentos críticos se não nos conhecemos? Se não nos conhecemos, o que sabemos sobre as nossas capacidades? Se não sei do que sou capaz, como gostar de mim mesmo? Como me valorizar?

Percebamos que a adaptação é uma situação que nos leva a considerar fatores intrínsecos que, talvez, em momentos de calma nunca fossemos capazes de considerar sobre o nosso eu. Pensemos, neste sentido, na instabilidade enquanto mola propulsora do movimento de se adaptar e de promover o crescimento do ser humano, levando-nos então a conhecermos um pouco mais sobre quais seriam as estratégias de que precisamos para nos adaptarmos com qualidade.

3.1.2 *Coping* é Resiliência?

A adaptação, enquanto reorganização das atividades e das ações, pode assumir diferentes faces, estando composta por atitudes qualitativas ou não. Neste sentido, quando o sujeito se adapta pautado em uma mudança de postura, com consciência sobre suas escolhas e suas possíveis consequências, há de fato um salto positivo e qualitativo.

No entanto, quando as medidas para o enfrentamento e a adaptação estão baseadas em atitudes que protelam e maquiam as consequências, temos as estratégias de *coping*.

A palavra *coping*, deriva do anglo-saxão, e traduzida para a língua portuguesa recebe o significado de “conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para adaptarem-se a circunstâncias adversas ou estressantes” (Antoniazzi; Dell’aglio; Bandeira, 2001, p. 1), configurando estratégias em que a pessoa se apoia para o enfrentamento de adversidades. Para Pereira (2002, p. 83), representam mecanismos “utilizados pelo indivíduo para resolver os seus problemas [...]”. Esses mecanismos

implicam em recursos que podem ou não serem confiáveis pelo sujeito que precisa superar as adversidades.

Diante de situações adversas, o ser humano pode reagir de diferentes maneiras, alguns sucumbem mais fortemente e outros conseguem retomar de onde pararam (a partir de estratégias que desenvolveram para tal), imediatamente, ou depois de um período de resignação.

Estas estratégias variam de pessoa para pessoa e são geralmente baseadas nas experiências que viveram. Há pessoas que diante do estresse se recolhem para fazer leituras, outras preferem se distanciar e fazer viagens; algumas enfrentam uma espécie de “modo automático” e ainda há aquelas que refletem sobre os prós e os contras da situação, e quais as consequências serão obtidas, para então, decidirem o que irão fazer.

Notamos, então, que algumas das alternativas citadas desviam o foco do problema, mantendo a pessoa distante e não resolve de fato. Mesmo que tranquilize, ainda deixam lacunas que precisam ser reparadas, ressaltando que “nem toda estratégia de enfrentamento é bem-sucedida”, conforme trata Brasil (2019, p. 45).

De acordo com a autora, o *coping*, apesar de representar estratégias e recursos para a superação das adversidades, não pode ser confundido com a Resiliência, pois esta é dotada de sua mobilização. A personalidade mais fortemente resiliente busca superar as adversidades compreendendo os cerne das problemáticas enfrentadas, mantendo cautela ao avançar na resolução, e com respeito a si e ao próximo.

O sujeito que usa estratégias de *coping*, apesar de apresentar soluções, nem sempre considera as consequências e a intenção é “sair” do problema imediatamente, o que nem sempre implica em ausência de riscos. A esquiva de momentos críticos é um exemplo plausível, pois dá a falsa sensação de que tudo está sob controle.

Nas estratégias de *coping*, vemos mais claramente a necessidade de enfrentamento imediato, o que pode não conferir a qualidade necessária à superação¹⁹. Desta forma, acreditamos que mesmo que as estratégias de *coping* apontem um caminho à solução, precisam ser avaliadas enquanto ao seu “prazo de validade”, com vistas a favorecer o processo de mobilização da Resiliência, de fato.

¹⁹ Não queremos dizer aqui, contudo, que superar implica na resolução das adversidades sem riscos e sem cicatrizes, mas exatamente o contrário.

3.2 A CONSTRUÇÃO DO EU: CARACTERÍSTICAS DA PESSOA FORTEMENTE RESILIENTE

A personalidade do ser humano pode ser considerada como um constructo que se delinea reverberando as vivências oriundas do meio social. Aspectos positivos e negativos podem ser incorporados ao longo da vida e influenciar diretamente nas nossas tomadas de decisões.

O ser humano se faz no contato com o outro, nas experiências compartilhadas e nas trocas afetivas. Neste sentido, Cyrulnik e Morin (2012, p. 88) afirmaram que “contínuo, porém, a ser eu mesmo encontrando um outro”. O outro de si mesmo reflete a essência de nossas dúvidas e colocam em xeque as nossas convicções. “No fundo de meu eu, há outros “eus”” (Idem, p. 90).

Os diferentes “eus” dentro de nós mesmos formam uma personalidade imbuída de experiências que delineiam, ao longo do tempo, as características que mais nos representam e nestas, não por coincidência, mas por necessidade da vida humana, encontramos a Resiliência. Diferentemente do que se possa pensar, a reorganização não é uma atitude rápida e fácil, pois implica no abandono de muitos “eus” para acontecer, e requer flexibilidade.

No que concerne a uma personalidade considerada mais fortemente resiliente, temos que é aquela que consegue se reorganizar frente às adversidades. Como nos diz Flach (1991), é importante que o sujeito apresente uma característica considerável: Ser flexível.

A chave da personalidade resiliente, é acima de tudo, flexibilidade: ser capaz de utilizar aquelas forças particulares necessárias aos desafios, ser lógico e altamente organizado quando disso se necessita, e ser capaz de funcionar de forma insensatamente ilógica e até de abandonar os projetos em andamento, descobrindo possibilidades inesperadas (p.129-130).

Importante salientar que a questão de abandonar os projetos citada por Flach, não é uma ação desorganizada, impulsionada por um desejo momentâneo, mas fruto de reflexão e de necessidade. É uma tomada de decisão que implica riscos que precisam ser analisados, pois mudar projetos repentinamente requer responsabilidade sobre si.

Este fato tipifica também uma característica da personalidade fortemente resiliente, uma vez que se desenvolve conforme vai interagindo com o meio,

superando as adversidades a partir de estratégias que consegue colocar em prática. Neste sentido, temos os fatores intrínsecos e extrínsecos, que apresentam uma importância considerável dentro do estudo da Resiliência, pois os mesmos compõem os fatores *de risco e de proteção*.

Entendemos por fatores de risco (Infante, 2005), tudo aquilo que pode atingir o ser humano negativamente, como: pobreza, fome, falta de controle emocional, ambiente de trabalho hostil e abandono por parte da família. E por fatores de proteção, às situações que possibilitam a superação do trauma e da crise, como um tratamento de saúde, por exemplo. Desta forma, podemos dizer que a pessoa mobiliza sua Resiliência conforme interage com o entorno, não sendo possível estabelecer um grau definido e imutável de Resiliência, pois este dependerá das experiências vivenciadas e de características inerentes à pessoa mais fortemente resiliente, constituindo, então, a sua personalidade.

De acordo com Leão (2020), a pessoa com maior grau de Resiliência, possui fortemente certas *características*, tais como: a *autoconfiança*, a *autoestima*, a *empatia*, o *otimismo*, a *temperança*, *saber solucionar problemas*, a *tenacidade* e a *espiritualidade*. As com menor grau de Resiliência seriam exatamente as que não conseguiriam apresentar as características citadas de modo predominante. Explicaremos um mais cada uma delas:

A *autoconfiança* consiste na capacidade de acreditar em si mesmo, nas suas escolhas e nas suas qualidades. É a convicção de que dará certo, de que o desejo de alcançar algum objetivo vai ser concretizado.

A *autoestima* nos fala sobre quem somos diante das adversidades e, em conjunto com o *otimismo*, impulsiona-nos a sairmos de onde e de como estamos, para chegarmos onde queremos.

A *empatia*, capacidade de entender o outro, proporciona-nos saber o lugar de fala de quem o ocupa, não com sentimento de misericórdia, mas de compreensão. Quando compreendemos o nosso próximo no que ele precisa, podemos estabelecer relações de forma mais saudáveis, além de podermos oferecer o que ele precisa, e não o que julgamos ser necessário.

Ter *temperança* em momentos críticos nem sempre é fácil, pois implica em controlar os próprios instintos e desejos. Requer inteligência emocional e calma, para sabermos solucionar os problemas.

Quanto à *tenacidade*, temos que não se caracteriza como inflexibilidade, mas, ao contrário, como flexibilidade, sendo a capacidade de retornar para então poder avançar novamente, mediante o propósito estabelecido. É ser como um bambu, como nos diz a sabedoria japonesa: O bambu diante de uma ventania, enverga, mas não quebra (Kawanami, 2012).

Por fim, a *espiritualidade*, que à semelhança da *dimensão espiritual* de Röhr (2013), trata dos aspectos éticos e morais do ser humano.

É indubitável salientarmos que as características da personalidade fortemente resiliente são inúmeras, a considerar que as virtudes surgem nas mais diferentes situações. Assim, citamos ainda em Poletti e Dobbs (2007), as características básicas da pessoa fortemente resiliente compreendem também a *comunicação*, a capacidade de *assumir a responsabilidade de sua vida*, a *consciência limpa*, as *convicções* e a *compaixão*.

A *comunicação* está ligada à conexão que temos com o outro; o compartilhamento de saberes e experiências, visando muitas vezes o afastamento de pensamentos negativos.

A capacidade de *assumir a responsabilidade de sua vida*, está no campo do que podemos chamar de ética, respeitando seus semelhantes e não atribuindo a eles a culpa por atos e decisões que foram tomados erroneamente. É importante frisar que o erro e as decisões equivocadas são comuns na vida humana, e constituem a instabilidade. No entanto, é preciso que tenhamos consciência de que acertando ou se equivocando o sujeito precisará assumir as consequências de seus atos e ser protagonista de sua história de vida.

A *consciência*, enquanto percepção do que é certo e errado, na personalidade humana, pode ser considerada como um termômetro das relações sociais, uma vez que se manter com a consciência limpa se refere a não invadir o espaço do outro com posturas que desagradam, bem como com a si próprio, buscando sempre a sua integralidade e a sua responsabilização diante do seu papel social.

No que tange às *convicções*, temos o constructo do que intencionamos ser, é a caminhada que planejamos para alcançarmos nossos objetivos e realizações. É saber se decidir quando as circunstâncias nos dão diversas possibilidades. Decisão essa que, ponderada, viabiliza a satisfação.

Por fim, a *compaixão*, que também ocupa lugar na personalidade de pessoas fortemente resilientes. Ter compaixão é uma característica que leva o sujeito a se

compadecer com a dor do outro, auxiliando na superação, com posicionamentos altruístas e fortalecedores. É a compaixão que mobiliza a empatia.

É evidente que diferentes autores que abordam a personalidade resiliente apontem mais características não elencadas aqui, no entanto, nosso intuito não é de esgotarmos a discussão (o que é impossível), mas de ampliar o conhecimento sobre as personalidades fortemente resilientes, intencionando abranger a personalidade dos professores(as) que lecionaram durante a transpandemia. Desta forma, encaminhamo-nos para outro ponto importante à constituição da personalidade fortemente resiliente, que são os tutores de Resiliência.

3.3 DE ARQUEIRO A ALVO: ONDE ESTÃO OS TUTORES DE RESILIÊNCIA DOS(AS) PROFESSORES(AS)?

Ser aluno(a) nos confere a sensação de que sempre haverá uma pessoa que olhe para nós com afetividade, que nos aconselhe e nos escute em momentos de crise. O que causa estranhamento é percebermos que as que acolhem também precisam ser acolhidas e muitas vezes não o são. Neste sentido, os professores(as) podem se comportar como excelentes tutores de Resiliência, possibilitando-nos levantar o questionamento: Quem seriam os seus tutores e como eles estariam influenciando as suas tomadas de decisões?

A tutoria de Resiliência pode ser considerada como um apoio à superação das adversidades, podendo assumir diferentes representações. De acordo com Cyrulnik (2005), o tutor de Resiliência pode surgir como um objeto, um lugar, pessoas e até mesmo o plano espiritual, assentindo muitas vezes uma face baseada na empatia e na sensibilidade em compreender o outro, auxiliando-o na retomada do projeto de vida.

Assis, Pesce e Avanci (2006) consideram que a escola é uma instituição com grande potencial em tutoria de Resiliência, pois é um ambiente que transcende os conteúdos acadêmicos, muitas vezes apoiando e incentivando sua comunidade para a busca das conquistas. Se ela é uma instituição com potencial para mobilizar a Resiliência, o professor e a professora são os agentes que atuam diretamente neste processo.

Dito isto, retornamos à questão das instabilidades que, por sua vez, podem ocasionar no ser humano a sensação de que tudo pode dar errado e que estamos sozinhos para superarmos as adversidades.

As referidas adversidades podem ser consideradas situações que, por vezes, acontecem de maneira que precisamos encontrar meios para as superar. O ser humano, em sua constituição, é um ser que interage com o outro e com o mundo e depende, na maioria das vezes, dessa interação para concretizar seus objetivos. Neste processo, o que talvez não percebamos, é que a superação pode mobilizar algumas pessoas ao nosso redor. Essas pessoas desempenham um papel importante no sentido de que orientam e fazem uma espécie de escuta solidária, acalentando e/ou exortando²⁰, quando necessário, eis o(a) tutor(a) de Resiliência.

²⁰ Geralmente o tutor de Resiliência, na figura de uma pessoa, devido às escutas solidárias que realiza, pode assumir uma postura em que a exortação passa a ser a tônica de encontros e conversas.

4. MULTIDIMENSIONALIDADE HUMANA NA TRANSPANDEMIA: RISCOS E PROTEÇÃO À RETOMADA DO PROJETO DE VIDA POR PARTE DOS(AS) PROFESSORES(AS)

Pensar sobre a multidimensionalidade implica evidenciar a natureza humana em toda sua complexidade e integralidade, buscando as ligações existentes entre quem somos, quem um dia fomos e quem possivelmente seremos. O estar aqui é mais profundo que apenas o tempo presente, pois pode ser um conjunto de “tempos” que englobam nossas experiências nos mais diferentes âmbitos.

Neste sentido, Cyrulnik e Morin (2012) debruçam-se a falar sobre a natureza humana ressaltando os laços que possuímos conosco e com o mundo à nossa volta. Eles afirmam que “[...] não se pode falar do ser humano sem considerá-lo, simultaneamente, como um ser biológico, cultural, psicológico e social” (p. 11).

É interessante notar que os autores fazem uma leitura dos contingentes intrínsecos e extrínsecos à vida, ressaltando a ligação existente entre as partes e o todo, “[...] o mundo exterior está em nosso interior em diálogo permanente” (2012, p. 17), levando-nos à reflexão sobre a complexidade da integralidade humana.

Röhr (2013), por sua vez, “costura” este diálogo ressaltando a necessidade de contemplação da pessoa enquanto um ser integral. Ele corrobora o que Pascal formulara acerca da constituição humana e do conhecimento sobre ela: “não posso conceber o todo sem as partes e não posso conceber as partes sem o todo” (MORIN, 2015, p. 74).

Morin e Cyrulnik (2012), no início do livro, *Diálogo sobre a Natureza Humana*, nos traz uma citação atribuída à Pascal²¹, que nos leva à reflexão de não ser possível uma total compreensão do ser humano, mas um caminho para penetrar na natureza humana e assim entender que o todo está nas partes, assim como as partes interagem entre si para formar o todo, indissociavelmente.

O pensamento entre o *todo* e as *partes* reverbera na ligação existente entre ambos e nos leva à necessidade de buscarmos o entendimento sobre quem seriam tais partes, uma vez que se tratando de natureza humana, sabemos que o todo é o ser humano, dotado de sua complexidade.

²¹ Os autores não expõem a referência acerca da citação de Pascal, impossibilitando-nos de averiguar a obra original. A citação mencionada é: “Não posso compreender o todo se não conheço as partes e não posso compreender as partes se não conheço o todo” (p. 7).

Encontramos em Röhr (2013), a fonte que nos possibilita fazer a ligação entre o todo e as partes e então concebermos a integralidade enquanto constituinte do ser humano. Para isso, ele nos apresenta a noção de multidimensionalidade humana e a capacidade de transcender ao que é material.

Para o autor, a multidimensionalidade humana está composta de cinco dimensões consideradas básicas: "Chamamos dimensões básicas aquelas que constituem, na nossa percepção, efetivamente, o ser humano, que naturalmente pertencem a ele e que são indispensáveis para sua realização" (Röhr, 2013, p. 25).

As referidas dimensões são: *Dimensão física*, que trata da constituição físico-biológica; a *dimensão sensorial*, que pode ser definida pelas sensações físicas a partir dos órgãos dos sentidos; a *dimensão afetiva*, que traduz os nossos estados emocionais; a *dimensão mental*, que se encarrega do raciocínio lógico; e; a *dimensão espiritual*, que traz os valores éticos e metafísicos, sendo esta a mais difícil de identificarmos²².

4.1 AS DIMENSÕES HUMANAS

- *Dimensão Física: A Materialidade humana*

A dimensão física é aquela que compreende toda massa corpórea, interna e externa. Ela é palpável, visível, passa por fases biológicas marcadas pelo crescimento e por mudanças acentuadas no que tange à forma e ao seu desenvolvimento. É a parte material da multidimensionalidade.

Geralmente é a dimensão que mais facilmente é acometida por patologias que podem culminar no óbito, sendo ainda a que sofre modificações estéticas, seja para buscar um padrão de beleza, ou para curar algum órgão ou sistema.

Na transpandemia, esta dimensão foi fortemente atingida, pois os seres humanos sofreram com a COVID-19. Os pulmões das pessoas que contraíram o vírus, na maioria dos casos, ficaram debilitados. Muitas pessoas desencadearam outras patologias em diferentes órgãos. Entretanto, não foi a única dimensão afetada. Avançaremos para a próxima dimensão: A sensorial.

²² As dimensões humanas para Röhr (2013), constituem o ser humano desde os aspectos mais densos, como o corpo físico, até os mais sutis, como a espiritualidade. São indissociáveis do ponto de vista humano existencial, mas que se permitem serem analisadas separadamente pela Ciência para facilitar sua compreensão.

- *Dimensão Sensorial*: Influências internas e externas referentes ao corpo humano

A *dimensão sensorial* é formada pelos órgãos dos sentidos: Audição, tato, paladar, olfato e visão. Durante a transpandemia, pode ter havido uma super estimulação desta dimensão, sobretudo pelo uso, para alguns intenso, dos muitos aparatos tecnológicos²³.

No que tange aos órgãos dos sentidos, podemos citar o olfato, tendo em vista que estávamos vivenciando uma pandemia que atacou veementemente os nossos pulmões e, conseqüentemente, a capacidade de respirar e de sentir cheiro.

A questão da possível perda do olfato, inclusive, tornou-se um dos sintomas à época, fazendo com que entrássemos em estado de alerta tão logo ele surgisse. (Gama; Cavalcante, 2020).

Para Gros *et al.* (2020, p. 380),

Las alteraciones del olfato en procesos infecciosos de vías altas son frecuentes, en su mayoría responden a una causa obstructiva por edema de la mucosa nasal. Ocasionalmente aparece una disfunción olfatoria post-viral de tipo neurosensorial, de pronóstico variable.^{24,25}

Pesquisadores da área da saúde mencionaram que durante a fase aguda foi comum observar sintomas como distúrbios no paladar e no olfato, devido a inflamação nasal e a obstrução do fluxo do ar ocasionada pela mucosa (Fonseca, 2021). As papilas gustativas, portanto, à semelhança do olfato, também foram fortemente prejudicadas, uma vez que muitas pessoas acometidas pela COVID-19 passaram a não sentir mais os sabores dos alimentos que estavam ingerindo.

O toque, oriundo do tato, por sua vez, configurou-se como um grande problema, pois se antes estávamos acostumados a sentir o outro através de contato físicos, passamos a os evitar, e aqui trazemos mais uma questão importante, no caso das pessoas cegas, que para terem acesso a locais e informações utilizam o sistema *Braille*. Elas ficaram no momento impossibilitadas de o fazer, no intuito de minimizar

²³ Sabemos que o uso intenso da tecnologia foi de extrema importância para minimizar os efeitos do isolamento social. No entanto, sabemos também que o uso de telas, efeitos de iluminação e fones de ouvidos acometeram a visão e a audição de muitas pessoas.

²⁴ Alterações olfativas em infecções do trato respiratório superior são comuns. A maioria delas responde a uma causa obstrutiva devido ao edema da mucosa nasal. Ocasionalmente surge disfunção olfativa pós-viral de tipo neurosensorial, com prognóstico variável (Tradução livre).

²⁵ A expressão idiomática *post-viral* não aparece em itálico, pois houve a necessidade de respeitar a literalidade do autor.

as possibilidades de contrair o vírus, podendo ainda ter a sensação do toque alterada pelo uso constante de álcool em gel.

Quanto às pessoas Surdas²⁶ que optam pela leitura labial, estas também sofreram os efeitos da pandemia, uma vez que as máscaras faciais dificultaram o acesso à informação. Para os(as) Surdos(as), usuários da Libras, a questão da percepção das expressões faciais também foi prejudicada, uma vez que estas são importantes para a compreensão dos enunciados. As máscaras, apesar de necessárias, configuraram, no primeiro momento, como barreira visual à acessibilidade, comprometendo a interação²⁷ (Di Donato, 2022).

Sendo assim, a dimensão *sensorial* certamente foi afetada, em algum grau, pela pandemia e, conseqüentemente, pelo isolamento social, uma vez que impossibilitou/dificultou o contato físico, intensificando encontros e atividades virtuais que, na maioria das vezes, prolongaram-se por todo um expediente de trabalho.

- *Dimensão Afetiva: Relacionamentos e sentimentos*

O autor nomeia, na verdade, essa dimensão como *emocional*, entendendo que ela engloba, como o próprio nome se refere, às emoções, tais como: a tristeza, a alegria, a raiva, o medo, “suas respectivas movimentações e compensações” (Röhr, 2020, p. 25). Além disso, envolveria a *psique*, que se define enquanto fenômenos que ocorrem na mente humana, ou seja, os sentimentos e seus efeitos sobre o ser humano.

Com vistas a esclarecer as diferenças existentes entre *emoção*, *sentimento* e *afetividade*, apontamos que, para Goleman (1995, p. 20), a *emoção* é considerada, enquanto impulsos que se relacionam aos acontecimentos da vida; estímulos sem filtro, como a alegria, a raiva e o medo. Casassus (2009) acrescenta que as *emoções* estão intimamente ligadas aos estímulos sensoriais: Visão, paladar, olfato, tato e audição.

Os *sentimentos*, diferentemente das emoções, são de origem psíquica e representacionais. Casassus (2009) discorre afirmando que os *sentimentos* são imbuídos de percepção e Possebon (2017) reitera que estes são delineados a partir

²⁶ Optamos por utilizar Surdos com S maiúsculo, por considerarmos um povo com cultura e língua próprias.

²⁷ Devido às dificuldades para a compreensão das mensagens, houve a necessidade de criar máscaras transparentes que podiam ser higienizadas com produtos impermeabilizantes, evitando a perda da informação.

de conjuntos de percepções que se tem sobre o outro. Ou seja, diante das ações que recebemos e direcionamos, construímos relações e desenvolvemos nossos *sentimentos*. O amor é um exemplo de tal construção.

Para Frankl (2019), somente com amor é que conseguimos penetrar na personalidade de outra pessoa. O amor é o convite sublime que nos faz dividir o que somos com outra pessoa, e isto é perfeitamente encaixado no ato de ser professor(a). Quando compartilhamos o que sabemos, porém estamos distantes do amor, podemos transmitir apenas, tal qual fazem os jornais televisivos, imparciais, distantes dos *sentimentos* que emanam das tragédias e das alegrias que noticiam cotidianamente.

Transmitir única e puramente um conteúdo, não dá sentido à missão do(a) professor(a) na real concepção da palavra. Ser professor(a) exige contato humano, exige amor, exige compartilhar. Neste sentido o compartilhar, diferentemente do transmitir, não acontece em via de mão única, mas justamente na ação de que todos podem fazer parte, cada qual com sua parcela a contribuir.

Por sua vez a *afetividade*, para Antunes (2007), está intimamente ligada ao conjunto de expressões que emanam dos sentimentos e das emoções, podendo determinar as ações e as condutas de uma pessoa dentro do meio social. Sendo assim, vai além da expressão do toque, como um abraço, apesar de também englobar esse tipo de manifestação. Assim, adotaremos o termo dimensão *afetiva*, ao invés de *emocional*, por entendermos que aquela englobaria as emoções e os sentimentos.

Feito essa ressalva, podemos referir que durante a transpandemia diversas situações estavam acometendo a dimensão *afetiva*, tais como: O adoecimento por COVID-19, o óbito de conhecidos, familiares, e das pessoas em geral, o afastamento físico das pessoas que tínhamos contato diário, bem como a impossibilidade do lazer fora dos lares.

Ou seja, essa sem dúvida foi mais uma dimensão fortemente afetada durante a transpandemia, sendo mais um lugar de eleição de grandes traumas que refletiu no desempenho profissional e na saúde de professores(as).

- *Dimensão Mental*: Raciocínio e consciência do ser humano.

O ser humano é dotado de uma capacidade incrível, que é a de pensar, reconhecer o tempo passado, ter consciência do presente e projetar o futuro. Sem dúvida representa uma oportunidade sublime que permite o reconhecimento de quem

somos e qual lugar estamos ocupando. Trata-se de nossa dimensão *mental*, importante à constituição de uma vivência genuinamente humana.

Esta dimensão engloba o racional e o lógico, estando intimamente ligada à constituição social do sujeito, necessária ao enfrentamento das situações. Ela não pode ser tocada, mas é exposta, através de nossas ideias e atitudes.

Durante a pandemia foi, e ainda é, comum encontrarmos professores e professoras se queixando de esquecimentos, confusão de ideias, dificuldades de atenção, de concentração e até de compreensão diante de situações novas, relatando estarem em processo de adoecimento mental. Muitos necessitaram de acompanhamento com médicos psiquiatras e foram afastados de seus ofícios. O que já era relativamente mencionado por muitos, em uma pandemia se agravou!

No Reino Unido, por exemplo, pesquisas apontaram que grande parte dos pacientes que contraíram COVID-19 relataram estar sentindo dificuldades com as funções ou com habilidades cognitivas, sobretudo com a memória, concentração e fala, pois estavam esquecendo algumas palavras, caracterizando, assim, um quadro chamado de Covid longa (BBC, 2023).

- *Dimensão Espiritual*: Espiritualidade e autoconhecimento

Apresentamos agora a *dimensão espiritual* que, diferente das demais, está imbuída da nossa essência, sutil e impalpável. Perpassa as demais dimensões, ao mesmo tempo em que é constituída por elas. Longe de estar atrelada ao conceito de religiosidade, abarca a fé na vivência, auxilia na constituição da meta de vida e se revela quando nos sentimos contemplados existencialmente, quando nos comprometemos verdadeiramente com algo ou uma ideia.

Ou seja, apesar de comumente ser confundida com religiosidade, não deve ser a ela reduzida, uma vez que abrange aspectos éticos-sociais nem sempre presentes nesse espaço. Ela está imbuída de valores éticos e filosóficos, e é aquela que precisa regular os estímulos proeminentes das demais dimensões, coordenando-as de maneira lógica.

Desta forma, a compreensão do que a *dimensão espiritual* representa é complexa, uma vez que possibilita enxergarmos além do que temos por verdade, é o autoconhecimento em consonância aos princípios considerados adequados socialmente.

O objetivo principal da espiritualidade é a melhoria dos pensamentos, palavras e ações, afetando o comportamento dos sujeitos, que passam a ter uma noção mais clara da sua identidade e dos valores que necessitam desenvolver para a busca de uma vida melhor. Na busca pela superação dos obstáculos, o indivíduo passa necessariamente pela descoberta de seu senso de identidade, de seus valores inatos, de sua espiritualidade e pelo autoconhecimento (Chaves, 2010, p. 46).

Assim, podemos dizer que a referida espiritualidade é movida pelo desejo, pelos objetivos. Não conseguimos avançar sem eles. Uma vida sem propósito, é uma vida esvaziada de significado, logo, sem direção.

Isto posto, podemos perceber que as dimensões humanas estão propensas a vivenciarem momentos instáveis; crises, o que acarreta em descompassos que desorganizam a nossa constituição. Mas não apenas isso, pois a instabilidade pode mobilizar fatores de proteção que nos fortalecem, cabendo então à nós identificarmos (autoconhecimento) quais seriam eles e como se comportam dentro das relações que temos ao longo de nossa vida.

Em sequência, convidamos à leitura do nosso próximo tópico, com a intenção de compreendermos como as referidas dimensões humanas possivelmente foram afetadas através dos fatores de risco e dos fatores de proteção na transpandemia.

4.2 UMA AMEAÇA À RESILIÊNCIA: OS FATORES DE RISCO

O conceito de risco, curiosamente, apareceu em um contexto bem diferente nos estudos da Resiliência. Surgiu no campo das navegações marítimas, como uma “real a possibilidade de os navegantes sofrerem acidentes em função de fenômenos sobrenaturais” (Leão, 2020, p. 69).

Neste sentido, os fenômenos naturais, enquanto acontecimentos oriundos da parte de Deus, não eram atribuídos às condutas humanas.

O risco era percebido como um evento natural e, como tal, os humanos pouco mais podiam fazer do que tentar estimar quando esses acontecimentos iriam surgir e atuar no sentido de reduzir o seu impacto (Leão, 2020, p. 69).

Com o avanço nas pesquisas, o conceito de risco foi se aprimorando até que Yunes e Szymanki (2021, p. 42), definiram-no como: “toda a sorte de eventos negativos da vida e que, quando presentes, aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais”. Nesta concepção, vemos que

Deus não é o absoluto responsável pelas intempéries, o homem em suas relações, tem responsabilidade e precisa ter ciência acerca desses eventos.

Os riscos, assim como as crises, podem acontecer em qualquer momento da vida humana devido aos espaços que frequentamos, bem como às relações que estabelecemos. Assim, as situações que provocam os fatores de risco, para Eisenstein e Souza (1993), referem-se às adversidades, podendo abranger fatores individuais, familiares e do meio ambiente.

Dito isto, o Serviço Nacional de Saúde — SNS (2004, p. 6), através do Programa Nacional de Saúde Ocupacional, classificou os riscos profissionais em: biológicos, físicos, químicos, psicossociais/organizacionais, relativos à atividade de trabalho e ainda outros que porventura possam surgir.²⁸

Para Fonseca (2020), fatores de risco são situações que acometem a dinâmica da rotina pessoal e social, causando problemáticas que precisam ser resolvidas. No caso do ambiente de trabalho, o risco profissional consiste na “probabilidade de ocorrência e a gravidade do dano ao trabalhador” (p. 7).

Ampliando a discussão para além do ambiente de trabalho, Leão (2020) sintetizou os domínios e fatores de riscos associados, indicando espaços e situações que podem os ocasionar.

É interessante notarmos que, de acordo com a autora, a individualidade é um domínio que acarreta dizer que da mesma forma que estou exposto aos fatores de risco, também posso criar tais fatores para mim, um exemplo disto é a rebeldia. Ser rebelde, enquanto fator de risco, envolve a não aceitação dos grupos sociais. Geralmente personalidades consideradas rebeldes, tendem a agir à revelia dos demais, podendo demonstrar o não respeito, causar riscos e danos ao próximo e a si mesmo, em virtude dos posicionamentos. Pode, ainda, ser a pessoa que provoca desavenças, causando instabilidades e clima desfavorável às relações.

A alienação, ao lado da rebeldia, também não é uma característica interessante do ponto de vista social, uma vez que mantém o sujeito distante das situações, impossibilitando sua atuação efetiva, bem como a tomada de decisões assertivas.

²⁸ A questão está em aberto, pois se acredita que a dinamicidade não permite mensurar todas as situações que possam ocorrer.

No âmbito familiar, os conflitos são inevitáveis e em algum momento podem surgir. Quando não resolvidos, tendem a se perpetuar por gerações, pois vão causando crises e traumas que possivelmente se acumulam com o passar do tempo.

4.2.1 Riscos. A Escola e sua Cotidianidade

A escola, enquanto espaço em que passamos boa parte de nosso dia, e porque não de nossas vidas, é um ambiente afetado por fatores de riscos oriundos de uma série de situações. Corriqueiramente, deparamo-nos com professores(as) relatando as dificuldades de se manterem em seus locais de trabalho satisfatoriamente, e isso precisa ser aprofundado, pois os motivos são diversos, podendo ser desde problemas ligados à infraestrutura, até questões pessoais.

Todavia, a escola também pode assumir a posição de proteção à comunidade. Isso ocorre geralmente quando acolhe, dialoga e provoca reflexões que encorajam na tomada de decisões mais assertivas e, principalmente, quando colabora para o desabrochar das individualidades.

As famílias, muitas vezes, não apoiam o trabalho docente e isso também dificulta o trabalho pedagógico. Condições desfavoráveis, tais como a falta de valorização profissional, baixos salários, salas superlotadas, assédio moral por parte da comunidade escolar, dentre tantos outros, também integram riscos.

De acordo com Tardif (2002, p. 49),

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar com os alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra-prima a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde não estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

A comunidade, por sua vez, não precisa ser considerada como a determinante para o “não sucesso”²⁹ de seus partícipes, contudo, precisamos analisar quais as

²⁹ Concebermos que o termo sucesso é relativo, pois depende do que a pessoa considera como tal, bem como sobre a representação que se tem para ele. Às vezes, sucesso representa uma vida calma, outras vezes representa uma vida regada a fama.

vulnerabilidades³⁰ assolam o espaço e quais as condições de vida é possível ter. É difícil cobrar pontualidade de um sujeito que mora em um lugar de difícil acesso, que representa perigo dado à violência, em que o transporte público é precário e não possui condições financeiras para adquirir seu próprio meio de deslocamento.

Imaginemos todas essas situações dentro de um mesmo ambiente, duzentos dias por ano, no mínimo! Temos, então, o que denominamos por “escolas”. É no espaço escolar que podemos encontrar toda sorte de fatores de risco, seja por parte dos(as) alunos(as) ou mesmo dos(as) professores(as).

Falamos até o momento sobre os fatores de riscos e sobre os espaços em que estes podem se manifestar, incluindo a escola, como um todo. Faz necessário agora adentrarmos no que consideramos por fatores de riscos que mais afligem os professores(as).

Os fatores de riscos na Educação que mais afligem essa categoria profissional podem abranger várias situações das quais podemos elencar as mais emergentes, como por exemplo: Infraestrutura precária; salários abaixo do piso nacional, requerendo a sobrecarga de trabalho; escassez de material de expediente; famílias pouco colaborativas; superlotação das salas de aula; formação docente inicial precária; formação continuada inexistente ou pouco eficiente; problemas de saúde física e emocional, provenientes da sobrecarga de trabalho e; problemas com a equipe e/ou gestores escolares.

Sendo assim, os muitos fatores de risco presentes na rotina docente podem ter um efeito devastador e desestabilizar as dimensões humanas, causando uma série de situações que culminam em quadros patológicos. Sabemos que nem tudo pode ser evitado, mas é necessário que o professor e a professora busquem o equilíbrio e a autorregulação diante das adversidades cotidianas e isso passa também pelo autoconhecimento. Ele irá possibilitar que se pense e se analise qual a melhor decisão para o dado momento, respeitando o próximo e, sobretudo, a si mesmo.

4.3 FATORES DE PROTEÇÃO?

A vida não é apenas constituída por fatores de riscos, pois se assim o fosse, não teríamos bons momentos de alegria. Viver também é prazer, é antes

³⁰ As vulnerabilidades são concebidas como fatores de risco que podem fragilizar o exercício da cidadania, como a falta de saneamento básico, renda, escolaridade, alimentação, saúde e etc.

conhecimento e desventura, é um constructo. Se somos cotidianamente afligidos por fatores de riscos, nossa vivência a eles não se resume, e a antítese é sim verdadeira. Existem os *fatores de proteção* que nos auxiliam nas nossas retomadas.

Os *fatores de proteção*, como o próprio nome sugere, visam proteger o sujeito, ou minimizar as ações e os impactos dos *fatores de risco*. Auxilia enquanto um apoio, à superação das adversidades.

Neste sentido, um ambiente escolar deve ser acolhedor³¹ e evidenciar de forma positiva as características de seus/suas alunos(as), respeitando-os e os enaltecendo sempre que conseguirem se superar positivamente. Deve considerar a potencialidade que o corpo docente possui na resolução de conflitos que, porventura, ocorram dando suporte e apoio ao seu quadro docente.

Sendo assim, quando os(as) professores(as) têm o sentimento de pertença ao local de trabalho, é possível que a sensação de bem-estar passe a permear as relações e, para que isso aconteça, é necessário que a escola escute e acolha não apenas os(as) alunos(as), mas também estes partícipes.

É interessante notarmos, ainda, que os *fatores de proteção* só serão possíveis devido à existência dos *fatores de riscos*. Ou seja, em situações relativamente estáveis os *fatores de proteção* são nulos. Um importante fato está na origem dos mesmos, considerando que sua ação só é possível a partir de momentos instáveis. Ou seja, quando há presença de situações que estejam comprometendo a vivência humana em algumas áreas, é que os *fatores de proteção* podem ser percebidos.

Além disso, consoante a Leão (2020, p. 15) acreditamos que eles não são antagônicos aos de risco. Os referidos *fatores de risco* surgem em uma condição de enfrentamento diante da adversidade e não em uma guerra polarizada entre o que é bom e o que é ruim. No entanto, podemos elencar alguns a título de exemplificar como eles podem nos auxiliar, como: Autoestima; competência socioemocional; relações familiares saudáveis, e; apoio de pessoas que não são necessariamente do meio familiar.

Para os professores(as), a escola enquanto um fator de proteção, pode se manifestar quando, por exemplo, os seus gestores e gestora acolhem seus anseios,

³¹ Elencamos apenas alguns fatores de proteção, tendo em vista que a tentativa de listar pode não ser plausível, uma vez que eles, assim como os fatores de risco, são passíveis de serem relativos a depender das vivências individuais.

compreendendo os momentos em que apresentam dificuldades e criando estratégias de apoio que possibilitem uma reorganização das atividades.

A escola, quando assume esse lugar protetivo, acolhe, dialoga e provoca reflexões que encorajam a tomada de decisões mais assertivas e, principalmente, quando colabora para o desabrochar das individualidades.

A percepção de acolhimento e de pertencimento contribui para o sentimento de proteção, potencialmente necessário à superação das adversidades e à assunção ou retomada de um projeto de vida.

4.4 O PROJETO DE VIDA. CONSTRUÇÃO, PAUSA E RETOMADA

Quando somos crianças, planejamos comprar brinquedos considerados legais e divertidos. Aos poucos, manifestamos o desejo de sermos adultos para ter a tão sonhada liberdade, seja ela física ou financeira. Mas quando chegamos, de fato, à vida adulta, o que nos resta?

Passamos a vida inteira pensando no amanhã, projetando, criando possibilidades para concretização dos sonhos, retomando sempre o que preciso, mesmo que inconscientemente. Em algum momento de nossas existências realizamos o percurso de querer, pensar sobre o objeto dos desejos, projetar, buscar meios, conseguir ou retomar, se necessário. Esse é o nosso trajeto diário. Esse é o caminho do nosso *projeto de vida*.

Na atualidade, é comum escutarmos e vermos nas mídias sociais menções sobre o projeto de vida que a pessoa pode traçar para alcançar seus objetivos. Cada vez mais, as redes sociais possibilitam *stories* e *reels* com conteúdos motivacionais ressaltando a importância de traçarmos metas ao longo de nossas vidas. Contudo, o que tudo isso representa na contemporaneidade?

O projeto de vida, em sua essência, se refere a um planejamento que considera o que pretendemos, ponderando também o que já vivenciamos. Desta forma, rememora o que se passou, considerando suas construções, os erros e os acertos; e ao porvir, enquanto representação daquilo que almejamos alcançar. Encontremos em Soares (2002, p. 16), uma clara definição acerca do que é o projeto de vida.

[...] o projeto é, ao mesmo tempo, o momento que integra em seu interior a subjetividade e a objetividade e é, também, o momento que funde, num mesmo todo, o futuro previsto e o passado recordado. Pelo projeto, se constrói para si um futuro desejado, esperado.

A subjetividade e a objetividade cumprem um importante papel na construção do projeto de vida, configurando-se então, no que desejamos e em como queremos que aconteça. Assim, a subjetividade pode ser considerada enquanto constituição do que somos. É o nosso eu em ação, nossas convicções e experiências. Já a objetividade, pode ser concebida enquanto a clareza com que se prevê o futuro, a partir das escolhas tomadas no presente.

As referidas escolhas, apesar da lucidez que exigem, na verdade não garantem que tenhamos um caminho pleno, sem percalços e intercorrências. Não é isso que enfatizamos, pois é certo que na trajetória enfrentamos nossos traumas, medos, e os muitos tipos de crises.

Assim foi com a pandemia, estávamos em nossos ambientes de trabalho, com nossos projetos em andamento, viagens, sonhos, concursos públicos, conclusões de ciclos, absolutamente tudo se encaminhando e, de repente, precisamos parar e nos recolhemos sem saber ao certo como o mundo exterior estava se organizando para combater o coronavírus.

Nosso projeto de vida sofreu um bombardeio de adversidades e precisávamos retomar, mesmo que nos considerássemos sem forças, sem coragem, sem ânimo e sem vontade. A “inércia” só causaria ainda mais traumas. Eis o mundo exterior para enfrentar.

Mas agora precisaríamos enfrentar, voltar aos nossos postos de trabalho, sem muitos dos nossos familiares e amigos ao nosso lado. Fracos, conseguimos apenas dar alguns passos, ora mais largos, ora menores, às vezes parando. Do que precisávamos, então? A resposta é clara, mas nem sempre fácil. Precisávamos retomar exatamente de onde paramos. Retomar o projeto vida a partir de quem somos agora. Havíamos mudado!

Entendemos que a retomada do projeto de vida é o percurso que precisamos lançar mão para viver novamente. Ela implica em ter em mente que, devido às adversidades, nem sempre os resultados serão os mais desejados e/ou esperados. Nem sempre poderemos voar como gostaríamos, mas precisamos encontrar uma forma de dar passos ágeis e fortes rumo aos nossos sonhos.

Dito isto, imaginemos que vivêssemos sempre as mesmas situações, com as mesmas dificuldades, nos mesmos espaços de tempo. Ao resolvermos na primeira vez, o conhecimento e o crescimento já teriam chegado ao fim. A tendência seria a

zona de conforto e o comodismo. Estaríamos limitados à “redoma” de sempre e, conseqüentemente, seria dispensável termos um projeto de vida.

Neste sentido, Hernandez (1994) pontua que o projeto de vida está intimamente ligado a uma perspectiva da construção da própria identidade, multidimensional. O ser humano, ao se relacionar consigo e com o próximo, interioriza os significados culturais e profissionais a partir de aspectos, como: a antecipação, a organização e a regulação de atividades a serem realizadas.

Estes três pontos carregam em si um caráter mutável bem acentuado, no sentido de que precisam se adequar às situações para dar conta dos objetivos. Essa mutabilidade, na verdade, é o que nos caracteriza enquanto sujeitos dispostos e capazes de superar adversidades.

A construção do projeto de vida, portanto, implica em considerar as dificuldades na trajetória, e também a convicção de que com um planejamento a ser seguido haverá maiores chances de vencer as adversidades.

Desta maneira, acreditamos que o ser humano, mesmo sem o conhecimento do conceito de projeto de vida³², durante a sua existência busque um, com metas e objetivos a serem alcançados, tanto na vida pessoal quanto na profissional, pois sem perspectiva de futuro, dificilmente é possível superar as adversidades.

Seguiremos, a partir de agora, com a apresentação da metodologia do trabalho que nos possibilitará compreender como os projetos de vida dos(as) professores(as) podem ter sido retomados a partir da mobilização da Resiliência durante a transpandemia.

³² Durante a vida, o ser humano planeja inúmeras vezes, cria e recria projetos para si, mas nem sempre tem a consciência de que os seus sonhos e aspirações fazem parte do que denominamos aqui como projeto de vida.

5. METODOLOGIA

O conhecimento científico, validado pelo rigor metodológico, é obtido através de pesquisas que visam a reflexão sobre determinado contexto. Desta forma, a pesquisa é o caminho pelo qual podemos conhecer como os diferentes fenômenos surgem e implicam no meio social, tendo como objetivo apontar resultados que possibilitem descobertas necessárias ao avanço da Ciência.

A historicidade que uma pesquisa com seres humanos traz em seu bojo a vivência de sujeitos em determinado espaço-tempo. Esta pode viabilizar a compreensão de como os fatos se sucedem, buscando garantir a continuidade das experiências, ou mesmo o romper de ciclos, a depender da influência que está exercendo sobre as pessoas.

Dito isto, conhecer os caminhos metodológicos possibilita que o pesquisador se aproprie de um desenho que satisfaça a trajetória científica, que possibilitem resultados que, de fato, retratam e/ou se aproximem ao máximo da realidade.

5.1 CAMINHOS TRILHADOS

A pesquisa, enquanto ação que envolve a descoberta de conhecimento e a depender de como o objeto é observado e tratado, pode ser definida quanto a sua abordagem, como qualitativa, quantitativa e quali-quantitativa.

Como nosso objeto compreende a mobilização do potencial resiliente dos professores(as) na transpandemia, envolve um fenômeno que implica subjetividade e experiências peculiares, direcionando-nos a desenvolver uma pesquisa de cunho *qualitativo*.

Desse modo, a pesquisa qualitativa pode superar a dicotomia clássica entre sujeito e objeto, ciências da natureza e ciências do espírito, porque o que está em jogo são os conhecimentos que se podem alcançar e construir para o benefício e realização dos indivíduos das sociedades e da espécie em sua unidade diversa (Macedo; Galeffi; Pimentel, 2009, p. 247).

A pesquisa qualitativa ocorre quando buscamos entender os fenômenos a partir de um caráter interpretativo, considerando os significados que os participantes atribuem ao objeto estudado. Gil (2021) acredita que esses significados geralmente são apreendidos através de instrumentos elaborados para dar conta de evidências verbais e/ou visuais, compondo, então, o *corpus* da pesquisa, sendo possível a sua interpretação de forma qualitativa. Assim, segundo Minayo (2013), a pesquisa

qualitativa se coloca como meio propício à compreensão dos significados que emanam da realidade.

Isto posto, temos que esse tipo de pesquisa tem conquistado espaço considerável no ambiente científico, dado que possibilita a compreensão de como o objeto se comporta em diferentes contextos.

Apesar de não trabalhar com dados estatísticos, ela não é tão simples quanto aparenta ser, tendo em vista que se estuda a complexidade que envolve a experiência da vida humana, no contexto em que ocorre, ou mesmo já ocorreu, à luz da Fenomenologia.

[...] a fenomenologia tornou-se uma das principais inspirações para a pesquisa qualitativa, já que enfatiza a experiência vivida dos indivíduos, constituindo, portanto, um meio poderoso para entender a experiência subjetiva das pessoas e obter insights acerca de suas motivações (Gil, 2021, p. 50).

Isto posto, a nossa pesquisa está epistemologicamente assentada na Fenomenologia, considerando a Filosofia da Existência como caminho à interpretação do objeto. O caminho da Fenomenologia parte da compreensão do modo como as pessoas vivem, da cotidianidade, buscando o resgate dos significados que os participantes atribuem ao objeto de estudo.

Com relação à natureza, trata-se de uma pesquisa *básica*, uma vez que aprofundamos os conhecimentos relacionados à Resiliência. Salientamos que, para isto, propomos um diferencial, que foi investigar a Resiliência no campo da Educação, no período transpandêmico.

Quanto aos objetivos, seguiram a perspectiva *explicativa*, pois, em consonância com Prodanov e Freitas (2013), buscou identificar os possíveis fatores que causaram um fenômeno, aprofundando os conhecimentos de uma dada realidade.

No que tange aos procedimentos técnicos, realizamos uma *pesquisa de campo* com vistas a coletar informações relacionadas à população pesquisada, o que justificava um contato mais próximo e direto. Ela possibilita a coleta de dados em diferentes locais, considerando uma mesma comunidade de pessoas. Gil (2002) ratifica isso, quando considera que:

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana (p. 53).

Desta maneira, utilizamos um *diário de campo*, no intuito de registrarmos as atividades realizadas durante as visitas, considerando que tais atividades estiveram ligadas às observações, experiências, percepções que emergirem do momento em questão.

Destarte, durante toda a realização da pesquisa, investimos em leituras especializadas com a finalidade de endossarmos o nosso saber em relação ao objeto e ao fenômeno estudados, sendo então uma conduta inerente à pesquisa de campo. De acordo com Gil (2002), a *pesquisa bibliográfica* nos possibilita a compreensão de uma gama de fenômenos muito maior, sabendo-se da inviabilidade que o pesquisador se depararia, caso se propusesse a fazer sozinho.

Por fim, acreditamos que a metodologia explicitada cumpriu com a investigação dos objetivos propostos, imbuída de rigorosidade e compromisso com a Ciência e com a Educação.

5.2 ACOLHIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa aconteceu em três escolas públicas do Município de Custódia, no sertão pernambucano, e foi composta por professores(as) de Ciências e Matemática do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio que atuaram durante o período transpandêmico. Selecionamos quatro professores(as) da amostra inicial, dois com os maiores graus de Resiliência, e dois com os menores graus, cujos critérios serão posteriormente informados.

Não participaram do estudo os(as) professores(as) que desempenharam outras funções, como: Coordenadores, gestores(as), secretários(as), professores(as) do Atendimento Educacional Especializado – AEE, professores(as) tradutores intérpretes de Libras, professores(as) *brailistas*, professores(as) de apoio, auxiliares e cuidadores(as).

5.3 DO MATERIAL À CONSTRUÇÃO. PRODUÇÃO DE DADOS

A definição das escolas em que encontramos os professores(as) participantes, aconteceu após fazermos um levantamento através da Secretaria Municipal de

Educação e da Gerência Regional de Educação - GRE, à nível estadual. Escolhemos três instituições a partir dos seguintes critérios:

- Ter funcionamento reconhecido por portaria há pelo menos cinco anos;
- Estar localizada na área que compreende o município em que a pesquisa se desenvolveria;
- Ter professores(as) licenciados(as) em Ciências e Matemática, que tivessem ministrado a unidade curricular correspondente, durante a transpandemia (anos de 2020 e 2021).

Ao definirmos as escolas, contactamos os respectivos gestores e entregamos uma Carta de Apresentação (Apêndice A). Os(as) professores(as) de Matemática, também receberam explicações sobre como ela aconteceria, bem como quanto aos seus objetivos. Eles(as) assinaram, em duas vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) exposto no Apêndice B, para a primeira etapa, bem como outro referente à segunda etapa (Apêndice C), formalizando o compromisso. Comprometemo-nos em entregar uma devolutiva aos(às) mesmos(as) tão logo o estudo estivesse concluído.

Utilizamos dois os instrumentos de coleta de dados. O primeiro foi o *Questionário de Resiliência* (Apêndice D), adaptado de Chaves (2010), apresentado a seguir.

5.3.1 Permita-me lhe conhecer. Questionário de Resiliência

Considerando a Resiliência enquanto constituinte da personalidade humana, ainda não pode ser mensurada através de aparatos mecânicos e tecnológicos (CHAVES, 2010), assim, foi necessário utilizarmos um questionário (BARBOSA, 2006) que revelasse, através da mensuração, os aspectos que consideramos presentes em personalidades fortemente ou fracamente resilientes (APÊNDICE C).

Para Gil (2011), o questionário representa:

Uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. (p. 128).

Enquanto instrumento de coleta de dados, ele permitiu que soubéssemos determinadas respostas de maneira rápida e prática, tendo sido impresso e entregue

à cada participante junto ao TCLE. Ele foi adaptado de Chaves (2010), que por sua vez se baseou nos estudos de Polk (1997), Job (2003), Barbosa (2006) e Assis, Pesce e Avanci (2006).

Nele havia 28 perguntas e para cada sentença havia quatro possibilidades de respostas a serem assinaladas, sendo as assertivas: *Nunca*, *Algumas vezes*, *Quase sempre* e *Sempre*. Cada professor(a) poderia responder de maneira autônoma, mas permanecemos no ambiente escolar para esclarecermos possíveis dúvidas. Após o recolhimento dos mesmos, analisamos cuidadosamente os resultados.

No intuito de não induzir os participantes a uma lógica de respostas que indicassem apenas personalidades fortemente resilientes, as perguntas foram organizadas de maneira que mesclaram “sentenças com características mais positivas, de outras consideradas mais negativas” (Chaves, 2010, p. 67). As sentenças positivas, portanto, estavam assentadas em posturas mais otimistas, ao passo que as de cunho negativo se voltaram para posturas consideradas contraproducentes.

As assertivas *Sempre* e *Nunca*, receberam a pontuação zero, quando ligadas às características menos resilientes e, conseqüentemente, receberam a pontuação três, para as características mais fortemente resilientes. *Às vezes* e *Quase sempre* transitaram entre um e dois pontos, considerando as possibilidades de posicionamento, seguindo o mesmo critério das assertivas *Sempre* e *Nunca*.

Esclarecemos, ainda, que:

A pontuação dada a cada resposta não se repetia quando estávamos diante de sentenças negativas ou positivas. Sendo assim, por exemplo, o *nunca* poderia representar uma resposta mais resiliente, e nesse caso recebia três pontos. Em outro contexto, o mesmo *nunca* representava a menos resiliente e por isso recebia a pontuação mínima (zero) (Chaves, 2010, p. 67).

O máximo possível de pontuação seria 75 pontos, enquanto a menor pontuação seria 44, conforme os níveis abaixo relacionados:

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

A tabulação dos pontos nos possibilitou criar uma lista em ordem decrescente dos níveis de Resiliência durante a pesquisa. Caso houvesse um empate nos resultados, utilizávamos alguns critérios para o seu desempate, tais como:

- Maior número de respostas em *Nunca* e *Sempre* com pontuação três;
- Menor número de respostas em *Às vezes* e *Quase sempre* com pontuação um e dois;
- Maior tempo na docência.

Na etapa seguinte, realizamos uma entrevista *semiestruturada* apenas com os(as) dois/duas professores(as) com a personalidade mais fortemente resilientes e os(as) dois/duas menos resilientes, apresentada na sequência.

5.3.2 Permita que eu o/a conheça ainda mais. A Entrevista Semiestruturada

Por acreditarmos que as respostas dos professores(as), deveriam ser mais aprofundadas, optamos pela realização de uma *Entrevista Semiestruturada*, adaptada de Chaves (2010). Nesta ocasião, pudemos conhecer os aspectos que utilizaram durante a transpandemia para dar continuidade ao seu aos seus projetos de vida, sendo este momento importante não apenas para a pesquisa, mas também para seu desenvolvimento pessoal, uma vez que foi preciso a autoanálise para responder o questionamento.

Para Bourguignon (2009), a entrevista nos permite “[...] conhecer melhor a variedade de detalhes acerca da vida cotidiana” (p. 150). De acordo com Gil (2011), tal instrumento possibilita que sigamos um roteiro preestabelecido, em uma abordagem semelhante a uma conversação. Nesse sentido, o roteiro elaborado esteve composto por nove questões respondidas de maneira espontânea. Elas abordaram as dificuldades e as adversidades vivenciadas durante a transpandemia, se conseguiram ou não superar qualitativamente as adversidades e, caso sim, quais foram os pontos determinantes para tal; se consideram que a Resiliência foi fortalecida e mobilizada, e como foi a retomada do projeto de vida.

As questões da entrevista foram organizadas de forma que os(as) professores(as) pudessem narrar suas experiências, sem julgamentos.

5.4 ANÁLISE DOS DADOS

O *corpus* do trabalho, oriundo da coleta de dados, foi analisado através da *Análise de Conteúdo - AC*, de Bardin (2016). Esta foi considerada até a década de 50 um conjunto de técnicas quantitativas, com enfoque em frequências de características e, posteriormente, ganhou espaço na área qualitativa, nas pesquisas sociais.

Enquanto conjunto de técnicas, ela possibilitou a análise das comunicações, no intuito de obter, por meio de procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitiram inferir os conhecimentos provenientes das condições dos enunciados das mensagens, bem como a produção dos indicadores.

Neste sentido, seguimos os passos oriundos de Bardin (2016), a saber: *Pré-análise; categorização ou codificação e tratamento dos resultados; inferências e interpretação.*

Após a coleta de dados, analisamos o material através de uma leitura flutuante, fazendo a *pré-análise*. Esta consistiu na organização dos elementos à interpretação, com vistas a organização do *corpus* do trabalho. A seguir *categorização ou codificação e tratamento dos resultados*, criamos as categorias pertinentes.

Estas categorias se referiram à classificação do que constituíram os grupos de elementos com características semelhantes, em nosso caso os padrões de Resiliência: Padrões *Disposicionais*, Padrões *Situacionais*, Padrões *Relacionais*, Padrões *Filosóficos-Religiosos* e os *aspectos usados na mobilização da Resiliência*, possibilitando assim, a *inferência* necessária. Por fim, fizemos a *interpretação* do material à luz do referencial teórico abordado.

5.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Em Março de 2023, após a qualificação e realizados os possíveis ajustes, submetemos o Projeto à avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa — CEP, da Universidade Federal de Pernambuco — UFPE, através da Plataforma Brasil. A coleta apenas foi iniciada após a aprovação do CEP.

Como já mencionamos, no que tange aos participantes, eles estiveram cientes de que poderiam se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo, sendo ainda garantida a proteção da identidade, privacidade e do total respeito à

individualidade.

Os riscos que a pesquisa compreendeu estavam situados no campo dos questionamentos, uma vez que qualquer uma das indagações poderia causar constrangimentos. No entanto, estivemos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Diante do exposto, passaremos então ao conhecimento dos resultados obtidos, sob a ótica dos(as) professores(as), apresentando uma análise dos mesmos.

6. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

6.1 LOCAL, PERÍODO E AMOSTRA

O presente trabalho foi gestado em um momento difícil para os professores(as), bem como para a humanidade como um todo, pois estávamos nos readaptando a uma nova maneira de trabalhar e de viver. O medo e a incerteza estavam tomando proporções inimagináveis, considerando a rápida disseminação do coronavírus.

Para a realização da coleta de dados, devido a esta nova realidade, buscamos checar em que circunstâncias estavam as escolas, se era possível adentrar para manter contato com os(as) professores(as); se estavam à vontade ou não para participar e, se de fato gostariam de recordar dias tão difíceis.

Desta forma, acreditamos que ter conseguido evocar as memórias dos(as) participantes, tenha sido um momento de indubitável relevância e até mesmo de superação, tendo em vista que à guisa dos fatos poderiam ter recusado a participação, e inviabilizado a pesquisa.

Assim, salientamos que este trabalho é fruto de dedicação, superação e desejo de uma Educação de qualidade para todos(as), incluindo então a formação humana dos(as) professores(as), peças fundamentais na disseminação e na consolidação do saber.

A coleta de dados ocorreu em três escolas de um município do sertão do estado de Pernambuco, sendo duas delas pertencentes à rede estadual e uma à rede municipal de ensino. Coletamos os dados no presente ano em dois momentos distintos do mês de agosto, sendo o primeiro deles do dia 10 a 18 e o segundo de 21 a 25.

Inicialmente, na primeira etapa da pesquisa, usamos o Questionário de Resiliência, quando trabalhamos com vinte e seis professores(as), sendo onze do Ensino Fundamental Anos Finais (Ciências e Matemática) e quinze do Ensino Médio (Matemática, Química, Física e Biologia). Destacamos que todos(as) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE (APÊNDICE B)³³.

³³ O TCLE cumpriu a função de esclarecer formalmente o objetivo da pesquisa, a duração, os instrumentos utilizados, os procedimentos, bem como o direito à desistência, sigilo e modo de devolutiva, conforme nos tem orientado a Resolução MS 196/96 do Conselho Nacional de Saúde - CNS.

Antes de iniciarmos a coleta desse Questionário, ressaltamos aos/às participantes que não havia resposta certa ou errada, objetivando apenas conhecer aspectos importantes ao estudo da Resiliência.

No questionário de Resiliência, consideramos a ausência do(a) professor(a) no dia da pesquisa como critério de exclusão, o que de fato ocorreu, tendo em vista que elas ocorreram em função de afastamento por licença prêmio³⁴ e por processo de desligamento, devido à aposentadoria.

6.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS – 1ª ETAPA

6.2.1 Questionário de Resiliência

Através da aplicação do Questionário de Resiliência, selecionamos os possíveis participantes da segunda etapa da pesquisa, no caso os dois/duas professores(as) com as características mais fortemente resilientes e os(as) menos resilientes.

Como já informado, o primeiro objetivo específico de nossa pesquisa era “Analisar o grau de Resiliência apresentado pelos professores e professoras de Ciências e Matemática que atuaram em turmas regulares do Ensino Fundamental Anos Finais, e no Ensino Médio em um período transpandêmico correspondente aos anos de 2020 e 2021”.

Como resultado, informamos que contamos com a adesão de 26 participantes, sendo 16 mulheres e dez homens. Apesar de não fazer parte de nosso objetivo, este achado nos levou a pesquisar acerca da questão do gênero em tais áreas, uma vez que parece difundido, no senso comum, que homens lidam melhor com os “números” do que as mulheres.

Para Silveira, Ferreira e Souza (2019, p. 33), há de fato uma desigualdade de gênero. “Nas Ciências Exatas, em especial, as desigualdades relacionais entre os gêneros tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que são áreas naturalizadas como masculinas [...]”.

³⁴ O Estatuto do Servidor de Pernambuco, assegura no Artigo 112, que serão concedidos ao funcionário, após cada decênio de serviço efetivo prestado ao Estado, seis meses de licença-prêmio, com todos os direitos e vantagens do cargo efetivo.

Diante do exposto, checamos³⁵ as graduações existentes nos municípios circunvizinhos³⁶ e constatamos que havia disponibilidade para os(as) alunos(as) cursarem Matemática, Química e Biologia em faculdades particulares e públicas, com a mesma possibilidade de ingressar em Pedagogia, História, Geografia e Letras, o que pode nos explicar uma possível mudança na escolha da licenciatura no que tange a este aspecto.

Diante disso, questionamos as possibilidades e crenças existentes em outras épocas, tais como: Será que a questão de gênero não destinou as Ciências Exatas para homens, já que estes, de acordo com Ferrand (1994), possuem características que compõem uma personalidade mais racional, agressiva e competitiva, em detrimento das mulheres, que precisavam se mostrar frágeis?

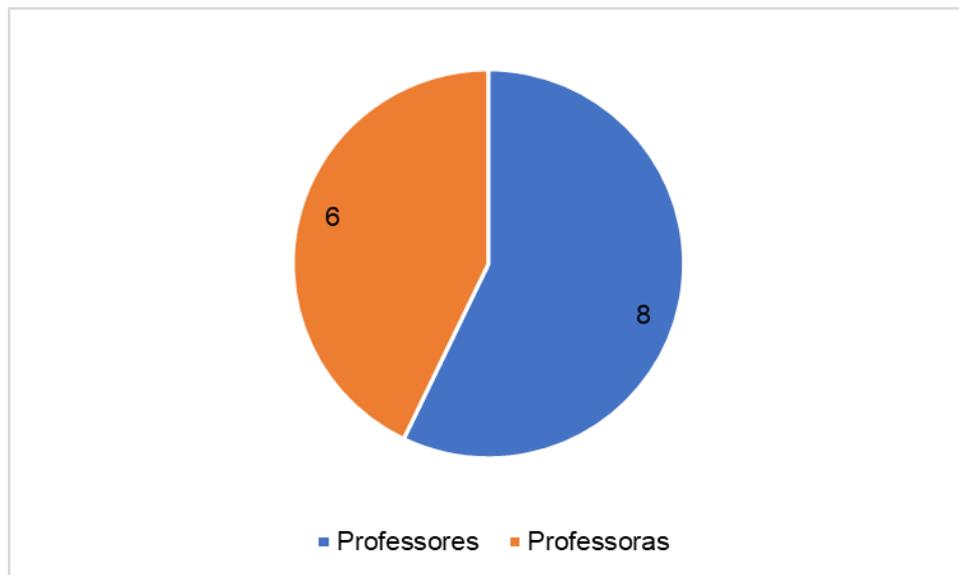
Em nossa pesquisa, observamos que esse modelo de docência vigente outrora, felizmente, não faz mais sentido, ao menos no município onde se situa o *campus* da pesquisa. Nesse sentido, a mulher ganhou espaço e hoje consegue figurar nas Ciências, como Biologia, Química, Física e Matemática. Saliemos, contudo, que o acontecimento foi percebido em um município do sertão pernambucano, cabendo então pesquisas em capitais e metrópoles, com vistas a identificar possíveis mudanças nos padrões de comportamento, no que tange à questão de gênero na docência em tais áreas.

Retomando, especificamente, às faixas de Resiliência obtidas a partir da análise dos resultados, informamos que 14 participantes apresentaram Resiliência alta, entre 64 e 75 pontos, sendo seis professoras e oito professores (GRÁFICO 1).

³⁵A checagem aconteceu através da consulta aos *sites* das instituições de ensino superior dos municípios circunvizinhos. Como não é o nosso objeto de estudo, não nos aprofundamos nisso.

³⁶No município campo da pesquisa, não há centros universitários e os pólos de extensão contemplam apenas o curso de Pedagogia.

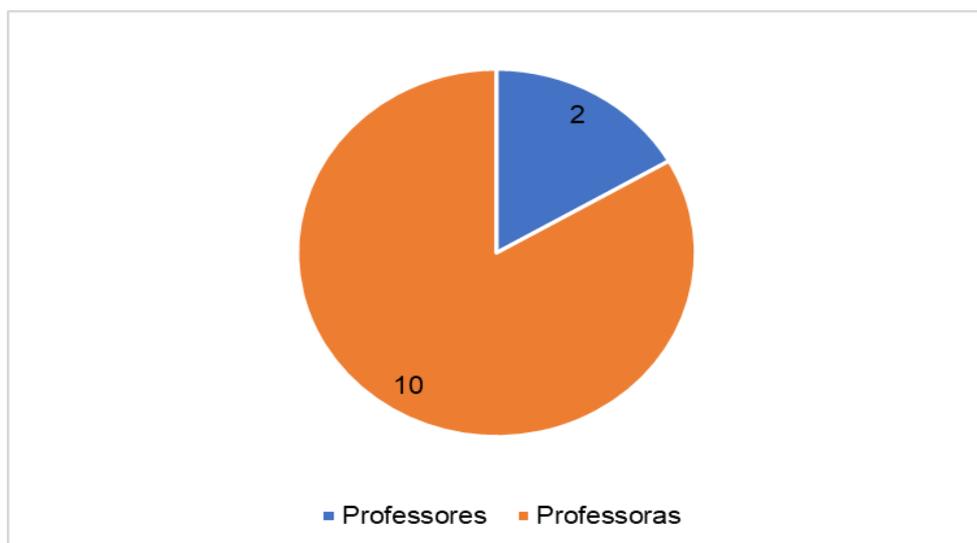
Gráfico 1 — Resiliência Alta em professores(as).



Fonte: A autora (2023).

A faixa da Resiliência Média-alta, compreendeu os resultados de 62 a 44 pontos, e nela se enquadraram dez professoras e dois professores, conforme exposto no Gráfico 2.

Gráfico 2 — Resiliência Média-alta em professores(as).



Fonte: A autora (2023).

No que tange às etapas de ensino, houve predomínio da Resiliência Alta em professores(as) do Ensino Médio, ao passo que a Resiliência Média-alta foi predominante entre professores(as) do Ensino Fundamental Anos Finais.

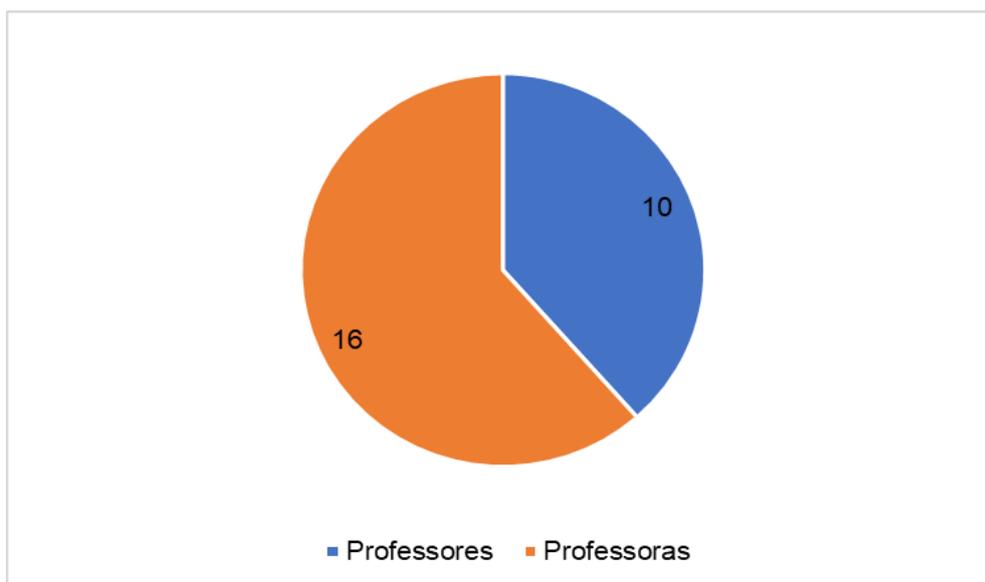
A categoria docente do ensino fundamental e médio é uma das mais expostas a ambientes conflituosos e de alta exigência de trabalho, tais como tarefas extraclasse, reuniões e atividades adicionais, problemas com alunos que chegam até a ameaças verbais e físicas, pressão do tempo etc. Esta situação estressante leva a repercussões na saúde física e mental e no desempenho profissional dos professores (Santos; Sobrinho, 2011, p. 302).

O fato de não termos tido participantes que apresentassem as faixas de Resiliência Média-baixa e Baixa, está em consonância ao encontrado na pesquisa de doutoramento de Chaves (2010), quando refletiu que de tão árdua que é a prática do professor em nosso país, permanecer na profissão, pode sugerir um nível minimamente satisfatório de Resiliência.

Nesse sentido, sabemos que o cotidiano escolar não é um ambiente fácil para convivência, uma vez que estamos lidando com diferentes faixas etárias, culturas, crenças, demandas, além das cobranças dos sistemas e das redes de ensino, bem como com as inúmeras famílias e suas dificuldades econômico-sociais. Sem contar com a desvalorização da profissão e da péssima remuneração desses profissionais. Desta forma, podemos perceber que apesar das muitas adversidades, os(as) professores(as) de nossa pesquisa apresentaram um nível de resiliência interessante à superação dos percalços advindos da vida profissional e pessoal.

Dentre os(as) participantes do estudo, podemos ainda destacar que as professoras, à época da pesquisa, mostraram-se com uma personalidade mais fortemente resiliente que os professores, apontando 16 delas nas faixas Resiliência Alta e Média-alta, ao passo que obtivemos apenas dez professores distribuídos nas mesmas faixas (GRÁFICO 3).

Gráfico 3 — Aspectos mais fortemente resilientes.



Fonte: A autora (2023).

Quanto ao convite à participação na pesquisa, notamos que os professores se mantiveram mais disponíveis, ao passo que encontramos evidências de como as mulheres estavam sobrecarregadas³⁷. Citamos alguns exemplos: “Em casa não conseguirei responder”; “Amanhã levarei meu filho ao médico”; “Também estou no mestrado, estou ‘lotada’ de atividades”; “Estou com carga horária completa hoje”.

Em continuidade, durante a aplicação do questionário, um fato interessante nos chamou a atenção que foi a expressão facial e corporal de espanto ao lerem as questões. Mesmo havendo explicação sobre o objeto de pesquisa, a Resiliência, imaginavam que os questionamentos estariam ligados à área de atuação profissional, similares às perguntas de concurso público específicas da área, contemplando cálculos e teorias.

Destacamos que o possível estranhamento por estar participando de uma pesquisa sobre Resiliência, poderia estar ligado à escassez de estudos ofertados nesta área e, exatamente por isso, faz-se necessário um maior aprofundamento da temática com ampla disseminação dos resultados, bem como novas pesquisas, abordando diferentes aspectos da Resiliência nas vivências docentes.

³⁷ Apesar das possíveis dificuldades, todas as professoras que foram convidadas a participar da pesquisa, contribuíram na primeira etapa.

6.2.2 Entrevista Semiestruturada

A realização da Entrevista Semiestruturada nos possibilitou conhecer mais acerca dos(as) participantes, no que tange aos posicionamentos assumidos frente a um momento adverso, o da transpandemia. Os objetivos específicos que investigamos neste momento foi: “Identificar as possíveis estratégias utilizadas pelos participantes que auxiliaram na superação de traumas ocasionados, e/ou potencializados, pela crise vivenciada na transpandemia e realizar uma análise comparativa dos achados apresentados pelos(as) professores(as) das diversas áreas em estudo”.

A aplicação da entrevista ocorreu nas dependências das escolas em que os(as) professores(as) estavam lecionando. Cada um(a) foi abordado(a) individualmente, em momentos distintos, em ambientes igualmente climatizados e com estrutura satisfatória, de modo que foi possível garantir a privacidade e o sigilo de todos(as). Disponibilizamos, ainda, um roteiro para que pudessem ler e tirar possíveis dúvidas, favorecendo a compreensão do que estava proposto nos questionamentos.

Não estabelecemos, *a priori*, um tempo para a coleta das respostas, tendo sido assegurado que ficassem à vontade para responder cada item. Apesar disto, alguns(mas) foram mais objetivos(as) e não se prolongaram nas respostas, em virtude de necessitarem voltar para ministrarem aula em substituição a algum colega.³⁸

Em relação à duração das entrevistas, ocorreram em mais ou menos uma hora para cada participante. No que tange aos registros, o TCLE previa uma filmagem, no entanto, os(as) professores(as) solicitaram que apenas gravássemos a voz, já que a filmagem não os deixaria à vontade.

Utilizamos um Diário de Bordo para anotar as impressões durante todo o percurso da coleta de dados. Desta maneira, quando fizermos menção acerca das expressões faciais e/ou corporais, estamos nos reportando aos registros escritos do que foi vivenciado no momento da coleta de dados.

³⁸ Escolhemos o dia do planejamento didático para a realização das entrevistas. Ainda assim, em escolas integrais, quando um(a) professor(a) precisa se ausentar, os(as) demais, que por algum motivo estão fora da sala de aula, precisam assumir as turmas. Nesse sentido, aconteceu de alguns participantes se apressarem nas respostas, porque precisariam substituir os ausentes.

Ao final da coleta dos dados, fizemos a transcrição dos áudios³⁹, para então iniciarmos as análises propriamente ditas à luz do referencial teórico adotado.

6.2.3 Perfil dos(as) participantes da pesquisa

Destacamos que, considerando o critério dos níveis de Resiliência apresentados, todos(as) os(as) participantes selecionados(as) ministravam aulas no Ensino Médio. O perfil de um(a) deles(as) está exposto na Tabela 1⁴⁰.

Tabela 1 - Perfil dos/das participantes da pesquisa

NOME	IDADE	TEMPO NA DOCÊNCIA	FORMAÇÃO	FAIXA DE RESILIÊNCIA	PONTUAÇÃO
<i>Leila</i>	41	20	Matemática	Alta	75
<i>Daniel</i>	41	13	Matemática	Alta	71
<i>Silvana</i>	35	14	Matemática	Média-alta	53
<i>Rafael</i>	30	04	Física	Média-alta	44

Fonte: A autora (2023)

Diante do exposto, podemos observar que há um distanciamento considerável entre a professora que mais pontuou como a dotada com mais características resilientes (**Leila**, 75 pontos) e o professor que menos pontuou (**Rafael**, 44 pontos), tendo sido a diferença entre eles de 31 pontos.

6.3 ANÁLISE DAS RESPOSTAS CONCEDIDAS PELOS(AS) PROFESSORES(AS)

Retomando Belém (2022), temos que a Resiliência pode ser encarada como um objeto estático, mas o que propomos é justamente o contrário, que ela pode mudar

³⁹ Os trechos literais oriundos das entrevistas serão apresentados com recuo à esquerda, em tamanho 11, destacados por aspas e numerados.

⁴⁰ No intuito de preservarmos a identidade dos(as) quatro professores(as), a partir desse momento daremos os seguintes nomes fictícios aos mesmos: *Leila*, *Daniel*, *Silvana* e *Rafael*. Ressaltamos que arbitramos inserir entre parênteses, após os nomes, a abreviatura do nível de Resiliência apresentado na ocasião da pesquisa. Ou seja: Leila (A1), fazendo referência a ser a professora com o nível de Resiliência mais alto, e assim sucessivamente - Daniel (A2), Silvana (MA1) e Rafael (MA2).

ao longo do tempo a depender de muitas variáveis, dentre elas, os padrões que constituem os seres humanos.

Apresentaremos, a seguir, os relatos vivenciados no passado, mas que ainda parecem reverberar nos dias atuais, mostrando-nos a dinamicidade da Resiliência, enquanto capacidade de enfrentarmos as adversidades em diferentes situações da vida. Para tanto, assumimos a análise algumas categorias temáticas, como os quatro Padrões de Resiliência apresentados por Polk (1997)⁴¹, e os aspectos usados na mobilização da Resiliência. Esse construto teve por base um paradigma que visa esclarecer quais são as principais características das pessoas mais fortemente resilientes.

Para Bardin (2016), as categorias temáticas são como uma classificação das mensagens enunciadas pelos(as) participantes, devendo estar devidamente agrupadas para compor a análise.

As categorias temáticas analisadas de acordo com padrões resilientes foram:

1. Padrão *Disposicional*: Neste padrão podemos encontrar um comportamento introspectivo, pois precisamos estar focados, mantendo a autodisciplina, autoafirmação, autoestima, de forma a desenvolver a inteligência emocional. Ou seja, faz-se necessário conseguir manter o autocontrole, com vistas à capacidade de aprender e de se adaptar às diferentes situações que possam afetar nossas vidas;
2. Padrão *Relacional*: Aqui seria possível manter saudáveis as relações interpessoais, ajudando e sendo ajudado. Ser uma pessoa capaz de se comunicar de forma assertiva e efetiva, com vistas ao estabelecimento de vínculos emocionais, além de conseguir se posicionar e ser flexível quando necessário;
3. Padrão *Situacional*: A criatividade, os objetivos de vida e o bom senso permeiam esse padrão, uma vez que a pessoa necessita se reorganizar para atender a demanda da situação que possa vivenciar, ou já esteja vivenciando.
4. Padrão *Filosófico e Religioso*: Define-se por acreditar que ter um sentido de vida pode auxiliar na tomada de decisões, mantendo a esperança e a fé de que

⁴¹ Reiteramos que a divisão das respostas pelos padrões de Polk (1997), é puramente didática, apenas para melhor analisarmos cada resposta para efeitos da pesquisa.

as situações irão melhorar, tornando assim, os momentos favoráveis ao alcance dos objetivos traçados.

Considerando a essência de nossos questionamentos, situamos os mesmos devidamente, e a posteriori, de acordo com os padrões expostos a seguir:

Tabela 2 - Padrões e Questões correlatas

Padrões	Questões
Disposicionais	1, 2 e 8
Relacionais	5
Situacionais	3, 4 e 9
Filosóficos e Religiosos	6 e 7

Fonte: A autora (2024)

Já em relação às categorias observadas *na mobilização da Resiliência*, elencamos os *aspectos* que se sobressaíram, tendo em vista que através deles pudemos compreender como enfrentaram a transpandemia e puderam superar seus traumas e dar continuidade aos seus projetos de vida.

É importante salientar, que os(as) professores(as) responderam aos questionamentos tendo como referência maior o período transpandêmico. Destacamos que, como já dissemos, os níveis de Resiliência que registramos foram os obtidos no momento da pesquisa, portanto, após a pandemia ter acabado.

Nesse sentido, pelo fato de a Resiliência implicar em um processo dinâmico, não poderíamos associar seus níveis aos apresentados anos atrás. Estávamos diante de achados do presente, buscando associar com o passado, mesmo que recente. O que fazer?

Foi então que decidimos manter nossa linha de raciocínio, buscando a possível relação entre o nível de resiliência apresentado na atualidade e a retomada do projeto de vida por entendermos que, apesar da pandemia ter acabado, ainda hoje muitos vivenciam e sofrem os impactos da mesma, externados pelas “feridas que ainda os acompanham. E sangram.

Ao responderem aos questionamentos, os(as) professores(as) não apenas puderam rememorar as situações vividas entre 2020 e 2021, como também tiveram a

oportunidade de referir como se sentiam nos dias de hoje, após viverem todo esse desastre mundial.

Ressaltamos, por fim, que optamos por discutir nossos achados na sequência de cada padrão e não na das perguntas apresentadas aos(às) participantes.

6.3.1 Padrões *Disposicionais*

A reflexão acerca de quem somos e do que executamos cotidianamente nem sempre é uma tônica nas rotinas de quem passa as semanas com a agenda preenchida por inúmeras salas de aulas. Pensar sobre o nosso papel na sociedade é um exercício de autoconhecimento que pode facilitar o processo de organização e reorganização de objetivos e metas, de nossos significados, projetos e sentidos de vida.

Nos Padrões *Disposicionais* encontramos a nossa autodisciplina e autoafirmação, considerando o reconhecimento de que somos responsáveis por nós mesmos e que podemos redirecionar os sentimentos a partir da ressignificação⁴². Sendo assim, reconhecermo-nos nos espaços que ocupamos pode auxiliar na tomada de decisões e de consciência, pois, conforme expresso por Gadotti (2011, p. 34), “onde há desorientação, há falta de sentido”.

Vamos às questões 1, 2 e 8, que investigaram o referido padrão:

1ª) Questão: “*Por que ser Professor(a)*”?

Iniciamos a nossa entrevista buscando ampliar nossa visão acerca do que é ser professor, conduzindo a conversa para o momento até então tratado, que foi o da pandemia da COVID-19, considerando as dificuldades enfrentadas e as responsabilidades assumidas no ensino remoto.

Professora **Leila (A1)**, a participante mais resiliente da amostra, tendo apresentado um nível Alto (A), enunciou que naquele momento crítico, ser professora a possibilitou (recorte 1):

Recorte 1

“[...] contribuir na vida dos jovens.”

⁴² É importante salientarmos que não estamos romantizando nossas dores, mas antes dizendo que são inevitáveis na vida humana, e que a partir do nosso projeto de vida podemos dar uma nova “roupagem” e extrair delas crescimento e sabedoria. De fato ser resiliente.

Referindo-se que ao compartilhar o seu saber com o outro, conseguiu manter uma relação satisfatória com a profissão e com os(as) alunos(as). Acreditou, ainda, que as experiências vivenciadas por todos(as) foram uma espécie de *mola propulsora* que interferiu favoravelmente no desejo de permanecer ministrando aulas.

Para alguns/algumas professores(as), essa relação de contato e de compartilhamento transcende as dificuldades enfrentadas cotidianamente, mantendo o propósito de continuidade na profissão, fazendo do ofício um elemento importante do seu projeto de vida.

Para Alves (2009), a relação que o professor estabelece entre o significado social (que para **Leila (A1)**, pode assumir a face do compartilhamento de saberes), e a sua permanência na docência, pode significar o alicerce que construiu durante o seu trabalho, constituindo, então, a sua identidade profissional.

A profissão de professor se faz neste momento histórico no qual há a procura sem respostas aos desafios e às necessidades sociais. Deste modo, a identidade do professor deve ser construída por meio de uma significação social de sua profissão e das práticas culturais desse ofício (p. 56).

Leila (A1) não hesitou em afirmar que ser professora na pandemia possibilitou contribuir favoravelmente à vida dos(as) jovens, contribuição esta imbuída de experiências compartilhadas por todos(as).

Daniel (A2), o segundo professor que obteve o nível Alto de características de Resiliência da amostra, foi enfático ao afirmar que ao ministrar aulas em uma escola da rede particular, enquanto estudante da licenciatura em Matemática, sentiu-se identificado com a profissão. Durante a pandemia, permanecer na docência significou, conforme o recorte 2:

Recorte 2

“[...] ajudar [...] modificar a vida dos alunos”.

Desta maneira, para esse professor, durante a pandemia, a docência foi um caminho encontrado para auxiliar os(as) alunos(as), uma vez que a situação vivida estava caminhando para diferentes situações, sobretudo àquelas que estavam envolvendo a saúde mental e física dos(as) alunos(as).

Para **Silvana (MA1)**, que apresentou o nível de resiliência Média Alta (MA), em consonância com a professora **Leila (A1)**, considerou que ser professora no momento

pandêmico se configurou em um momento em que houve o compartilhar de aprendizagens.

Ela conseguiu, a partir de suas perspectivas, ensinar e aprender, considerando que a professora entendeu o momento como muito turbulento.

Em continuidade, para **Rafael (MA2)**, o professor menos resiliente da amostra, ser professor na pandemia possibilitou (recortes 3 e 4):

Recorte 3

“[...] poder contribuir [...] para sociedade”. Considerando que em sua ótica, consonante ao recorte 4:

Recorte 4

“É impossível imaginar uma sociedade bem estruturada, bem desenvolvida, sem a Educação”.

O posicionamento dos(as) participantes acerca do que os sustentaram em suas salas de aula virtuais durante a pandemia, levou-nos a compreender o sentido dado à profissão, que é o de sempre ajudar os(as) alunos(as) a superarem as dificuldades a partir de suas possibilidades, acolhendo-os e compartilhando saberes dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa profissão é fundamental a crença na relação entre professor(a) e aluno(a), pois não há apenas o(a) que aprende, mas os(as) que compartilham e se ajudam mutuamente. Como aponta Freire (1997, p. 71), “[...] não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática”.

A docência precisa estar envolta nos sentimentos de desejo e de partilha, desejo de ser um(a) bom(a) profissional, bem como de ser alguém voltado(a) para o(a) outro(a), primordialmente. Neste sentido, achamos oportuno retomar a *dimensão afetiva* de Röhr (2013) presente no ato de ensinar e aprender ao ensinar, pois, ao nos darmos à experiência, estamos trabalhando de alguma forma, a nossa afetividade. Lembramos que esta dimensão envolve as emoções e os sentimentos, não se referindo apenas ao que sentimos devido aos fatores externos, mas também contemplando o que de nós emana, quais são as nossas energias e o que podemos dispor para o(a) outro(a).

E é neste caminho que o trilhar do(a) professor(a) abarca outra dimensão humana, a *espiritual*, pois concebemos que uma pessoa que se descobriu professor(a) trabalha cotidianamente a empatia e a compaixão. Assim, pensar na

dimensão espiritual na docência, leva-nos à conexão com quem verdadeiramente somos. E pensar em quem somos, encaminha-nos aos projetos de vida. O que queremos, por onde podemos começar, como devemos de fato começar, além de permanecer no projeto, ou mesmo mudar de rota, enquanto possibilidade, quando for necessário.

Desta forma, destinamos atenção especial para o que os(as) professores(as) participantes da pesquisa apresentaram em suas respostas, pois houve um intuito definido e um projeto de vida estabelecido, que era o de ajudar através do compartilhamento de conhecimentos, contemplando o(a) aluno(a) e acreditando que o seu ofício precisaria ir além de uma relação em que um ensina e o outro aprende, criando, assim, um vínculo genuinamente humano.

Essa compreensão é o que nos leva a pensar sobre o que é ser professor(a), e como nos portamos diante das responsabilidades que surgem neste ofício. Pensar sobre as características para ser um(a) professor(a) possibilita uma reflexão que abrange o(a) outro(a) e a si mesmo. Imaginem falar de uma função que eu posso não ter desempenhado bem? Sem dúvida não é tarefa fácil e cabe uma autoavaliação.

Como aponta Antunes (2007, p. 85), “A relação é estreita. Quem conhece bem a si mesmo, conhece mais amplamente as suas inteligências. E quem as percebe com mais clareza, com mais facilidade, poderá identificar a profissão desejada”. Neste sentido, buscamos aprofundar a concepção do que é ser professor(a) com os(as) participantes da pesquisa, que expressaram espanto ao escutarem nossa indagação⁴³.

2ª) Questão: “*Quais são as características que você considera importante para ser professor(a)?*”

Ressaltamos, de antemão, que aqui não estávamos tratando apenas do outro, daquele que pode ser um(a) bom(a) professor(a). Estávamos, antes, instigando uma reflexão sobre si mesmo, podendo causar até certo desconforto ao levá-los(las) a se perceberem dentro (ou não), dessas características⁴⁴.

⁴³ Durante distintos momentos de arguição, os(as) professores(as), revelaram que dificilmente esta pergunta, e conseqüentemente essa discussão, fez parte do rol de conversas, provocando então, segundos de reflexão para que as características fossem, enfim, elencadas.

⁴⁴ Frisamos que as características para ser um(a) bom(a) professor(a) obedece aspectos culturais, podendo variar em virtude da época e do contexto que estão sendo elencadas.

Em meados do século XX, um(a) bom(a) professor(a) era o(a) que reprovava a maioria da turma, com humor sério e distante dos/das alunos(as).

[...] nos anos 60 e início dos 70, ainda não se discutia a reprovação escolar em massa que se processava no ensino fundamental e a evasão de alunos, que tinha foros dramáticos. Nas escolas, fazer alunos “repetirem” o ano, por “avaliações rigorosas”, tornou-se “natural” (Gatti, 2002, p. 18).

Atualmente temos uma visão diferente, pois acreditamos que para ser professor(a) é necessário receber uma formação sólida, ter inteligência emocional, domínio de conteúdo e saber interagir com a turma, ou seja, são diversos os saberes que necessitamos para nos constituirmos professores(as), caracterizando então, a multidimensionalidade humana. Neste sentido buscamos retomar às considerações acerca das características de ser um(a) bom(a) professor(a), durante a pandemia da COVID-19.

Para a professora **Leila (A1)**, foi de fundamental importância a (recorte 5):

Recorte 5

“Boa vontade ao desempenhar a função [...] e empatia”.

Para ela não seria concebível tratarmos de docência sem termos a empatia enquanto alicerce das relações, além da boa vontade em o fazer, uma vez que para ser empático é preciso se dispor a tal.

A *boa vontade* pode ser considerada como o “bom sem limitação” (Kant, 1980, p.109), como o ato de fazer o que há para fazer da melhor maneira possível, sem deixar que as intempéries sejam determinantes à execução. É pensar que mesmo a docência não sendo uma escolha prazerosa (tendo em vista que escutamos diversos relatos de que estavam na profissão por falta de opção ou falta de condições)⁴⁵, darão o seu melhor, pois os(as) alunos(as) além de não serem culpados(as) pela situação, também estão enfrentando suas próprias crises.

Já sobre a empatia, conforme Motta *et al.* (2017, p. 123):

Além de funcionar como um fator de proteção contra comportamentos delinquentes e violentos [...] também contribui para o desenvolvimento intelectual como um todo e para a melhoria da qualidade dos relacionamentos interpessoais, em geral.

⁴⁵ Não sendo a realidade apresentada pelos(as) participantes da pesquisa.

Sendo assim, um(a) professor(a) que se mantém empático(a) frente aos(as) alunos(as), pode estar mudando para melhor os caminhos que estes podem percorrer, considerando que o acolhimento é um ponto de apoio rumo ao desenvolvimento.

O professor **Daniel (A2)**, em consonância com a professora **Leila (A1)**, trouxe aspectos que envolveram contribuir à transformação de suas vidas, sendo expostos pelo recorte 6:

Recorte 6

“[...] direcionar de melhor maneira para a vida, de modo geral.”

Ambos explicitaram características que abarcavam o(a) aluno(a), ampliando a discussão de que para ser professor(a) era premente mais que conhecimento teórico e boa formação, sendo preciso perceber qual a realidade do(a) aluno(a) e propor, através da caminhada em busca do saber, uma melhoria da qualidade de vida destes(as). Para tanto, faz-se necessário momentos de escuta, em que o(a) professor(a) se personificaria naquele(la) que acolhe e escuta.

Na sequência de nossos(as) entrevistados(as), a professora **Silvana (MA1)**, apontou no recorte 7 que para ser professora na pandemia foi preciso ter:

Recorte 7

“Paciência, resiliência e amor por cada situação de aprendizagem [...]”.

Bollnow (1979) considera a paciência como uma das virtudes do educador. Um(a) professor(a) intimamente comprometido(a) com seu ofício, precisa considerar que os erros dos/das alunos(as) podem ser recorrentes, mas não determinantes de um futuro que pode ser promissor. Nesse sentido, a paciência dá condições de se acreditar que haverá mudança, aprendizagem e, sobretudo, crescimento por parte do(a) outro(a).

Para Cacciari *et al.* (2017) é preciso ter paciência e serenidade para compreender que estamos diante de turmas cada vez mais imaturas e mal preparadas para a vida. Entendemos que ter paciência é uma batalha que professores(as) estão travando, sobretudo quando a pandemia escancarou as portas do ensino remoto, e o pior, sem planejamento.

Ainda na sequência, ao tratarmos, especificamente, sobre o outro trecho mencionado por **Silvana (MA1)**, o amor, apresentamos a contribuição de Frankl (2007). O autor entende que ele funciona como lente que enxerga o outro no devir,

sendo o sentimento que permite acreditar que existe um futuro melhor. Quando um/uma professor(a) considera a importância do amor em seu fazer, revela que existe um sentido de vida imbricado na sua prática, considerando que a dedicação amorosa nos faz melhores e amplia as possibilidades de marcar a vida do outro positivamente.

Já o professor **Rafael (MA2)**, o que menos pontuou na amostra, entendeu que para exercer essa profissão, sobretudo em um período crítico, era/é necessário uma se manter em momentos formativos acrescidos do conhecimento sobre a disciplina.

Destacamos, contudo, que ser professor(a) deveria ser muito mais que se ocupar de ensinar, de ampliar o repertório de conhecimento acadêmico de nossos(as) alunos(as). Precisamos também os conhecer e a partir daí trabalharmos todos os demais aspectos que englobam sua *multidimensionalidade*, sua humanidade, tais como o acolhimento, a escuta afetiva, por exemplo.

Sabemos que tantas outras características podem figurar para adjetivar o que é ser professor(a), no entanto, é preciso olharmos para nós mesmos, buscarmos refletir sobre nosso projeto de vida e nossa práxis, e repensarmos o papel de nosso ofício em nossas vidas, e o quanto ele pode significar em nossa trajetória.

Desta maneira, imbuídos das reflexões sobre as características para ser um(a) professor(a) citadas pelos(as) participantes, avançaremos ao próximo questionamento, aprofundando a compreensão de como os(as) professores(as) retomaram seus projetos de vida.

8ª) Questão: *Você precisou pausar o percurso para alcançar seus objetivos (projeto de vida)?*

Consideramos ter sido este um dos momentos mais reflexivos de nossa entrevista, pois os(as) participantes ao serem indagados respiraram fundo para responder, tendo em vista que precisariam rememorar os seus objetivos e seus percursos de vida durante a transpandemia.

Dois deles relataram precisar dar uma pausa: **Silvana (MA1)** e **Rafael (MA2)**. **Daniel (A2)**, ressaltou que estava retomando seu projeto de vida durante a transpandemia. Apenas a professora **Leila (A1)**, afirmou que alinhou a rota⁴⁶.

⁴⁶ Consideramos que pausar o projeto de vida, não se configura como problemática, se conseguirmos nos organizar para retomá-lo, seja com nova roupagem ou com os mesmos objetivos de outrora.

A professora **Leila (A1)** nos revelou que “o segredo” para não pausar o seu projeto de vida foi realizar ações que considerou adequadas para realização dos objetivos. Ela planejou e cumpriu as etapas que julgou necessárias, conforme nos diz no recorte 8:

Recorte 8

“Não pausei, apenas alinhei a rota”.

No que tange aos projetos propriamente ditos, o professor **Daniel (A2)**, por sua vez afirmou que em 2021 foi a retomada do seu projeto de vida, revelando-nos que a pausa em seu projeto se deu antes da pandemia e que a retomada teria se dado no transcurso pandêmico consonante ao recorte 9:

Recorte 9

“[...] no início de 2021 em diante, retomei novamente essa parte da regência, de lecionar, e quando voltei eu percebi que realmente era [...] um objetivo, uma identificação [...]”.

É interessante notarmos que enquanto a pandemia ocasionou desajustes nos projetos de vida de muitas pessoas, para **Daniel (A2)** foi justamente o contrário, considerando que conseguiu retomar seus objetivos e se sentir realizado neles.

Silvana (MA1), por sua vez, expôs no recorte 10 que:

Recorte 10

“Sim, em algumas situações da minha vida pessoal e profissional tive que dá uma pausa, por questões de saúde e familiares”.

Na sequência, relatou também que estava retomando devagar, e com insistência, porque nunca desistiu dos seus objetivos, tendo apenas dado uma pausa por um tempo.

Em continuidade, o professor **Rafael (MA2)** considerou que estava se preparando para uma seleção de mestrado antes da pandemia, e que precisou pausar este projeto, dado que as circunstâncias haviam mudado, e que outras situações (que não explicou), exigiram mais atenção que pleitear uma vaga em uma pós-graduação.

Assim, diante das respostas e dos posicionamentos dos/das professores(as) observamos que cada um(uma), ao seu modo, foi mais ou menos fortemente resiliente, seja no retroceder para poder avançar, seja no realinhamento de rotas para não precisar parar.

Desta forma, retomar o projeto de vida após a transpandemia, a depender de nossa saúde mental e do nosso estado emocional, pode não ter sido tarefa fácil, entretanto, acreditamos e ratificamos, através das falas dos/das professores(as) entrevistados que é possível se recompor, refazer-se e mobilizar a Resiliência. Acreditando na superação e nas possíveis retomadas que temos ao longo da vida, avançamos aos Padrões *Situacionais*.

6.3.2 Padrões *Situacionais*

Nos Padrões *Situacionais*, encontramos as diferentes habilidades que o ser humano mobiliza para resolver problemas, bem como a capacidade de agir frente às adversidades. Desde a segunda questão vínhamos pontuando a necessidade do(a) professor(a) se colocar como sujeito das características que estavam enunciado, pois o fato de ser professor(a) já nos coloca neste lugar de reflexão.

Insistimos nesse ponto no intuito de que se algum professor, porventura, não se assumisse neste papel, pudesse repensar e se ver enquanto pessoa que tem características importantes que podem ser mobilizadas nos momentos de adversidades. Para tanto, utilizamos as questões nº 3, 4 e 9.

3ª) Questão: “*Quais destas características você acredita ter mobilizado durante a transpandemia (2020-2021), enquanto professor(a)?*”

Esta terceira pergunta retomou às características da segunda indagação, porém, com vistas a saber se de fato foram mobilizadas na transpandemia.

A professora **Leila (A1)** considerou que mobilizou todas as características que havia citado, como a boa vontade e a empatia.

Boa *vontade* no desempenho da função, *empatia* para com os(as) alunos(as) e *satisfação* em contribuir na transformação da vida dos/das mesmos(as).

Notamos que as características mencionadas estavam voltadas sempre ao outro. Neste sentido, acreditamos que a realização do seu ofício só seria possível com a evolução dos(as) alunos(as). Observamos, aqui, uma coerência expressiva, já que a mesma foi a professora que se mostrou mais fortemente resiliente da amostra.

Daniel (A2), por sua vez, não retomou às características apontadas na questão 2, e apontou a *dedicação* e a *capacidade de ressignificar situações* como aspectos

mobilizados durante a transpandemia. Para ele, essa ressignificação foi necessária, sobretudo, à prática docente que comumente se utiliza do contato físico e presencial para acontecer, tendo sido necessário motivar os(as) alunos(as) a continuarem estudando, mesmo que à distância.

Para ele, a dedicação estava no fato das inúmeras tentativas de exortação direcionadas aos(as) alunos(as) que, por vezes, pensavam em desistir. O ressignificar esteve direcionado a estimular a busca por novas alternativas, preencher essa lacuna e buscar a nossa essência, a nossa *dimensão espiritual*. Neste sentido, ratificou que a “dedicação” e o “ressignificar” foram seus suportes para fortalecer os(as) alunos(as), pois, convergente ao recorte 11, afirmou que:

Recorte 11

“[...] aquele desejo (de estudar e se engajar para dar continuidade na vida estudantil⁴⁷) eu acho que se perdeu na pandemia”.

Em continuidade, a professora **Silvana (MA1)**, apesar de ter apontado a *paciência*, a *Resiliência* e o *amor*, explicitou que conseguiu mobilizar mais significativamente a *paciência*, tendo em vista que para ela, os(as) alunos(as) também estavam vivendo, momentos difíceis, considerando o enunciado no recorte 12:

Recorte 12

“[...] confinados em suas casas com suas famílias”.

Desse modo, pareceu entender que as dificuldades enfrentadas pelos adultos, também eram reais para os(as) seus/suas alunos(as) que, a constar da etapa de ensino, ainda estavam na puberdade e na adolescência⁴⁸.

O professor **Rafael (MA2)** também expôs características que já havia mencionado na questão anterior: a *formação continuada* e o *conhecimento sobre a disciplina*, explicando que durante a transpandemia conseguiu concluir um curso de pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Matemática.

⁴⁷ Inserção nossa.

⁴⁸ Nesta pesquisa, assumimos a adolescência enquanto um fenômeno cultural, portanto não universal, porém presente no contexto ocidental, marcado por ritos de passagens.

É interessante notar que suas respostas estiveram mais atreladas ao ambiente escolar, mesmo que no período da transpandemia estivéssemos na maior parte do tempo trabalhando em nossas casas⁴⁹.

Entendemos que durante a transpandemia houve dificuldades diretamente relacionadas ao contexto escolar, podendo terem funcionado como um entrave ou, ao contrário, como um disparador para mobilização resiliente, variando, conseqüentemente, na retomada ou continuidade do projeto de vida. Na quarta questão, intencionamos exatamente conhecer as possíveis dificuldades enfrentadas.

4ª) Questão: “*Quais foram as maiores dificuldades/adversidades vivenciadas por você durante a transpandemia da COVID-19, enquanto professor(a)?*”

A professora **Leila (A1)** pontuou que com o distanciamento físico, uma das dificuldades *enfrentadas foi* auxiliar os(as) alunos(as) nas dificuldades de aprendizagem. Imaginemos que no ensino presencial as dificuldades de aprendizagem já se configuram como desafios a serem enfrentados... Pensemos nelas então em um período crítico em que nem todos(as) tinham acesso à *internet* e a equipamentos para assistirem às aulas!

Daniel (A2) pontuou mais claramente a questão da adaptação à nova modalidade de ensino e, atrelada a ele, o uso das tecnologias, considerando que precisou aprender a manusear os equipamentos rapidamente para usá-los de imediato, sem nenhum tipo de treinamento e/ou instrução. No recorte 13 ele considerou que:

Recorte 13:

“As dificuldades que a gente teve, principalmente durante esse período foi/é a de adaptação à nova forma como teríamos que agir. Nós tivemos que buscar alternativas e essas alternativas dependiam principalmente de inovações tecnológicas, então isso fez com que o professor tivesse que sair de sua zona de conforto, se adaptar às novas formas de comunicação, de interação com os alunos [...]”.

A comunicação e a interação também foram aspectos apontados por ele, uma vez que, mesmo com todos os aparatos tecnológicos, o distanciamento prejudicou sua relação com os alunos(as). Acredita que a falta dos momentos presenciais, do contato físico, dificultou as relações.

⁴⁹ Não temos dados suficientes para afirmar se seu posicionamento foi uma estratégia de fuga, para evitar maiores sofrimentos e frustrações, já que o mesmo realmente se voltou apenas ao trabalho.

A professora **Silvana (MA1)**, em tom de tristeza, pontuou alguns aspectos comportamentais a que estávamos sujeitos nesse período (recorte 14):

Recorte 14:

“A quantidade de alunos com crises de ansiedade, problemas psicológicos, sociais, pessoais e econômicos, muitos familiares dos estudantes faleceram ou sofreram algum desses fatores [...]”.

Sabemos que os(as) docente(s) estavam enfrentando uma série de dificuldades, mas muitas vezes não demos a devida atenção para a situação que nossos(as) alunos(as) estavam enfrentando, em paralelo. Percebemos, contudo, nessa professora, a sensibilidade no trato das dificuldades que os(as) alunos(as) estavam enfrentando, e que certamente influenciavam diretamente o contexto escolar. Muitos(as) perderam familiares para a COVID-19, ficaram sem suas rendas e desenvolveram questões psicológicas que dificultaram o acesso e a permanência nas aulas remotas. Temos um exemplo claro em seu posicionamento, sobre o abalo da *dimensão afetiva*.

Em continuidade, o professor **Rafael (MA2)** abordou a *falta de motivação e de interesse dos/das alunos(as)*, e aqui não podemos esquecer que o ensino remoto ocorreu desordenadamente, provocando situações que não podiam ser resolvidas de imediato, pois até para comprarmos *notebooks* e celulares havia impedimentos para a realização da entrega nos domicílios. Nesse sentido, havia a falta de interesse por muitos(as), mas é preciso compreender também que sem as condições adequadas ao desenvolvimento das atividades, era difícil manter o interesse e a motivação pelo estudo.

Consideramos, enfim, que várias foram as dificuldades e as adversidades reconhecidas pelos(as) professores(as), pois quando estamos tratando das relações escolares muitas são as problemáticas a serem enfrentadas cotidianamente, sobretudo, em uma transpandemia. Dentre elas, destacamos os possíveis entraves à retomada do projeto de vida.

9ª) Questão: “*Você acredita que conseguiu retomar o seu projeto de vida?*”

Em resposta à indagação, a professora **Leila (A1)** apontou não ter parado (recorte 15):

Recorte 15

“Realizei as ações que foram adequadas para a realização dos meus objetivos”.

Vemos que sua postura foi consonante ao perfil apresentado no momento da pesquisa, a de mais fortemente resiliente, uma vez que o planejamento das ações e sua flexibilidade certamente contribuíram, dentre outras coisas, para o enfrentamento e superação das adversidades. Compreendemos que a dinâmica resiliente pode mudar, a depender das adversidades enfrentadas, porém, supomos que a professora tenha sido fortemente resiliente também ao longo da transpandemia, justificando o fato de não ter pausado seu projeto de vida.

O professor **Daniel (A2)**, diferentemente dos(as) demais, retomou o seu projeto de vida durante a transpandemia e nele estava incluso a docência⁵⁰. Este fato nos pareceu atípico, uma vez que esperávamos que os professores(as) estivessem pausando seus projetos dada a situação caótica vivenciada e não os retomando, assim como **Leila (A1)**, que não os pausou.

Já a professora **Silvana (MA1)** precisou pausar, mas estava consciente que os retornaria ao seu modo e acreditamos que tenha conseguido, a partir da *paciência* e da *insistência*, mobilizar também a sua Resiliência, tendo em vista que enunciou a retomada do seu projeto de vida em momento oportuno (recorte 16):

Recorte 16

“[...] devagar, [...] um dia de cada vez, pois sou muito insistente, nunca desisti dos meus objetivos, apenas pauso por um tempo, jamais desisto”.

Por fim, o professor **Rafael (MA1)**, esclareceu-nos a seguinte situação, no recorte 17:

Recorte 17

“Eu acredito que eu consegui. Na verdade estou começando a retomar o meu projeto de vida, [...] aos poucos, principalmente voltado à questão profissional, [...] de voltar a estudar para a seleção [...], fazer uma pós-graduação [...] o mestrado”.

Resumindo as respostas dadas a esta questão, podemos considerar que durante a transpandemia: **Leila (A1)** não pausou o seu projeto de vida e se organizou

⁵⁰ Lembramos que o mesmo havia pausado o projeto profissional de ser professor, antes mesmo da pandemia, mas, durante a mesma, conseguiu retomar.

para mantê-lo; **Daniel (A2)** o retomou; **Silvana (MA1)** na época da pesquisa já o havia retomado, e; **Rafael (MA2)** ainda estava no processo de retomada.

Dando continuidade à investigação dos Padrões de Resiliência, iremos apresentar, a seguir, os Padrões *Relacionais*. Eles serão analisados através das respostas dadas à questão 5, no que tange o conhecer a figura do(a) professor(a) dentro dos seus relacionamentos interpessoais e consigo mesmo, a partir do seu projeto de vida.

6.3.3 Padrões *Relacionais*

Os Padrões *Relacionais*, como o próprio nome sugere, abordam os relacionamentos propriamente ditos, os vínculos, e todas as tramas que envolvem o contato com o outro, como a comunicação, por exemplo (POLK, 1997). É possível que quem consiga manter boas relações em diferentes espaços, mais facilmente conclua suas atividades, e com um nível de estresse menor do que os que não agem desse modo.

Imaginemos, ainda, a questão relacional atrelada à saúde emocional (ou a falta dela), pois sabemos que uma pessoa adoecida emocionalmente, provavelmente não conseguirá manter Padrões *Relacionais* satisfatórios. Assim, apresentamos a questão 5 voltada justamente aos Padrões *Relacionais* que, por sua vez, estão atrelados à saúde socioemocional, ou seja, à *dimensão afetiva* dos (das) participantes da pesquisa.

5ª) Questão: “*Enquanto professor(a), durante a transpandemia, você recebeu algum apoio de ordem socioemocional que o(a) auxiliou a vencer as adversidades?*”

Antes de adentrarmos nas análises, pontuamos que na atual conjuntura muito tem se falado sobre a saúde emocional, sobretudo no contexto escolar. Estudos mostram o aumento da ansiedade, do estresse e da depressão, sobretudo em decorrência da pandemia. “Hoje, ansiedade, estresse e depressão lideram o ranking de problemas de saúde mais recorrentes entre os profissionais da Educação” (LEITE; NUNES, 2022, p. 1).

Ou seja, se a situação já estava complexa antes da pandemia, o advento realmente agravou os casos existentes, além de possibilitar que tantas outras pessoas

pudessem ser acometidas por situações que envolvessem a falta de meios para cuidar da saúde mental. Neste sentido, buscamos entender como os(as) professores(as) conseguiram lidar com o emocional durante a transpandemia, com vistas a retomar ou reorganizar⁵¹ o projeto de vida.

A professora **Leila (A1)**, que apresentou o maior grau de Resiliência, diante da necessidade, foi proativa na busca por apoio e essa atitude foi essencial à continuidade de seu trabalho (recorte 18):

Recorte 18:

“Eu busquei esse apoio socioemocional. Foi muito importante para conseguir realizar o meu trabalho”.

Inferimos que a busca pelo conhecimento e, sobretudo, pelo autoconhecimento, pode viabilizar condutas mais assertivas. A professora **Leila (A1)** não aguardou por ajuda externa, tendo ido em busca do auxílio que julgou necessário, atribuindo a ele a possibilidade de continuar trabalhando em condições emocionais favoráveis.

Ela foi quem desejou ter um acompanhamento especializado de Psicologia, tendo precisado custear, já que o único plano de saúde destinado ao servidor do estado de Pernambuco, o Sistema de Assistência à Saúde dos Servidores do Estado de Pernambuco — SASSEPE, não disponibiliza atendimento psicológico no município da pesquisa.

Daniel (A2) foi enfático ao relatar que não recebeu nenhum apoio psicológico com o perfil terapêutico abordado por parte do órgão que estava vinculado. Como ele já havia retomado o seu projeto de vida antes da pandemia, não ficou claro, na ocasião da coleta dos dados, se ele não procurou apoio psicológico autonomamente porque não sentiu necessidade, ou porque já estava no processo de retomada de maneira qualitativa e positiva.

Por sua vez, **Silvana (MA1)**, diferentemente dos demais participantes, usufruiu do momento com o psicólogo disponibilizado pela GRE, para ser aconselhada sobre como poderia auxiliar os(as) alunos(as) e esclarecida sobre as diferentes

⁵¹ Tendo em vista que Leila (A1) não parou e que Daniel (A2) retomou o projeto antes do início da pandemia).

necessidades que o ser humano pode manifestar diante de uma situação adversa⁵² (recorte 19):

Recorte 19:

“Houve formações com mestres, alguns profissionais da saúde, como psicólogos e *Coach*, que orientaram, aconselharam e tranquilizaram sobre a importância de repassar mais segurança para nosso estudante”.

Em contrapartida, para **Rafael (MA2)** o momento elucidado foi insuficiente, porque em sua concepção ele estava precisando de um atendimento individualizado, argumentando que houve de maneira superficial uma reunião grupal com o psicólogo da GRE, reiterando não ter sido acolhido psicologicamente e emocionalmente (recorte 20):

Recorte 20:

“[...] eu não recebi nem antes [...] nem durante a pandemia, e nem depois da pandemia.”

Ele pareceu que gostaria de ter recebido apoio psicológico durante a transpandemia, sendo ele, o que ressaltou que lograria retomar a busca por uma vaga no mestrado e pontuando que precisou dar uma pausa no seu projeto de vida. Estes dados implicam dizer que sua vivência na pandemia poderia estar pautada “[...] num certo grau de tensão, tensão entre aquilo que já alcançou e aquilo que ainda deveria alcançar” (FRANKL, 2019, p.129).

Destarte, enquanto o professor **Rafael (MA1)** tomou o momento para si, do ponto de vista de não ter conseguido obter o auxílio de que estava precisando, a professora **Silvana (A1)** enxergou a mesma oportunidade como possibilidade de potencializar a sua ação frente aos(as) seus(suas) alunos(as). Assim, diferentes posturas diante de um mesmo acontecimento podem explicar porque a nossa Resiliência oscila, e principalmente porque algumas pessoas conseguem enfrentar as adversidades com mais qualidade que outras, pois cada ser humano reage de maneira diferente, a depender de suas histórias e percursos pessoais.

Em meio a tantas situações, estávamos sobrevivendo ao turbilhão de emoções, ouvindo durante as reuniões via *Meet*, as exortações de que precisávamos estimular

⁵² Como todos os(as) professores(as) participantes da segunda fase da pesquisa estavam trabalhando na rede estadual durante a transpandemia, acreditamos que o momento disponibilizado pela GRE, com os profissionais da saúde tenha contemplado a todos.

nossos(as) alunos(as), trazê-los do isolamento social à interação virtual, fazendo a escuta necessária, mas pouco tratando o emocional e a saúde mental de quem estava conduzindo o processo diretamente, os(as) professores(as). “Esse contexto mostrou a invisibilidade do sofrimento docente” (Barreto; Santos, 2021, p. 238).

Notamos, então, que apesar de se falar sobre a saúde emocional/mental nos espaços educacionais, os(as) participantes da pesquisa não obtiveram o apoio efetivo neste quesito, uma vez que necessitaram, mas não foram acompanhados(as) pelos órgãos de trabalhos que estavam vinculados.

Relacionando à questão socioemocional à retomada do projeto de vida, temos que os(as) professores(as) que se mantiveram mais altruístas foram os(as) mesmos(as) que conseguiram prosseguir com o projeto de vida mais rapidamente.

Desta forma, acreditando que ser resiliente envolve também a busca pela melhoria dos resultados, concebemos que muito mais que se adaptar às situações da forma como nos foram dadas, é necessário também ser proativo, diante delas. Para investigarmos melhor esse aspecto, adentraremos na análise das questões **6** e **7**, onde se situam os Padrões *Filosóficos e Religiosos* da Resiliência.

6.3.4 Padrões *Filosóficos e Religiosos*

Os Padrões *Filosóficos e Religiosos* são aqueles que envolvem nossa constituição moral, cultural e nossas crenças, e mesmo que o indivíduo relate não pertencer a nenhum credo ou padrão filosófico, ele mesmo já cria um padrão para si, pois a essência humana não nos permitir viver isentos da crença em alguma circunstância, mesmo que não seja crer no divino.

Desta maneira, apoiamo-nos na questão da Resiliência para conhecermos com mais afinco os Padrões *Filosóficos e Religiosos* dos(as) participantes; observando assim a sua mobilização e a retomada dos projetos de vida. Nesse sentido, apontamos a seguinte pergunta:

6ª Questão: “O que você entende por Resiliência?”

Apesar de ser um tema comum de ouvirmos na atualidade, todos os participantes transpareceram uma expressão facial de espanto, uma vez que nosso mestrado está inserido em uma pós-graduação em Educação, Ciências e Matemática.

Na realidade, desde que a pesquisadora se apresentou nas instituições, pudemos observar que todos(as) ficaram surpresos, acreditando que a Resiliência seria algo muito mais ligado à área de Humanas do que à área das Exatas. Foi necessário haver um diálogo aberto com os(as) professores(as) de Biologia, Química, Física, Ciências e Matemática (no ato de assinar o TCLE), para explicar que, independente da área de atuação, a Resiliência está para todos, e que não era a unidade curricular de ensino o fator determinante da pesquisa, mas justamente investigar a Resiliência na Educação.

Esse diálogo aberto rendeu a compreensão de que era importante participar da pesquisa e contribuir com a Ciência, a partir de suas diferentes vivências, buscando, então, a reflexão sobre como a docência na área das Ciências e da Matemática está sendo tratada pelas pesquisas de cunho científico.

Neste sentido, a professora **Leila (A1)** considerou a Resiliência como uma característica que precisa, conforme o recorte 21,

Recorte 21

“[...] fazer parte da essência do ser professor”.

E no complemento de sua resposta afirmou categoricamente que (recorte 22):

Recorte 22

“[...] embora apareça inúmeras barreiras, dificuldades que às vezes levam a crer que são sem solução, ele se ergue e vai em busca da solução.⁵³”

O recorte 22 nos possibilitou perceber que para **Leila (A1)**, mobilizar a Resiliência é se erguer e ir em busca da solução, e não unicamente esperar que o problema se resolva ou se desvaneça.

O professor **Daniel (A2)** respondeu que Resiliência é uma (recorte 23):

Recorte 23

⁵³ Notemos que **Leila (A1)** foi a única que afirmou buscar ajuda psicológica com um profissional para fora do espaço escolar, revelando consonância entre sua prática e o seu posicionamento teórico e intelectual.

“[...] capacidade que nós temos de nos recuperarmos em situações adversas, como foi o caso, por exemplo do momento pandêmico, transpandêmico, então nesse tempo realmente [...] a resiliência teve que ser extrema”.

Diante da consideração de **Daniel (A2)**, pudemos perceber que o mesmo possui conhecimento acerca do objeto tratado, o que talvez possa ter influenciado o seu resultado, sendo o segundo participante a se apresentar no momento da pesquisa na faixa de Resiliência Alta.

Em continuidade, a professora **Silvana (MA1)**, trouxe a Resiliência como um atributo proveniente da adaptação (recorte 24):

Recorte 24

“O que eu entendo por Resiliência, é a capacidade de um indivíduo de se adaptar a situações adversas. [...] aquele indivíduo que consegue se adaptar a uma problemática, que consegue resistir, consegue seguir.”

É interessante notarmos que **Silvana (MA1)**, quando questionada sobre a retomada do projeto de vida, enunciou que o havia retomado com calma e, ao nosso ver, pacientemente, consonante com a resposta aqui apresentada. Ou seja, se para ela a Resiliência é adaptação, quando precisou pausar o projeto de vida para o retomar posteriormente, demonstrou flexibilidade e a referida adaptação, retomando tão logo possível. É indubitável destacarmos a ideia que ela tinha sobre Resiliência pois, como já discutido, trata-se de um constructo mobilizado frente às adversidades, ou seja, está longe de ser em momentos tranquilos.

Em continuidade às análises, **Rafael (MA2)**, em sua resposta sobre o que entendia por Resiliência, pontuou que era (recorte 25):

Recorte 25

“Superar problemas com mais tranquilidade e sabedoria; não deixar as situações da vida derrubarem seus sonhos e conquistas”.

Com isso, inferimos que apesar do professor, na ocasião da coleta de dados ainda não ter retomado seu projeto de vida, isso não implica que não o retomaria. Como o mesmo explicou, é preciso que haja sabedoria para a tomada de decisão e tranquilidade para se reorganizar e buscar os seus objetivos. Por fim, encontramos a própria *Resiliência* enquanto aspecto de superação.

Para nós, ser resiliente é mobilizar o amor, a boa vontade, a busca pela saúde emocional/mental; é usar sua capacidade de ressignificar situações; contribuir na

transformação da vida dos(as) alunos(as), ter dedicação, empatia e paciência, de maneira a favorecer a travessia pelas intempéries de forma mais equilibrada.

Esclarecemos, ainda, que ser resiliente não é um sinônimo de completa paz interior, mas é justamente o sentido que damos às adversidades que podem causar essa sensação de paz. Não conhecemos relatos de alguém que nasceu e morreu sem vivenciar adversidades. Conhecemos, sim, a trajetória de vida de pessoas que deram sentido às suas vidas a partir de suas dificuldades e de seus projetos de vida. Jesus Cristo é um exemplo claro de pessoa fortemente resiliente, frente às adversidades e momentos críticos.

Na sequência passaremos à sétima questão, com o intuito de conhecermos a leitura que os(as) participantes fizeram a respeito de serem mais fortemente resilientes, ou não.

7ª) Questão: *“Diante da crise vivenciada na transpandemia, você considera que foi fortemente resiliente?”*

Essa indagação possibilitou rememorar o período hostil com mais afinco, pois levou o(a) professor(a) a se imaginarem novamente no ambiente tomado pela crise pandêmica. E, mais uma vez, todos(as) se mostraram surpresos(as), pois estávamos até então, tratando de conteúdos voltados à vida acadêmica e, neste ínterim, trouxemos uma autorreflexão acerca de como ocorreu o enfrentamento das adversidades emocionais, físicas e espirituais no período transpandêmico, enfatizando os caminhos que precisaram percorrer para se manter ou mesmo retomar os seus projetos de vida.

A professora **Leila (A1)** adentrou mais no assunto, apontando que dentre as adversidades e os infortúnios, conseguiu encontrar novos caminhos, não se deixando abater (recorte 26):

Recorte 26

“Sim. Foi o período em que eu percebi que nós é quem colocamos limites nas nossas ações, mas se quisermos, podemos sempre ir mais longe”.

A partir da resposta da professora podemos inferir que diante de seu projeto de vida, considerou-o como mais uma oportunidade de ultrapassar os seus limites e levar os seus objetivos adiante, pois a todo momento esteve ligada às questões altruístas⁵⁴.

O professor **Daniel (A2)**, mesmo expressando uma sensação de dúvida através de sua expressão facial, apontou que (recorte 27):

Recorte 27

“Eu acredito que sim”, afirmando ter sido resiliente.

É interessante notar que ele, apesar de ter obtido o segundo melhor nível de resiliência da amostra, ainda teve dúvidas sobre ter sido alguém fortemente resiliente, deixando transparecer que possivelmente não se percebia assim. Apesar de não ter ficado claro durante a entrevista, sua dúvida poderia estar ligada ao fato de ele ter retomado o projeto de vida ainda na transpandemia e não após ela, como **Silvana (MA1)** e **Rafael (MA2)**.

Silvana (MA2), por sua vez, acredita que foi sim fortemente resiliente, pois conseguiu enfrentar os problemas de maneira positiva e assertiva, conforme nos esclareceu no recorte 28:

Recorte 28

“[...] nunca me deixei abater durante os obstáculos e fracassos. Costumo dizer que o não eu já tenho, vivo para conquistar o sim. Vivo um dia de cada vez”.

A enunciação *Vivo um dia de cada vez*, pode explicar a questão da retomada do projeto de vida por parte dessa professora, lembrando que a mesma foi quem afirmou estar retomando o projeto, e que não fazia parte de sua personalidade desistir, levando-nos a compreender que sua pausa partiu justamente da necessidade de sentir o momento crítico, entender que era preciso parar um pouco, mas que retornar ao projeto de vida, era sim, uma certeza.

O professor **Rafael (MA2)** externou que fez o suficiente para se manter estável no período transpandêmico. Pensou, inclusive, em mudar de profissão, mas depois decidiu permanecer (recorte 29):

Recorte 29

⁵⁴ Talvez esse aspecto tenha auxiliado no fato de não ter que precisar pausar a busca pelos seus objetivos.

“[...] em alguns momentos eu pensei em [...] mudar de área, [...] de profissão, de tentar seguir outro rumo, [...] em dar outros rumos para minha vida, por isso que eu não me considero fortemente resiliente, mas me considero sim resiliente, porque com tudo isso, parece meio contraditório, [...] continuei na minha profissão, no meu trabalho, porque é o que eu gosto de fazer”.

Notamos que esse professor apontou o desejo de mudar de profissão, pois certamente todo o processo de vivência foi complexo. As emoções estavam afloradas e a sensação de incerteza tomava conta das relações sociais, das relações escolares e trabalhistas.

O fato do professor **Rafael (MA2)** não ter se considerado fortemente resiliente pode ser reflexo do pensamento de que cogitou mudar de profissão em um momento em que as pessoas estavam preocupadas com o bem-estar, com a saúde. Acreditamos, contudo, que ele não tinha consciência de que possuir um bom nível de resiliência não excluiria ter dúvidas. Nesse sentido, pensar em como enfrentar as adversidades pode implicar, em determinados momentos, em voltar alguns passos e etapas, para depois poder avançar, estando em constante reflexão sobre as escolhas.

Desta maneira, constatamos que, após a análise, os(as) professores(as), perceberem o quanto mobilizaram suas Resiliências para vencerem as intempéries. Isto implica dizer que podemos ter “plantado uma pequena semente” acerca de como somos resilientes e nem percebemos o quanto. Conheceremos, a seguir, os aspectos usados pelos(as) participantes para a mobilização da Resiliência.

6.3.5 Aspectos usados na mobilização da Resiliência

Como já mencionado, o período da transpandemia nos trouxe muitos desafios a serem enfrentados. Estávamos em isolamento social, com muitas atribuições enquanto professores(as), e com diversas experiências agindo diretamente em nossa *multidimensionalidade humana*.

Precisamos mobilizar nossa Resiliência diante das dificuldades que estavam surgindo a cada dia. A pandemia da COVID-19 foi um período que implicou em situações, como o adiamento de planos e objetivos que estavam inscritos em nossas caminhadas enquanto seres humanos, levando-nos a tomar atitudes que talvez, em situações habituais, jamais teríamos considerado.

Desta maneira, ao nos referirmos ao projeto de vida, entendemos que não se trata de algo rígido e estático, mas dinâmico e que pode mudar ao longo do tempo, a depender das circunstâncias que envolvam o ser humano. Entretanto, para uma vida

mais saudável e prazerosa, é necessário que ele seja pensado e fortalecido cotidianamente.

No que tange ao projeto de vida, Frankl (2019), leva-nos à reflexão acerca de nossas responsabilidades sobre quem somos e do que representamos para a sociedade, pois somos nós quem interpretamos as nossas atividades, tanto para o(a) outro(a), quanto à própria consciência. Acreditamos, ainda, que nosso projeto de vida resulta de nosso sentido de vida, uma vez que ele pode ser concebido como as ações que realizamos para alcançarmos os objetivos desejados. O sentido da vida é exatamente o significado que damos a essas ações e conduzimos nossa trajetória de vida humana. Sendo assim, a sobrevivência não resultaria puramente dos impulsos instintivos e nossa motivação primária se daria a partir de como concebemos a vida, de como traçamos nossas metas e nos colocamos nelas⁵⁵.

Assim, podemos apresentar os *aspectos* que obtivemos através da coleta dos dados fornecidos pelos(as) participantes, no que se refere à mobilização da Resiliência e a retomada do projeto de vida. Foram eles:

- Amor;
- Boa vontade;
- Busca pela saúde emocional - proatividade;
- Capacidade de ressignificar situações;
- Contribuir na transformação da vida dos alunos;
- Dedicção;
- Empatia;
- Formação continuada;
- Paciência;
- Resiliência.

O *amor*, como já citado anteriormente, pode ser concebido como uma base comportamental que dá firmeza às nossas ações. A docência imbuída de amor é comprometida consigo, do ponto de vista do seu projeto de vida enquanto profissional, e com o outro, considerando o sentido de vida.

⁵⁵ Remontamos a questão do sentido de vida aqui, no intuito de ratificarmos a discussão dentro da vivência dos(as) professores(as), pois acreditamos que *ser professor(a)*, para os(as) participantes da pesquisa, deve fazer parte do projeto de vida e, conseqüentemente, do sentido dado a ele.

A ação despida de *amor*, meramente mecânica, pode até demonstrar resultados, mas estes também serão mecânicos, isentos de qualquer significado para a vida. Podem ser realizados e esquecidos, dado que seus resultados se desvanecem com o tempo, ou podem marcar negativamente a vida de alguém que, porventura, participe de tais momentos. Em nenhum dos casos há benefícios.

O *amor* enquanto característica revela a natureza humana que está envolta dele. Conseguir evocá-lo para a superação de traumas é uma postura sublime que envolve o(a) aluno(a). É um ato de acolhimento e de solidariedade para consigo e para com os que estão juntos também.

Assim como o *amor*, a *boa vontade* jamais deve deixar de existir. De acordo com Kant (1980), trata-se do ato em que se é bom por si e também em si. Ela é mantida pela vontade que, por sua vez, pode estar no desejo de momentos melhores, a partir da nossa coragem de fazer o bem, não pensando apenas em si.

Observamos, também, a busca pela *saúde emocional* de maneira proativa, considerada essencial, pois se não estivermos bem, será muito difícil cuidarmos do outro. Pesquisas indicam (Trindade; Morcerf; Oliveira, 2018) que os(as) professores(as), não raro, acabam negligenciando a sua saúde emocional⁵⁶, muitas vezes atrelados à negligência da sociedade com esta profissão. Podemos citar a superlotação das salas de aula, a indisciplina dos(as) alunos(a), e a falta de valorização profissional, dentre outros.

Ou seja, a sociedade pode não estar percebendo o adoecimento dos(as) professores(as), e mesmo que esteja, não está se mobilizando para acolher as suas demandas. Desta forma, acreditamos que a atitude da professora **Leila (A1)** (que foi voluntariamente ter buscado ajuda psicológica), tenha sido uma estratégia importante à superação dos traumas vivenciados no período em questão.

Em continuidade temos a *capacidade de ressignificar situações*, que consistiu em extrair a boa essência de fatos adversos ocorridos cotidianamente, e dar continuidade aos projetos positivamente. Podemos considerar que a capacidade de ressignificação é uma construção que ocorre quando estamos vivenciando momentos difíceis e conseguimos penetrar nos recônditos do nosso ser, extraíndo o sentido da vida. De acordo com Dutra *et al.* (2013, p. 4), "Rothenberg (2004) [...] fala sobre a

⁵⁶ Este fato foi constatado na pesquisa, pois dos(as) quatro professores(as), apenas a professora **Leila (A1)** conseguiu ter o apoio psicológico que julgou necessário, e mesmo assim por conta própria.

possibilidade de ressignificação da vida a partir da ideia de que o nosso próprio centro interior (*Self*) nos mostra o sentido da vida”. O professor **Daniel (A2)**, por exemplo, a partir das dificuldades que precisou superar, decidiu retornar à docência em um período crítico, como foi o da transpandemia.

Outra característica que encontramos foi a *contribuição na transformação da vida dos(as) alunos(as)*. Imaginemos que nossos(as) alunos(as) passaram por diferentes dificuldades, cotidianamente, e que elas podem ter sido potencializadas durante a transpandemia. Atrelado a este fato a escola, com todas as atividades, passou a funcionar através do ensino remoto. E indagamos: Qual o papel da docência para além dos conteúdos e das avaliações na transpandemia? Esta indagação pôde ser respondida justamente pelo sentido que foi dado à profissão de *professor* nesta pesquisa. A professora **Leila (A1)** e o professor **Daniel (A2)** deixaram claro que contribuir positivamente na vida dos(as) alunos(as) foi algo essencial vivenciado na pandemia.

Este aspecto partiu do sentido que os professores atribuíram ao que estavam fazendo, quando enxergaram algo para além do profissional, quando a humanidade se pôs em movimento. É a forma mais sublime de professorar. É ver que existe uma importância no que se está fazendo para além de si próprio. É ver que notas e provas não definem o espaço escolar, tão pouco as relações entre alunos(as) e professores(as).

Neste sentido, trazemos a importância da **dedicação**, esta que nos leva à busca constante por fazermos o melhor, sendo fundamental à continuidade dos trabalhos. Foi através da *dedicação* que pudemos de fato pensar que tempos melhores viriam, que tudo iria passar e que o necessário para o momento era continuar, mas não de qualquer forma. Era necessário antes, dedicação e afinho.

Com relação a isso, temos que a *dedicação* no ambiente educacional pode não conseguir ser estabelecida se não estiver atrelada à **empatia**, uma vez que a Educação acontece através do coletivo. Sabemos, contudo, que se colocar no lugar do outro não é uma tarefa fácil, e exige exercício e compreensão.

Em continuidade, apresentamos a **formação continuada**. Na transpandemia, muitas pessoas canalizaram suas energias para a realização de cursos que tinham vontade e que por acontecerem de forma presencial, não tinham acesso. Outras se dedicaram aos estudos porque sentiram a necessidade de se manterem ocupados como estratégia para controlarem as emoções. Essa questão é interessante, pois as

formações/estudos podem ter servido como uma válvula de escape emocional. Com a responsabilidade de cumprir prazos e ler materiais, a mente estaria mais ocupada, dificultando momentos ociosos e pensamentos negativos.

Neste aspecto, vimos que o professor **Rafael (MA2)** se destacou com esta estratégia, pois foi quem sinalizou que gostaria de ter recebido apoio emocional durante e após a pandemia. Podemos acreditar que mesmo que inconscientemente buscou o apoio que precisava, proativamente, naquilo que ele conseguiria fazer de maneira autônoma: Estudar.

A ***paciência*** também figurou nas respostas dos(as) participantes, considerando a necessidade de se resignar durante a pandemia, pois reclamar sobre a situação não seria a solução para os males. Para Fossatti, Sarmiento e Guths (2012), a paciência é um dos elementos que favorece o aprendizado, considerando que é nela que a persistência se personifica e possibilita o alcance dos objetivos que desejamos obter.

Por fim, trazemos a ***Resiliência*** propriamente dita, enquanto aporte necessário à superação, com qualidade, segurança e consciência, dos momentos difíceis. A Resiliência enquanto capacidade de reconstrução do ser após as adversidades, leva-nos à reflexão de que é possível ressignificar a nossa trajetória de vida, considerando que as crises são inevitáveis, mas finitas. Essa ressignificação advém da tomada de consciência de quem somos e do que desejamos, é o retorno ao projeto de vida que precisamos cotidianamente visitar. Entendemos, portanto, que o debate sobre o fortalecimento da Resiliência deveria estar na pauta do cotidiano docente. E em se tratando do momento transpandêmico vivido, consideramos que os ganhos ainda seriam maiores.

Desta forma, encaminhamo-nos às considerações finais deste trabalho com a certeza de que logramos êxito em nosso percurso.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo intencionou responder a seguinte questão: Como a Resiliência dos(as) professores(as) de Ciências e Matemática do Ensino Fundamental e do Ensino Médio foi mobilizada em um período transpandêmico, interferindo na retomada de seus projetos de vida?

Ratificamos o projeto de vida enquanto construção imbuída de objetivos para nortear as nossas ações. Vimos que estão intimamente ligados ao que somos. Este fato se deve à *multidimensionalidade humana*, expressamente presente em todas as respostas, umas mais enfáticas que outras.

Acreditamos que as experiências, adversidades e crises mobilizaram as dimensões humanas de diversas maneiras durante toda a pandemia da COVID-19. Algumas pessoas conseguiram mobilizar a dimensão *espiritual*, bem mais que a dimensão *física*, a *dimensão sensorial* bem mais que as dimensões *mental* e *afetiva*, fazendo-nos únicos(as).

Em continuidade, consideramos que a Resiliência é dinâmica, podendo dizer que a mesma oscila influenciada pelas nossas dimensões *física*, *mental*, *sensorial*, *afetiva* e *espiritual*. Assim, cremos que a pessoa frente às adversidades pode ter alguma dimensão humana abalada e isso, de certa forma, pode refletir na sua Resiliência.

O nosso primeiro objetivo específico foi *analisar o grau de Resiliência apresentado pelos(as) professores(as) de Ciências e Matemática que atuaram em turmas regulares do Ensino Fundamental Anos Finais, e no Ensino Médio em um período transpandêmico correspondente aos anos de 2020 e 2021*. Através do Questionário de Resiliência identificamos que os(as) participantes se mantiveram nas faixas de Resiliência *Alta* e *Média-alta*, o que nos fez refletir que a docência exige dos(as) professores(as) muita Resiliência para lidarem com as diferentes adversidades que encontram em sua trajetória profissional.

Pudemos constatar que houve uma diferença de 31 pontos entre a professora mais resiliente da amostra, **Leila (A1)**, e o professor com menos características resilientes, Rafael (**MA2**), apesar de as faixas de Resiliência serem próximas: *Alta* e *Média-alta*.

Já o nosso segundo e último objetivo específico foi *identificar os possíveis aspectos utilizados pelos(as) participantes que auxiliaram na superação de traumas*

ocasionados, e/ou potencializados, pela crise vivenciada na transpandemia. Como conclusão, podemos considerar a existência de diferentes aspectos, sendo eles: O amor; a boa vontade; a busca pela saúde emocional - proatividade; a capacidade de ressignificar situações; a contribuição na transformação na vida dos(as) alunos(as); a dedicação; a empatia; a formação continuada; a paciência, e; a Resiliência propriamente dita.

Os resultados da pesquisa nos revelaram que os projetos de vida dos(as) professores(as) sofreram as intempéries da transpandemia, considerando que dois deles precisaram parar durante o transcurso. Ainda assim, este fato em si não nos pareceu comprometer a Resiliência, pois concebemos ela não se manifesta de modo linear (até porque é impossível, dada a natureza humana), e sim de acordo com as circunstâncias e as possibilidades que temos para o momento.

Assim, constatamos que **Leila (MA1)** não precisou pausar o seu projeto de vida e que conseguiu se reorganizar para mantê-lo; **Daniel (MA1)**, que havia pausado antes da pandemia, conseguiu retomar o seu projeto ainda durante o período de crise; **Silvana (MA1)**, durante a nossa pesquisa estava retomando o seu projeto, e; **Rafael (MA2)** ainda não o havia retomado, revelando-nos os seus anseios que incluíam ser aprovado em uma seleção de mestrado.

Destacamos que cada professor(a), através dos aspectos que mobilizaram, não só foram resilientes o suficiente para pausar ou dar continuidade aos seus projetos de vida quando julgaram ser oportuno, como também o foram para retomar aos mesmos quando possível. Como ressaltamos anteriormente, a pausa não é sinal de fracasso, mas, antes de lucidez frente às vicissitudes que estamos propensos a viver.

Desta maneira apontamos que a Resiliência, com todo o seu caráter humano, pautada na ressignificação das crises e adversidades, pode auxiliar na tomada de decisões. Uma pessoa que esteja mais fortemente resiliente tem a tendência a refletir mais sobre a situação enfrentada e criar uma estratégia que mais facilmente a ajude a enfrentar as dificuldades, ao passo que alguém com menos características resilientes poderá passar pelos problemas mais lentamente e ainda desenvolver mais traumas.

Destacamos que os(as) três professores(as) mais resilientes da amostra buscaram meios para conseguirem viver na transpandemia de maneira mais saudável, **Leila (A1)** buscando auxílio psicológico e **Daniel (A2)** e **Silvana (MA1)**,

canalizando as energias para o auxílio ao próximo, no caso, os(as) alunos(as). Já o professor menos resiliente da amostra, **Rafael (MA2)**, manteve-se mais ligado às questões profissionais, como buscar pela formação docente enquanto estratégia para “ocupar” a *dimensão mental* mais incisivamente, considerando suas concepções acerca do que é ser professor.

Ainda assim, compreendemos que apesar das adversidades que assolaram o ambiente educacional, os(as) professores(as) conseguiram, em sua maioria, superar os traumas oriundos da pandemia, retomando ou dando continuidade aos seus projetos de vida. Deixamos como sugestão a realização de trabalhos posteriores que ampliem os estudos da Resiliência na Educação em diferentes âmbitos, sobretudo nas Ciências e na Matemática.

Acreditamos na importância de sermos mais fortemente resilientes para enfrentarmos as adversidades, sobretudo na Educação, uma vez que convivemos cotidianamente com nossos(as) alunos(as) e com a comunidade escolar como um todo, exigindo organização e reorganização à continuidade de um trabalho sério, sólido e eficaz, rumo ao desenvolvimento de uma sociedade que se perceba e que busque o auxílio quando for preciso.

Pensamos, então, em uma sociedade que se fortalece frente às intempéries e que, acima de tudo, saiba que seus traumas podem ser ressignificados, e que a partir daí haja a construção de uma nova história, um projeto de vida pautado em um sentido de vida em que todos(as) temos o nosso lugar de importância.

Fica evidente que viver com sentido pautado em um projeto de vida implica na responsabilidade que temos por nós mesmos e pelos outros, que por nossas atitudes podem ser afetados, pois, como dito, os(as) professores(as) que se apresentaram enquanto os(as) mais altruístas conseguiram prosseguir ou retomar seus projetos de vida mais rapidamente que os(as) demais.

À guisa de encaminhamento, faremos a devolutiva dos nossos achados nas instituições *campus* de pesquisa, mais precisamente aos(às) professores(as) participantes, cumprindo o nosso papel social e científico de disseminação do saber.

Finalizamos, por ora, na certeza de que pudemos contribuir com o estudo da Resiliência na Educação e, sobretudo, na Ciência, no desejo de continuidade posterior, imbuídos de gratidão pelo conhecimento obtido e pela partilha que será infinita a partir da leitura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcelo (org) *et al.* **Educação Pós-Covid - 19**: Novos Desafios para o Brasil. São Paulo: Geração Editorial, v. 3, f. 94, 2021. 188 p.

ALVES, Maria Dolores Fortes. **De professor a educador** – Contribuições da psicopedagogia: ressignificar os valores e despertar a autoria. Rio de Janeiro: WAK, f. 81, 2009. 162 p.

ALVES, Rubem. **A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus Editora, v. 2, f. 64, 2012. 128 p.

ANTONIAZZI, Adriane Scomazzon; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; BANDEIRA, Denise Ruschel. O conceito de coping: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 3, n. 2, p. 273-294, dez. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1998000200006>. Acesso em: 2 mar. 2023.

ANTUNES, Celso. **Relações Interpessoais e autoestima**: A sala de aula como espaço do crescimento integral. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ASSIS, Simone Gonçalves de; PESCE, Renata Pires; AVANCI, Joviana Quintes. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE RADIOLOGIA ODONTOLÓGICA E DIAGNÓSTICO POR IMAGEM. **Entenda o Coronavírus**. ABRO. Ribeirão Preto, 2021. Disponível em: <https://abro.org.br/entenda-o-coronavirus/>. Acesso em: 31 out. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; SANTOS, Jaciara de Oliveira Sant'Anna. A invisibilidade do trabalho docente em tempos de pandemia: das políticas às práticas. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, Vitória, v. 2, n. 10 Jul./Ago., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36693>. Acesso em: 8 nov. 2023.

BBC ONLINE. **Origem do Coronavírus**: de morcegos a laboratório, veja as conclusões da investigação da OMS China. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-56587394>. Acesso em: 31 out. 2022.

BELÉM, José Lucas Fialho. **Inteligência Emocional e Criatividade**: Um estudo descrito em professores de química. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) — Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Pernambuco, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/49211/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Jos%C3%A9%20Lucas%20Fialho%20Bel%C3%A9m.pdf>. Acesso em: 7 set. 2023.

BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE. **Novo Coronavírus (Covid-19)**: informações básicas. BVS. 2020. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/novo-coronavirus-covid-19-informacoes-basicas/>. Acesso em: 31 out. 2022.

BIRMAN, Joel. **O trauma na pandemia do Coronavírus**: suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

BOLLNOW, Otto Friedrich. **Pedagogia e filosofia da existência**. Tradução Hermógenes Harada. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1974.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres (Org.). **Pesquisa social**: reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2009.

BRANDÃO, Celmário Castro; MENDONÇA, Ana Valéria Machado; SOUSA, Maria Fátima de. **Atuação do Ministério da Saúde no Enfrentamento à pandemia Covid-19 no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4270>. Acesso em: 3 jan. 2023.

BRANDÃO, Juliana Mendanha. **Resiliência**: de que se trata? O conceito e suas imprecisões. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade de Minas Gerais. Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/TMCB-7WYN7C/3/disserta__o_juliana_mendanha_brand_o.pdf. Acesso em: 6 abr. 2023.

BRASIL, Tatiana Lima. **Resiliência Integral**: um caminho de possibilidades para formação humana de futuros docentes. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/34274/1/TESE%20Tatiana%20Lima%20Brasil.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7602, de 06 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Política Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho – PNSST. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7602.htm. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394, de 19 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 fev. 2022.

CACCIARI, Marcella Bastos (org.). Percepções de professores universitários brasileiros sobre as virtudes mais valorizadas no exercício da docência. *In*: **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2 Maio/Ago., p. 313-322, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121121>. Acesso em: 23 out. 2023.

CARMO, Michelly Eustáquia; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/ywYD8gCqRGg6RrNmsYn8WHv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 nov. 2023.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: Liber Livro, 2009.

CASTRO JUNIOR, Gláucio de. Cultura Surda e Identidade: Estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. *In*: ALMEIDA, Wolney Gomes

(org.). **Educação de surdos**: Formação, estratégias e prática docente. Editus, v. 3, 2015. cap. 1, p. 11-26. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788574554457> Get Book in PDF Book in EPUB. Acesso em: 9 nov. 2023.

CHAVES, Ana Lúcia Galvão Leal. **Resiliência e Formação Humana em Professores do Ensino Fundamental I da Rede Pública Municipal**: Em busca de Integralidade. 2010. Tese — (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3852/1/arquivo264_1.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

CORDEIRO, Eugênia de Paula Benício; SILVA, Ezir George (org.). **Caminhos da espiritualidade**: no pensamento filosófico-pedagógico de Ferdinand Röhr. São Paulo: LiberArs, 2021.

CYRULNIK, Boris. **Corra, a vida te chama**: memórias. Tradução Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

CYRULNIK, Boris. **O Murmúrio dos Fantasmas**. Tradução Sônia Sampaio. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CYRULNIK, Boris; MORIN, Edgar. **Diálogo sobre a natureza humana**. Tradução Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Palas Athena, 2012.

D'AURIA-TARDELI, Denise (Org.). **Educação, escola e pandemia**: experiências e discussões sobre professores, alunos e gestores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

DI DONATO, Adriana. **Inacessibilidade das máscaras para pessoas surdas/deficientes auditivas**. TRE-PE. 2022. Disponível em: <https://www.tre-pe.jus.br/comunicacao/noticias/2020/Dezembro/inacessibilidade-das-mascaras-para-pessoas-surdas-deficientes-auditivas#:~:text=Inacessibilidade%20das%20m%C3%A1scaras%20para%20pessoas%20surdas%2Fdeficientes%20auditivas,-M%C3%A1scaras%20s%C3%A3o%20incontestavelmente&text=As%20mudan%C3%A7as%20na%20forma%20de,%E2%80%9Ccheiros%E2%80%9D%2C%20t%C3%A3o%20nordestinos>. Acesso em: 9 nov. 2023.

EISENSTEIN, Evelyn; SOUZA, Ronald Pagnoncelli de. **Situações de risco à saúde de crianças e adolescentes**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERRAND, Michèle. A exclusão das mulheres da prática das Ciências: uma manifestação sutil da dominação masculina. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 2, p. 358-367, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/download/16169/14720/49772>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FERREIRA, Gabriela; SOUZA, Alícia Aparecida de; SILVEIRA, Camila. A representação feminina nas Ciências Exatas de uma Universidade Federal. **Revista Feminismos**, [S. l.], v. 7, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/32371>. Acesso em: 30 out. 2023.

FONSECA, Camila Tuzi Monteiro. **Avaliação dinâmica de riscos**. Portugal. 2020. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Segurança e Higiene Ocupacionais) — Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Porto 2020. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/130026/2/428731.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

FONSECA, Gabriela Castro. **Desordens gustativas ocasionadas pela COVID 19**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Odontologia) — Universidade Estadual de Campinas, Piracicaba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=552359>. Acesso em: 9 nov. 2023.

FRANCO, Gustavo Henrique Barroso. Pistas sobre o que vai ser. *In: CASTRO, Roberto de (Org.). O mundo pós-pandemia: reflexões sobre uma nova vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020, p. 31-41.

FRANKL, Viktor Emil. **Sobre o sentido da vida**. Tradução Vilmar Schneider. Petrópolis: Vozes, 2022.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2003.

GAMA, Beatriz Damilys Sousa da; CAVALCANTE, Kerollen Nogueira. Pandemia do covid-19: Acometimento neurológico e os impactos cerebrais. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 3, n. 6 Nov./Dez, p. 19000-19006. Disponível em: <https://doi.org/10.34119/bjhrv3n6-285>. Acesso em: 9 nov. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação Educacional no Brasil: Pontuando uma história de ações. **Eccos - Revista Científica**, v. 4, n. 1, p. 18-42, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.v4i1.291>. Acesso em: 29 set. 2023.

GERMANO, Carlos. **Pesquisa da UFPB investiga alterações nos cinco sentidos provocadas pela Covid-19**. MEC. 2020. Disponível em: <https://www.ufpb.br/ufpb/contents/noticias/pesquisa-da-ufpb-investiga-alteracoes-nos-cinco-sentidos-provocadas-pela-covid-19>. Acesso em: 3 jan. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOIS, Antônio. Incertezas, possibilidades e o que haverá de sólido na Educação depois da pandemia. *In: CASTRO, José Ribeiro de (org.). O mundo pós-pandemia: reflexões sobre uma nova vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020, p. 107-119.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GROS, Joan Lop *et al.* Alteraciones del olfato en la COVID-19: Revisión de la evidencia e implicaciones en el manejo de la pandemia. **Acta Otorrinolaringológica Española**, Espanha, v. 71, p. 379-385, 2020. Disponível em: <https://www.elsevier.es/es-revista-acta-otorrinolaringologica-espanola-102-pdf-S0001651920300790>. Acesso em: 20 ago. 2023.

HERNANDEZ, Ovidio S. D'Angelo. **Provida II**: modelo integrativo del proyecto de vida. La Habana: Provida, 1994.

HOFF, Paulo Marcelo Gehm. Educação Básica privada e COVID-19. *In*: NEVES, José Roberto de Castro (Org.). **O mundo pós-pandemia**: reflexões sobre uma nova vida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020, p. 113-119.

HUR, Domênico Uhng; SABUCEDO, José Manuel; ALZARTE, Mônica. Bolsonaro e Covid-19: negacionismo, militarismo e neoliberalismo. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 21, n. 51, p. 550-569, 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2021000200018. Acesso em: 3 jan. 2023.

INFANTE, Francisca. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. *In*: MELILLO, Aldo *et al.* **A resiliência como processo**: uma revisão da literatura recente. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 23-38.

INSTITUTO BUTANTAN. **Antes da COVID-19**: conheça 3 doenças que também fizeram o mundo tremer neste século. Portal do Butantan. São Paulo, 2021b. Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/antes-da-covid-19-conheca-3-doencas-que-tambem-fizeram-o-mundo-tremer-neste-seculo>. Acesso em: 31 out. 2022.

INSTITUTO BUTANTAN. **Qual a diferença entre SARS-COV-2 e COVID-19?**: Prevalência e incidência são a mesma coisa? E a mortalidade e letalidade?. Portal do Butantan. São Paulo, 2021a. Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade#:~:text=No%20Brasil%2C%20j%C3%A1%20temos%20mais,em%20determinado%20per%20C3%ADodo%20de%20tempo>. Acesso em: 31 out. 2022.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KAWANAMI, Silvia. **Aprenda a ser como bambu japonês**. Japão em foco. 2012. Disponível em: <https://www.japaoemfoco.com/aprenda-a-ser-como-um-bambu-japones/>. Acesso em: 20 out. 2022.

KIRK, Geoffrey Stephen; RAVEN, John Earle; SCHOFIELD, Malcolm. **Os filósofos pré-socráticos**: história crítica com seleção de textos. Tradução Carlos Alberto Louro Fonseca. 7 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

LEITE, Alessandro Nunes; NUNES, Silvânia Azevedo da Silva. Os impactos da docência na saúde física e mental dos profissionais da educação básica no cenário pós-pandêmico. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 17, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/17/os-impactos-da-docencia-na-saude-fisica-e-mental-dos-profissionais-da-educacao-basica-no-cenario-pos-pandemico>. Acesso em: 30 out. 2023.

LEÃO, Elisa. **Resiliência e Espiritualidade**: pontos de encontros e novas perspectivas. Curitiba: Appris, 2020.

LEAL, Ana Lúcia Galvão. **Resiliência e Formação Humana em Professores: em busca da integralidade**. Recife: Editora Universitária, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEF, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARQUES, Wagner. Professores e alunos não estavam preparados para o isolamento social e ensino de forma não presencial: e aí, como fica, ficou, tem ficado ou vai ficar? **Revista Práxis**, [S. l.], p. 32-55, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2579>. Acesso em: 31 out. 2022.

MATTA, Gustavo Corrêa *et al.* **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia**. Fiocruz. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/livro/impactos-sociais-da-covid-19-no-brasil-populacoes-vulnerabilizadas-e-respostas-pandemia-os>. Acesso em: 5 jan. 2022.

MOREIRA, Rafael da Silveira; SANTOS, Lucas Fernando Rodrigues dos; SOUSA, Marcos Henrique Oliveira. Organização Mundial da Saúde: Origem, políticas e atuação durante a pandemia da Covid-19. **Estudos Universitários: Revista de Cultura**, Recife, v. 37, n. 1/2, p. 111-135, 2020. Disponível em: <https://www.cpqam.fiocruz.br/uploads/Arquivos/eebeeaf9-828f-4e3a-9202-bdcc7794fdbd.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2021.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOTTA, Danielle da Cunha *et al.* Programa para a promoção da empatia em sala de aula. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 122-130, dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170017>. Acesso em: 29 out. 2023.

NOVAES, Roberto Meonam Morim. Morcegos são culpados pela pandemia da COVID-19? **Sociedade Brasileira de Mastozoologia**, Rio de Janeiro, ago. 2020. Disponível em: <https://sbmz.org/morcegos-sao-culpados-pela-pandemia-de-covid-19/#:~:text=Portanto%2C%20n%C3%A3o%20h%C3%A1%20como%20colocar,o%20causador%20da%20Covid%2D19..> Acesso em: 26 out. 2022.

OLINTO, Antônio. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2001.

ORIGEM DA PALAVRA. **Palavra Resiliência**. 2011. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/resiliencia/>. Acesso em: 7 jan. 2024.

PEREIRA, Anabela Maria Sousa. Resiliência, personalidade, *stress* e estratégias de coping. *In*: TAVARES, José (org.). **Resiliência e Educação**. 3 ed. Cortez, 2002.

PERNAMBUCO (Estado). **Decreto n. 50.309, de 22 de fevereiro de 2021**, Recife. Altera o Decreto nº 49.055, de 31 de maio de 2020, que sistematiza as regras relativas às medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, conforme previsto na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=50309&complemento=0&ano=2021&tipo=&url=>. Acesso em: 12 dez. 2020.

POLETTI, Rosette; DOBBS, Barbara. **A resiliência**: a arte de dar a volta por cima. Tradução Stephania Matousek. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

POSSEBON, Elisa Gonsalves. **O universo das emoções**. João Pessoa: Libellus, 2017.

POLK, Laura. Toward a middle-range theory of resilience. **Advanced Nursing Science**, v. 19, n. 3, p. 1-13, 1997. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9055026/>. Acesso em: 26 ago 2023.

POLK, Laura. **Toward a middle-range theory of resilience**. *Advanced Nursing Science*. Washington, 19, 1–13. 1997.

PROBLEMAS com entregas dos Correios Saltam na pandemia. **IDEC**. 15 jun. 2020. Disponível em: <https://idec.org.br/idec-na-imprensa/problemas-com-entregas-dos-correios-saltam-na-pandemia#:~:text=Levantamento%20solicitado%20pelo%20GLOBO%20mostra,adianta%20mais%20receber%20a%20encomenda>. Acesso em: 23 out. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e Espiritualidade**: contribuição para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da Educação. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

SANTOS, Alaíde Almeida dos; SOBRINHO, Carlito Lopes Nascimento. Revisão Sistemática da Prevalência da Síndrome de Burnout em Professores do Ensino Fundamental e Médio. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Feira de Santana, v. 35, n. 2 abr./jun., p. 299-319, 2011. Disponível em: https://rbsp.sesab.ba.gov.br/index.php/rbsp/article/view/307/pdf_116. Acesso em: 20 ago. 2023.

SCHINCARIOL, Isabela. **Fiocruz lança curso online para auxiliar planejamento escolar e gestores educacionais**. Fiocruz. 2020. Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=noticia/59701>. Acesso em: 13 set. 2022.

SECRETARIA DE SAÚDE. **Pernambuco contra a Covid-19**. 2020. Disponível em: https://ces.saude.pe.gov.br/post_eventos/tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-a-covid-19-em-pernambuco/. Acesso em: 7 jan. 2024.

SIQUEIRA, Cleuza Maria Camargo Dutra *et al.* Ressignificação da vida após situações adversas. **Revista Intellectus**, Jaguariúna, v. 13, n. 1, 2014. Disponível em: <https://sumarios.org/artigo/ressignifica%C3%A7%C3%A3o-da-vida-ap%C3%B3s-situa%C3%A7%C3%B5es-adversas>. Acesso em: 14 nov. 2023.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional**: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

STEINER, George Albert; MINER, John B. **Política e estratégia administrativa**. Rio de Janeiro: Interciência, 1981.

STURZA, Janaina Machado; DUTRA, Gabrielle Scola; GIMENEZ, Charlise Paula Colet. A caixa de Pandora foi aberta: uma análise da transpandemia da COVID-19 no Brasil em meio ao contexto do direito à Saúde como bem comum da humanidade. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO, n. 3. 2021. **Anais eletrônicos** [...] Florianópolis, 2021, p. 9-25. Disponível em: <http://site.conpedi.org.br/publicacoes/276gsltp/8mr2e16s/kfNn07im4jL1y81u.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORKANIA, Mariana. **Estudo mostra defasagem de salários de professores da rede particular**. Agência Brasil. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-02/estudo-mostra-defasagem-de-salarios-de-professores-da-rede-particular>. Acesso em: 29 out. 2023.

TRINDADE, Marcel de Almeida; MORCERF, Cely Carolyne Pontes; OLIVEIRA, Marinalva Santos. Saúde mental do professor: Uma revisão de literatura com relato de experiência. **Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão**, v. 2, n. 4. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/conecte-se/article/view/17609>. Acesso em: 14 nov. 2023.

TROITINHO, Maria da Conceição Ribeiro *et al.* Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da COVID-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/W93PH7nPTTMtYpDDC3bZXTR/>. Acesso em: 14 nov. 2022.

VAZQUEZ, Daniel Arias *et al.* Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 133, p. 304-317. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/XTMw5xNXxS4zK9BK3pbBxxg/?lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2022.

VERÍSSIMO, Ramiro. **Desenvolvimento Psicossocial: Erik Erikson**. Portugal: Faculdade de Medicina do Porto, 2022.

VILLASEÑOR, Rafael Lopez; CONCONE, Maria Helena Villas Bôas. A celebração da morte no imaginário popular mexicano. **Revista Kairós-Gerontologia**, v. 15, n. Especial 12, p. 37-47, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/17036>. Acesso em: 20 ago. 2023.

WERNECK, Guilherme Loureiro. CARVALHO, Marília Sá. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00068820>. Acesso em: 4 abr. 2021.

WERNECK, Hamilton. **Professor, você não é coitadinho!** A hora da reação chegou. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos, afins e considerações críticas. *In*: TAVARES, José. **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Caruaru, ____ de _____ de 2023.

Prezado(a), gestor(a) _____.

Por meio desta, apresentamos a mestranda **Camila Gois Silva de Lima Vieira**, do Curso de Mestrado em Educação, Ciências e Matemática - PPGECEM, do Campus do Agreste, Caruaru - Pernambuco, devidamente matriculada nesta Instituição de ensino.

A mestranda está realizando a pesquisa intitulada “O(a) docente em Ciências e Matemática em tempos de Crise: Mobilização da Resiliência no período transpandêmico COVID - 19, e a interferência na retomada dos projetos de vida”. Cujo objetivo é: Compreender como a Resiliência dos(as) professores(as) de Ciências e Matemática, do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio, foi mobilizada em um período transpandêmico COVID-19, interferindo na retomada dos projetos de vida.

Acreditamos que esta pesquisa oferecerá benefícios, como: Propor espaços de reflexão na formação acerca da importância da Resiliência na Educação, no intuito de auxiliar os(as) professores(as) a superarem as mudanças advindas que possam interferir nos projetos de vida.

Vimos, então, solicitar sua autorização com vistas à execução e a coleta de dados na instituição sob sua responsabilidade. Queremos informar acerca do caráter ético desta pesquisa, que assegura o sigilo de todas as informações coletadas e garante, ainda, a discrição acerca da identidade dos/das participantes, bem como a privacidade da instituição.

Ainda queremos lhe dizer que uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento desta pesquisadora em possibilitar aos entrevistados um retorno dos resultados da pesquisa.

De antemão, expressamos o nosso agradecimento por sua disponibilidade e confiança.

Em caso de dúvidas, favor entrar em contato com Camila Gois Silva de Lima Vieira, fone: (87) 9 9940 3276, na Pós-Graduação do Centro Acadêmico do Agreste - CAA, *Campus* Caruaru, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Estaremos sempre à disposição.

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.

Camila Gois Silva de Lima Vieira
Mestranda/ pesquisadora

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS e
MATEMÁTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa: O DOCENTE EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA EM TEMPOS DE CRISE: Mobilização da Resiliência em um período transpandêmico COVID - 19, e a interferência na retomada dos projetos de vida, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Camila Gois Silva de Lima Vieira, com endereço na Rua Joaquim Manoel da Silva, nº 42 A, Vila da COHAB, Custódia, Pernambuco, CEP 56 640-000 – Telefone: (87) 9 9940 3276 (inclusive ligações a cobrar), e e-mail: camila.gvieira@ufpe.br.

Está sob a orientação da Prof^a Ana Lúcia Galvão Leal Chaves. Telefone: (81) 9 9973 0429, e-mail: ana.glchaves@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com a responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

O(a) senhor(a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Você está sendo convidado (a) a participar da primeira fase de uma pesquisa, cujo objetivo é: Compreender como a Resiliência dos professores e professoras de Ciências e Matemática, do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, foi mobilizada em um período transpandêmico COVID-19, interferindo na retomada dos projetos de vida. A coleta de dados se dará em dois momentos distintos.

O primeiro momento acontecerá através do Questionário de Resiliência, adaptado de Chaves (2010), de maneira presencial e individual, em apenas um encontro. O tempo de aplicação dependerá de cada participante, acreditando não

extrapolar quarenta e cinco minutos. Não será necessário nenhum material por parte do (a) voluntário(a). Neste momento não haverá gravação, dado que as respostas necessárias constarão no instrumento de coleta de dados, mencionado anteriormente.

O segundo momento, em que o(a) senhor(a) talvez participará, ocorrerá através da aplicação da Entrevista semiestruturada de maneira individual. A pesquisadora fará perguntas ao(à) participante da pesquisa e conduzirá o momento, que por sua vez será gravado em equipamento de vídeo. Reiteramos que as imagens serão utilizadas apenas para fins da pesquisa e em hipótese alguma serão divulgadas. Acreditamos que a entrevista tenha duração média de uma hora. Não será necessário nenhum material por parte do(a) voluntário(a).

Reiteramos que a pesquisadora redigirá um Diário de campo que será composto por um caderno em que constará as impressões da pesquisadora acerca do processo de desenvolvimento do trabalho, de maneira cursiva, desde o momento em que as escolas acolheram a pesquisa até a conclusão da mesma, endossando então, a análise dos dados.

- Riscos: Os riscos que a pesquisa compreende estão situados no campo dos questionamentos, uma vez que qualquer uma das indagações poderá causar constrangimentos, no entanto, estaremos à disposição para esclarecimentos, bem como interrompermos a entrevista, caso seja do desejo do(a) entrevistado(a).
- Benefícios: A pesquisa incidirá diretamente na proposição de espaços de reflexão na formação de professores(as) acerca da importância do estudo da Resiliência na Educação, no intuito de os(as) auxiliar na superação das mudanças advindas dos ambientes de trabalho que possam interferir nos projetos de vida; e, enquanto benefícios indiretos, temos a divulgação do tema na área da educação para sensibilizar os(as) gestores(as) diante das reais necessidades dos(as) professores(as), além de possíveis reflexões na categoria a partir da leitura e divulgação da pesquisa. Endossará, ainda, as pesquisas acerca da Resiliência na Educação.

Esclarecemos que os(as) participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte da pesquisadora.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos e/ou publicações científicas, não havendo identificação dos(as) voluntários(as), a não ser entre as responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os dados coletados nesta pesquisa, oriundos do Questionário de Resiliência, ficarão armazenados em uma pasta em computador, sob a responsabilidade da pesquisadora Camila Gois Silva de Lima Vieira, no endereço Rua Manoel Joaquim da Silva, nº 42-A, Vila da COHAB, Custódia, Pernambuco, pelo período de mínimo 5 anos.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o(a) senhor(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.**

(assinatura da pesquisadora)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, CPF: _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo O(a) DOCENTE EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA EM TEMPOS DE CRISE: Mobilização da Resiliência em um período transpandêmico COVID-19, e a interferência na retomada dos projetos de vida, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Impressão
digital
(opcional)

Custódia, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do(a) voluntário(a) em participar (Duas testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadoras):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE RESILIÊNCIA ^{57 58}

Iniciais do/a participante: _____

Telefone para contato: () _____

Escola: _____ **Turno:** _____

INSTRUÇÕES

Assinale para cada afirmação *um único item*. Não existem respostas certas ou erradas, apenas aquelas que melhor lhe representam. As informações prestadas são confidenciais, interessando apenas, para esta análise, as iniciais de seu nome, o nome da escola, a série e o turno que leciona. Desde já agradecemos a sua colaboração!

ITENS		Assinalar com um X			
Q01	Realizo com flexibilidade aquilo que planejo.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q02	Em uma situação de emergência, não se pode contar comigo.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q03	Eu não consigo aceitar as situações desagradáveis sem entrar em desespero.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q04	Do jeito que as coisas estão, a tendência é piorar.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q05	Sinto satisfação por ter realizado coisas em minha vida.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q06	Ajudar os outros não faz com que o meu sofrimento pessoal diminua.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q07	Não gosto de fazer planos, vivo apenas o presente.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q08	Tenho fé em uma força superior.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q09	Tenho facilidade para aprender as coisas.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q10	Em muitas situações, não consigo entender as pessoas.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre

⁵⁷ Utilizado na primeira etapa, tendo por objetivo: Analisar o grau de Resiliência apresentado pelos professores e professoras de Ciências e Matemática que atuaram em turmas regulares ao Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio no ano transpandêmico de 2023.

⁵⁸ Questionário adaptado de Chaves (2010).

Q11	Gosto de inventar novas formas de trabalhar.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q12	Mesmo nos momentos mais difíceis, acredito que a minha vida tem sentido.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q13	As pessoas me acham bem humorada.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q14	Sinto-me mal se há pessoas que não gostam de mim.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q15	Apenas as boas experiências me fortalecem.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q16	As minhas crenças provêm de minha família e de meu meio social.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q17	Sinto dificuldades em ser coerente com meus princípios.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q18	Tenho facilidade de conseguir das pessoas aquilo que eu quero.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q19	Gosto de estudar, independente de serem temas relacionados a minha área profissional.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q20	Mesmo em situações difíceis, mantenho a esperança em um futuro melhor.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q21	A autorreflexão é necessária para que me sinta satisfeita.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q22	"Perco a cabeça" facilmente se a situação me irrita.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q23	Sinto dificuldades em relacionar-me com as pessoas que discordam de mim.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q24	Aborreço-me quando não resolvo um problema do jeito que quero.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q25	Acho difícil ter uma fé própria.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q26	Sinto-me desconfortável frente às mudanças, porque situações novas me incomodam.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q27	Tenho uma íntima certeza sobre o sentido de minha vida.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Q28	Não consigo, em muitas situações, demonstrar coerentemente as minhas emoções.	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre

APÊNDICE D – ENTREVISTA ⁵⁹

1. Por que ser professor(a)?
2. Quais são as características que você considera importante para ser professor(a)?
3. Quais destas características você acredita ter mobilizado durante a transpandemia (2020-2021), enquanto professor(a)?
4. Quais foram as maiores dificuldades/adversidades vivenciadas por você durante a transpandemia da COVID-19, enquanto professor(a)?
5. Enquanto professor(a), durante a transpandemia, você recebeu algum apoio de ordem socioemocional que o(a) auxiliou a vencer as adversidades?
6. O que você entende por Resiliência?
7. Diante da crise vivenciada na transpandemia, você considera que foi fortemente resiliente?
8. Você precisou pausar o percurso para alcançar seus objetivos (projeto de vida)?
9. Você acredita que conseguiu retomar o seu projeto de vida?

⁵⁹ Entrevista adaptada de Chaves (2010). Utilizada na segunda etapa da pesquisa, tendo como objetivos: Identificar as possíveis estratégias utilizadas pelos participantes que auxiliaram na superação de traumas ocasionados, e/ou potencializados pela crise vivenciada na transpandemia.