

IDENTIDADE DOCENTE E GESTÃO RESILIENTE

TEACHER IDENTITY AND RESILIENT MANAGEMENT

Carla Eloisa Kern¹

Manfredo Carlos Wachs²

RESUMO: O presente artigo tem o intuito de partilhar as reflexões tecidas a partir de uma pesquisa realizada com um grupo de coordenadoras pedagógicas atuantes na educação infantil de escolas públicas municipais de uma cidade na região do Vale do Rio dos Sinos/RS, cuja proposição desencadeada relacionou a resiliência e a educação, buscando compreender o fenômeno da resiliência em si mesmo. A metodologia utilizada apoiou-se na pesquisa participante e na fenomenologia. A escolha das técnicas e dos respectivos recursos se deu num processo de criação e aplicação, constituindo-se enquanto possibilidade de abertura de novas trilhas investigativas. Deste modo, foram planejados cinco encontros nos quais houve a realização de dinâmicas de relação interpessoal e reflexão sobre os processos resilientes. A partir das experiências vivenciadas pelas coordenadoras pedagógicas e os pesquisadores no decorrer do ciclo de formação e promoção de resiliência, foi possível pensar e problematizar elementos e características envolvidas na identidade docente resiliente e articular ações e posturas capazes de gerar e promover processos resilientes na gestão escolar. Nesse sentido, este artigo pretende contribuir para a reflexão de educadores quanto ao processo de constituição e fortalecimento de sua identidade pessoal e profissional, para uma postura mais resiliente no exercício de sua função, bem como para uma relação e atuação mais saudável.

Palavras-chave: Identidade docente. Gestão resiliente. Resiliência.

ABSTRACT: This article aims to share reflections resulting from a survey conducted with a group of pedagogical coordinators working in early childhood education at public schools in a city of the *Vale dos Sinos* region – RS, whose proposition triggered a relationship between resilience and education, trying to understand the phenomenon of resilience itself. The methodology relied on participatory research and phenomenology. The choice of techniques and their resources occurred in the process of creation and application, as a possibility of opening up new lines of investigation. Thus, five meetings were planned, in which dynamics of interpersonal relationships and reflection on resilience processes were performed. From the experiences of the pedagogical coordinators and researchers during the training and promotion of the resilience cycle, it was possible to think about and discuss elements and characteristics involved in resilient teacher identity, and articulate actions and attitudes that generate and promote resilient processes in school management. In this sense, this article aims to contribute to the reflection of educators on the process of constituting and strengthening their personal and professional identity, for a more resilient attitude in their work and also for a healthier relationship and performance.

Keywords: Teacher identity. Resilient management. Resilience.

¹ Carla Eloisa Kern, professora da rede municipal de Estância Velha, especialista em coordenação pedagógica pelo ISEI. E-mail: carla.kern@hotmail.com.

² Dr. Manfredo Carlos Wachs, professor e diretor do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). E-mail: manfredo@isei.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como referência a monografia escrita para o curso de especialização em Coordenação Pedagógica promovido pelo ISEI e tem como base as reflexões que foram realizadas em conjunto entre o orientador – Manfredo – e a orientanda – Carla. Ao se retomar o propósito de socializar a produção de então, constatou-se que não era possível simplesmente realizar algum recorte ou uma síntese da monografia. Por um lado, pois já tinha transcorrido um determinado tempo da sua produção e, por outro lado, havia a certeza de que ambos os autores já não eram as mesmas pessoas e nem as reflexões pessoais não eram mais totalmente idênticas. Assim, pode-se utilizar o dito popular “pão adormecido não tem o mesmo sabor de pão fresco”. Mesmo que “pão adormecido” não tenha sido, anteriormente, socializado e conhecido de outras pessoas, ele tinha este “sabor” para os autores.

Considerando os pensamentos de Paulo Freire (1992) de que uma releitura é uma reescrita e também do filósofo Paul Ricoeur (1978) de que a leitura de uma obra sempre é interpretação e ler ou admirar a sua obra é uma reinterpretação de si mesmo, pois é uma tentativa de tentar entender o que se pensava naquele momento da escrita, é um exercício de retrospectiva existencial para se obter melhores condições de olhar para frente. Assim, este artigo pretende ser uma reescrita e uma reflexão do que se já tinha refletido.

Tanto a construção da monografia quanto a escrita deste artigo são um exercício dialético entre duas pessoas com trajetórias diferentes e atuações distintas que se mostraram dispostas a um diálogo crítico, sincero e profundo e a uma ousadia reflexiva e metodológica. É óbvio que o leitor terá acesso parcial do processo e recortes das reflexões, pois não é possível transpor a um texto todas as dimensões de construções pessoais.

Nesta produção, também se tiveram presentes, como pano de fundo, as contribuições de Maurice Tardif (2014), que reflete sobre a tese de que “o trabalho modifica socialmente o profissional”. Acreditamos que somos a conjugação das escolhas que fazemos e das influências que recebemos. Neste sentido, consideramos salutar termos consciência do que somos e fazemos, das influências que recebemos e das marcas que deixamos nas outras pessoas. Devemos verificar o quanto carregamos do outro dentro de nós, sejam marcas positivas ou negativas, e analisar o quanto estas marcas contribuem para a nossa presença no contexto pessoal e profissional. Portanto, escrever um artigo não é simplesmente uma tarefa de organizar o pensamento e sistematizar as

ideias, mas é, especialmente, realizar uma releitura da sua trajetória. É com esta finalidade que convidamos o leitor a caminhar conosco.

Este artigo tem como propósito a partilha de reflexões tecidas no transcorrer de uma pesquisa realizada com um grupo de coordenadoras pedagógicas atuantes na educação infantil de escolas públicas municipais de uma cidade na região do Vale do Rio dos Sinos, cuja proposição desencadeada relacionou a resiliência e a educação. Através dela, foi possível analisar e compreender o fenômeno da resiliência em si mesmo, a partir da observação da relação existente entre sujeito-objeto pesquisado. Para tanto, metodologicamente, foi utilizada a pesquisa participante e a fenomenologia. A escolha das técnicas e dos respectivos recursos se deu num processo de criação e aplicação, constituindo-se enquanto possibilidade de abertura de novas trilhas investigativas. Deste modo, foram planejados cinco encontros, nos quais houve a realização de dinâmicas de relação interpessoal e reflexão sobre os processos resilientes, na perspectiva da construção e do fortalecimento de sua identidade pessoal e profissional, para uma postura mais resiliente no exercício de sua função, bem como para uma relação e atuação mais saudável.

Com o intuito de discutir essas questões, o presente artigo está organizado em quatro seções. Inicialmente são elucidados os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa e na construção do referido artigo. Na sequência, são apresentadas as considerações iniciais, nas quais os aspectos conceituais são brevemente esclarecidos. Na seção 3, a partir das experiências vivenciadas pelas coordenadoras pedagógicas e das reflexões dos pesquisadores sobre os dois primeiros encontros do ciclo de formação e promoção de resiliência, são problematizados elementos que contribuem para o processo de construção e fortalecimento da identidade docente, articulando ações e posturas capazes de gerar e promover processos resilientes na gestão escolar. Por uma questão de delimitação do presente artigo, optou-se por analisar somente os dois primeiros encontros com as coordenadoras pedagógicas de escolas de educação infantil. Por fim, na última seção, são apresentadas as considerações finais.

2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diante das complexas situações vivenciadas na carreira profissional, entender os modos próprios de reagir mostra-se relevante para uma atuação e relação segura com aquilo que somos e fazemos de nós mesmos através de nosso ofício. Cada pessoa atribui sentidos peculiares às formas de pensar, ser e estar no mundo, e

igualmente estabelece representações singulares àquilo que é e faz de si mesmo ao trabalhar, assim como vê o contexto que o cerca. O processo de ver a si mesmo e atribuir sentido ao se fazer, pensar e ser pode provocar instabilidades e desestruturação em algumas pessoas. As fragilidades pessoais diante destes processos e dinâmicas de vida podem gerar mecanismos de defesa dos mais diversos, não se permitindo questionamentos pessoais. O processo de se expor externa e internamente ao questionamento exige uma determinada coragem e disposição para amadurecimento. Para algumas pessoas, esta transição pode ocorrer de forma suave e natural e para outras pessoas se manifesta de forma um pouco mais dolorida. Neste sentido, a resiliência contribui no fortalecimento da pessoa para reconhecer os modos peculiares de reagir às situações de tensão e conflito, pois envolve um cuidado de si, pela maneira com que a autoimagem, o prazer pelo que somos e fazemos conosco se cria e recria diária e incessantemente. Diante das desventuras que se mostram na trajetória pessoal e profissional, admite-se a possibilidade do ser humano sofrer as tensões e ansiedades; no entanto, a capacidade de suportá-las e desenvolver maneiras de lidar com elas de forma serena é fortalecida.

O pedagogo Paulo Freire (1993, p. 39-40, 57-59) afirma que o medo faz parte da vida, mas não podemos permitir que o medo tome conta de nós. Ao contrário, devemos aprender a controlar o medo e não permitir que ele nos domine. Para Freire, devemos ter a coragem da ousadia, de não permitirmos a ação opressora sobre nós nem permitir que “o opressor que hospedamos se manifeste”. Por outro lado, o teólogo Paul Tillich (1972), na sua obra “Coragem de ser”, reflete que o que nos sufoca é a ansiedade, a angústia e a culpa, pois, na maioria das vezes, sabemos do que temos medo. Como teólogo, Tillich reflete sobre a importância de “aceitar a aceitação realizada por Deus”. Isto significa, a importância do reconhecimento de nossa fragilidade e da nossa impotência diante de situações que não conseguimos dominar e controlar. O ato de reconhecer que Deus aceita a pessoa por ela existir e não por aquilo que ela é capaz de fazer ou ser, dá ao ser humano a liberdade de buscar o sentido da sua existência e da autoaceitação, podendo conviver com suas fragilidades sem se acomodar ou contentar com elas, mas encontrar nas potencialidades pessoais a força para superar os limites e as fraquezas. É o fato de reconhecer-se aceito que potencializa a força de autoaceitação.

Os pesquisadores Edgar Z. Timm, Juan José M. Mosquera e Claus D. Stobäus (2008, p. 39-45) explicam

que, ao cuidar de si, é preciso levar em consideração a liberdade concedida a cada um de nós, no decorrer de nossa existência, para fazer escolhas; escolhas essas pautadas em um projeto existencial estruturado por nós e que implica investir em nós mesmos. Esse cuidar e investir em si mesmo requer a tomada de distância de si para poder observar e conhecer-se melhor, reconhecendo aquilo que ela limita, enfraquece, agrada, perturba e fortalece enquanto pessoa, visando a um forte e real sentido de si mesmo, para que as escolhas sejam cada vez mais conscientes, reflexivas e críticas e para que se possa sair transformado e fortalecido após situações de conflito e tensão enfrentadas. Assim sendo, a resiliência se manifesta no indivíduo quando ele, frente a situações de adversidade, mostra-se capaz de reconhecer as dificuldades e atribuir novas significações a elas, transformando tanto a representação do evento em si quanto a si mesmo. Logo, a resiliência pode ser compreendida enquanto um estar, um vir a ser do ser humano. Convém ainda destacar que o processo de resiliência não é algo natural e que se manifesta espontaneamente nas pessoas. Ele é um processo que se desencadeia em crises que tem relação com o quanto nos dispomos a enfrentar as adversidades, ansiedades e angústias existenciais. A resiliência não é um estado finito, um ato concluído. É uma dimensão de inacabamento. É um vir a ser constante e permanente.

As definições atribuídas ao termo resiliência, no dicionário da língua portuguesa Houaiss (2009, p. 1651, coluna 3), abrangem tanto o sentido físico, atributo de determinados materiais de retornar ao estado natural depois de se submeterem à deformação elástica, quanto o figurado, remetendo ao ser humano e sua capacidade de se recobrar de reveses e mudanças da vida. Segundo explica Antunes (2011, p. 13), resiliência “[...] é uma abordagem teórica de um conceito extraído da física e muito usado pela engenharia e que representa a capacidade de um sistema de superar o distúrbio imposto por um fenômeno externo e inalterado”. Com o passar dos anos, o referido construto transcendeu esse patamar concreto e, (re)construído, recebeu conotação abstrata, sendo transposto para outros campos de investigação e atuação, entre eles a pedagogia, cujo desafio, proposto pelo pesquisador José Tavares (2001, p. 47), é o de “[...] tornar as pessoas mais resilientes [...] no sentido de as tornar mais fortes, mais equipadas para poderem intervir, de um modo mais eficaz e adequado, na transformação da própria sociedade”. Complementando, Edith Grotberg (2005) compreende a resiliência como uma habilidade que pode e deve ser desenvolvida pelas pessoas, cujo papel é pro-

mover a saúde mental e emocional necessárias para o enfrentamento das adversidades que surgem no caminho (GROTBERG, 2005, p. 16-22). Logo, a resiliência manifesta a preocupação existente com a superação e a dignificação do indivíduo como pessoa.

3 IDENTIDADE DOCENTE E GESTÃO RESILIENTE

3.1 APROXIMAÇÕES COM O CONCEITO DE IDENTIDADE DOCENTE

Debruçando-se sobre os escritos do pesquisador canadense Maurice Tardif (2014), é relevante destacar uma reflexão por ele alinhavada a partir de uma referência que faz ao pensamento de Claude Dubar. Nas tramas reflexivas que tece, Tardif (2014, p. 56) problematiza a questão da construção de identidade profissional e afirma que “[...] o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”. Ao trabalhar, a alteração não acontece somente com os materiais e as situações que, através do ofício profissional e pessoal, foram modificados. As transformações não se restringem à obra produzida no labor pessoal. Há transformações, também, na obra que fazemos de nós mesmos, no exercício do nosso ofício. Segundo o autor, o professor, ao elaborar seu planejamento e mediar as práticas educativas ano após ano, não está apenas fazendo alguma coisa, está fazendo algo de si mesmo, consigo mesmo e “[...] sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional” (TARDIF, 2014, p. 56-57).

Ao aprofundarmos a reflexão sobre o pensamento de Tardif, podemos constatar, através da análise dos dados da nossa pesquisa e considerando a experiência docente pessoal acumulada pelos anos de trabalho, que não somente o trabalho modifica a identidade do trabalhador, assim como o contexto em que a pessoa exerce a sua docência. Podemos verificar que as pessoas que exercem a docência por um determinado período ou por longos anos no mesmo espaço educativo assumem uma linguagem própria e típica do referido contexto, assim como a forma de se relacionar, construir e organizar a sua reflexão, bem como os referenciais teóricos e práticos. Em nossa hipótese, estamos caracterizando as pessoas como “camaleões” que vão se disfarçando e se adaptando a cada ambiente para conseguir sobreviver. Estamos nos referindo aos processos relacionais e inter-relacionais.

Nesta mesma dimensão, constatamos, igualmente, que as características dos contextos e dos processos relacionais do ambiente de trabalho permitem um fortalecimento ou enfraquecimento da resiliência. Há espaços profissionais em que pessoas frágeis são fortalecidas e empoderadas por atitudes positivas de todo um conjunto de profissionais, de equipe de trabalho. Há pessoas que em determinados ambientes se sentem, o tempo todo, ameaçadas. Na nossa reflexão, avaliamos que o processo de resiliência e reconstrução permanente da identidade docente deva começar pela equipe gestora. Não no sentido que tudo dependa dela, mas na perspectiva dos papéis de liderança desempenhados por pessoas gestoras.

É salutar e importante pensar nas marcas que carregamos no decorrer de nossa trajetória profissional, recordar os acontecimentos que as desencadearam, refletir sobre as significações a elas atribuídas, (des)cobrir e pôr à vista aspectos de nossa postura que, consciente ou inconscientemente, preferimos silenciar de nós e a nós mesmos. Reconhecer essas marcas e assumi-las, com vistas à possibilidade de atribuição de novas significações, são elementos que contribuem para o processo de construção e fortalecimento da identidade docente. Tardif (2014, p. 57) complementa que “[...] se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu ‘saber trabalhar’” (grifo do autor). Ao concluir a formação inicial, o professor, equipado de técnicas e teorias apreendidas na vida acadêmica, segue para o campo de atuação, a escola, e é esse o *locus* onde a experiência de tornar-se professor será vivenciada. É tanto na partilha quanto no reconhecimento das incertezas e conquistas com os colegas professores e alunos, na prática cotidiana, na disponibilidade de abertura e entrega para o diálogo, na capacidade expressiva e reflexiva, com base no movimento proposto por Donald Schön (1992, p. 83) da *reflexão na ação – reflexão sobre a ação – reflexão sobre a reflexão na ação*, complementado por Isabel Alarcão (2011, p. 52) com o eixo *reflexão para a ação*, que o professor, ao valorizar a prática refletida de si e das ações por ele desencadeadas, transforma a si mesmo e, concomitantemente, a sua prática. Podemos afirmar que somente tem sentido, significado e importância a reflexão sobre a prática e sobre si mesmo, se estivermos dispostos a transformar a prática e a nós mesmos. Transformar a prática não significa “trocar seis por meia dúzia”, mas ressignificar a nossa prática. O trabalho que se desempenha é transformado à medida que também se modifica a si mesmo enquanto pessoa e profissional que é. O tornar-se professor acon-

tece num processo dinâmico, que cria e recria movimentos na relação entre sujeito e trabalho. Movimentos marcados por referências que precisam provocar processos de significação e (re)significação no professor. A partir das representações que o professor atribui a essas referências, sua identidade docente vai se constituindo e fortalecendo, permitindo-lhe uma atuação autônoma e consciente dos processos que desencadeia com a sua atuação docente.

Advém que, embora os movimentos descritos pareçam simples de serem praticados no cotidiano, tais ações não se manifestam automaticamente, como quem segue instruções de um manual prático com a garantia de êxito. É preciso um conjunto de elementos capazes de provocar e permitir essas ressignificações intrapessoais no processo de construção da identidade docente. No bojo desses elementos, encontram-se os processos resilientes, envolvidos pelo autoconhecimento, autorreflexão, autoimagem, autopercepção, autoestima, cuidado e investimento em si. Tais elementos, ao serem ativados e exercitados, são capazes de gerar uma postura reflexiva, crítica e mais ou menos resiliente diante das limitações e fragilidades observadas na postura e na relação que estabelece consigo próprio, no exercício da função docente.

Um dos pesquisadores que se propôs a estudar o ciclo de vida profissional dos professores, analisando a percepção que os professores têm de si nos diferentes momentos de sua carreira, a satisfação e as competências manifestadas com o passar dos anos de docência, entre outros aspectos, foi Michaël Huberman (1995). Nos seus estudos, propõe fases perceptíveis da carreira do professor, entre as quais se destaca a fase marcada pelos estágios de “sobrevivência” e “descobertas”, revelada nos três primeiros anos de carreira³. Segundo o autor, nesse período de entrada na carreira, o fator da “sobrevivência” se revela no contato inicial com as situações da sala de aula; é o momento no qual o professor se confronta com a complexidade da profissão docente. Em suas palavras “[...] é o tactear constante, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho [...]” (HUBERMAN, 1995, p. 39). Em compensação, as descobertas a que o autor se refere traduzem-se no “[...] entusiasmo inicial, a

experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade [...] por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1995, p. 39). Esse é o período de tateamento e exploração da carreira docente, no qual o professor precisa, simbolicamente, “sentir o peso” da profissão para, então, legitimar sua escolha por ela. Se o estágio da descoberta se sobressair ao da sobrevivência, é possível que a relação com a profissão se constitua de maneira mais saudável e serena.

Na reflexão sobre a teoria de Huberman, analisamos que o processo de tateamento, presente no primeiro ciclo da vida profissional, pode ser experimentado em outros ciclos, em outras fases da carreira profissional e também quando se assumem novas atribuições e responsabilidades no seu próprio espaço de trabalho ou se ocorre mudança de espaço de trabalho, mas continua exercendo a mesma profissão. O processo de tateamento, portanto, nos acompanha durante toda a vida e diante de novos desafios, sejam eles pequenos ou grandes. A qualidade da primeira experiência de tateamento é fundamental para o fortalecimento do exercício da carreira docente. Nesta fase, como a intensidade e quantidade de novas atividades geram ansiedade, a pessoa pode facilmente se tornar fragilizada e ficar com marcas dolorosas para o resto da vida. O acolhimento e o fortalecimento das pessoas nas primeiras experiências de tateamento são fundamentais e darão condições de enfrentar outras fases de tateamento de formas menos dolorosas e com mais potencialidade saudável.

O que se pretende provocar a partir das ideias elencadas é a reflexão em torno das possíveis transições nas funções desempenhadas pelos profissionais no decorrer da carreira docente, pensando nas oscilações entre os diferentes papéis assumidos na profissão docente como recomeços na própria carreira. Quando um professor que por anos dedicou-se à docência é alçado à outra função, percebe-se nele um novo início de tateamento dentro da já consolidada carreira docente, cujas lembranças e memórias dos primeiros anos na docência e os significados a elas atribuídos refletem-se na postura e relação que o professor estabelece na função⁴ recentemente assumida.

Visando contribuir para a reflexão e construção de sentidos à nova função desempenhada, o conceito de

³ Essa fase especificamente foi trazida para colaborar com as reflexões, visto que as coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa encontravam-se nesse estágio inicial na atual função.

⁴ Essa experiência vinha sendo vivenciada pelas coordenadoras participantes do estudo, visto que se encontravam em período de transição da docência para a coordenação pedagógica, sendo o segundo ano nesse papel.

persona foi trabalhado no ciclo formativo de promoção de resiliência. A palavra *persona* tem origem latina, significa pessoa e, conforme explica Anabela Pereira (2001, p. 88), originalmente era sinônimo de máscara teatral, permitindo ao ator dar a aparência que o papel a ser desempenhado exigia. Isto significa que o ator ao vestir, incorporar a *persona*, vestir a *máscara*, assumia um personagem com uma determinada personalidade. E quanto mais o ator vestia, assumia a *máscara*, mais o ator se tornava autor do personagem, pois o criava e recriava. No cotidiano da vida, assumimos muitos personagens, muitos papéis e funções, vestimos muitas *máscaras*. A sabedoria da e na vida é sabermos utilizar as *máscaras* adequadas nos lugares apropriados. O uso confuso e atrapalhado de máscaras gera pessoas mascaradas. O estudo sobre a identidade e práxis docente (WACHS, 2004) propôs a reflexão em torno do conceito de *persona* com base no pensamento do psicólogo Carl Gustav Jung, tendo ela “[...] um grau de importância, na medida em que auxilia a pessoa num processo de reequilíbrio” (WACHS, 2004, p. 98). Desse modo, quando um professor assume nova função, é possível perceber mudanças no comportamento e na relação que esse profissional estabelece consigo próprio e com os colegas de profissão. Essa *persona* pode ser compreendido como uma defesa que a pessoa utiliza por sentir-se, ainda, insegura com as mudanças na recente função. A pesquisa também nos revelou que há pessoas que se “escondem” atrás da *persona* e demonstram dificuldade de assumir o seu novo papel social. As demais pessoas que convivem com ela e trabalham no mesmo espaço profissional percebem o estado confuso e com facilidade a acusam como mascarada. A reflexão sobre si própria, assim como o ato de assumir-se, vestir-se do novo papel social é fundamental para que possa ocorrer o processo de reequilíbrio. O estado confuso pode permanecer apenas no período de adaptação ao novo papel a ser desempenhado, porém pode permanecer por períodos mais longos. No último caso, significa que “[...] ocorreu alguma alteração no inconsciente pessoal” (WACHS, 2004, p. 98) e

as experiências pessoais foram mais marcantes do que desejadas ou a pessoa ainda não estava preparada emocionalmente para assumir novos desafios. Pensar no sentido atribuído a essa *persona* a partir das características a ele conferidas, pode contribuir no processo resiliente de ressignificar a prática e a relação que estabelece e vem estabelecendo com o novo papel na carreira docente.

É importante ainda mencionar que compreendemos a identidade docente como algo em movimento. Isto significa que não podemos entender a identidade como algo rígido, imutável e estático. Sem dúvida, há pessoas que enclausuram a sua identidade não permitindo influências nem novos desafios. São formas de se proteger ou de dificuldades de enfrentar e conviver com o novo. Devemos reconhecer que a vida é movimento, a vida não é estática. A vida é constante desafio. Ser docente é aprender a lidar com o imprevisto. Assim, podemos dizer que atingimos a maturidade docente quando conseguimos conviver com o mundo das incertezas sem criar traumas e dramas e desenvolvemos a versatilidade e agilidade mental para lidar com as situações imprevistas no contexto escolar e com os dilemas existenciais de si próprio e dos que nos cercam. No espaço da gestão escolar, constantemente, precisamos lidar com os impasses vivenciados pelas pessoas seja do contexto interno quanto do externo ao ambiente escolar.

3.2 O CICLO FORMATIVO E PROMOTOR DE RESILIÊNCIA: TECENDO REFLEXÕES

No primeiro encontro do ciclo de formação e promoção de processos resilientes, na realização da primeira dinâmica foram utilizadas chaves de diferentes formatos como recurso para a abertura de si ao grupo, na qual as participantes puderam falar sobre si a partir da abertura simbólica do próprio “baú”⁵. Na sequência, outra técnica utilizada foi a da caracterização de máscaras, representando simbolicamente o papel desempenhado na coordenação pedagógica, com o propósito de provocar nas participantes a reflexão mais densa sobre si,

⁵ A dinâmica “abertura de si ao grupo” constituiu-se pelos seguintes momentos: inicialmente as participantes da pesquisa foram convidadas a exercitar os movimentos do olhar, vindo a observar, apreciar e contemplar as variedades de chaves disponibilizadas no centro de nossa roda de conversa, atentando para suas características, suas representações simbólicas, buscando imaginar o que é guardado por cada uma delas, o que elas escondem e têm a nos revelar, quais as suas possibilidades e limitações. Na sequência, cada participante pode escolher uma chave para si, e, então, o convite de abertura ao grupo foi feito. Vale destacar que o número de chaves excedia o número de pessoas que participaram da dinâmica, de forma que todas tiveram, de fato, oportunidade de eleger a própria chave. Valorizando a exploração e manipulação da chave escolhida, bem como a relevância de um tempo para a organização dos sentidos, foi reservado um momento para que tais ações fossem realizadas antes da fala. A partilha dos pensares iniciou à medida que se sentiram à vontade para fazê-la. Assim, a narrativa aconteceu de maneira espontânea, sem direcionamentos e possíveis orientações de quais aspectos de si falar.

potencializando os movimentos de autoconhecimento e autoimagem⁶. Ao se abrirem ao grupo e, posteriormente, observarem metaforicamente seu baú de memórias, seu “eu”, foi possível (des)cobrir as diferentes *personas* que nele residem. À medida que as máscaras foram sendo retiradas do interior do baú, as tantas faces do mesmo eu e os diferentes papéis exercidos pela pessoa foram sendo revelados simbolicamente, conduzindo as participantes da pesquisa a compreenderem que, conforme afirma o educador português Antônio Nóvoa (1992), ser professor é ser pessoa e parte da pessoa é professor. Logo, parte do professor é, agora, coordenador pedagógico.

A transição da docência para a outra função mostra-se complexa e desafiadora não apenas pela demanda de atribuições exigidas, como também pela necessidade do educador sentir-se confortável e seguro neste novo papel, bem como com a pessoa que é e vem sendo ao desempenhar tal função. Metaforicamente podemos dizer que não basta vestir a “capa” do recente posto para, de fato, desempenhá-lo; é preciso sentir o peso do tecido, o desconforto causado por algumas pedrarias bordadas, ajustar o comprimento para que não arraste no chão acumulando poeira e sujeira pelo caminho para, a partir dessa sensibilidade e reflexão, poder sentir-se mais sereno com a maneira como vem desempenhando seu papel. Esse processo de “vestir e sentir a capa”, por sua vez, pode provocar ansiedade, desconforto e expectativas. Destaca-se uma manifestação revelada ainda no primeiro encontro, demonstrando a preocupação das participantes da pesquisa quanto ao “habitar essa capa”, observada nos deslizos e insegurança nas falas no que se refere ao “estar” e “ser” coordenadora. A ansiedade em definir estes papéis ficou evidente quando, ao final da socialização das máscaras caracterizadas, uma das participantes questionou se elas eram ou estavam coordenadoras pedagógicas. Lançou-se, então, a referida inquietação ao grande grupo. Prontamente elas associaram a questão do cargo assumido no concurso

público como docente e, então, essa era a resposta. O processo reflexivo se fez mais presente quando retomada a figura do baú e as diferentes *personas* que nele habitam. Ao relembrar que o professor é pessoa e parte da pessoa é professor, uma das participantes completou o raciocínio dizendo que parte do professor é coordenador, logo, “[...] estamos coordenadoras, pois somos professoras, o docente vem antes”.

Na trajetória profissional docente, quando ocorre uma transição nas funções por ele desempenhadas, inicia-se um novo ciclo. Embora já atue na docência por significativo tempo, o educador se depara com insegurança e incerteza diante de desafios exigidos pelo atual papel que estão a desempenhar, vivenciando mais uma vez o estágio da “sobrevivência” descrito por Huberman, no qual aparece o “choque do real”. Neste momento, a caracterização da *persona* contribuiu no sentido de provocar processos reflexivos intrapessoais acerca das atribuições agora exigidas e na maneira como as participantes da pesquisa vinham percebendo, significando e assumindo tais representações. No primeiro encontro, a resiliência começou a ser desencadeada e experimentada enquanto processo de significação e (re)significação quando a inquietação acerca do “estar” e “ser” coordenadora foi manifestada e problematizada. É claro que tal reflexão não se deu por encerrada naquele momento, sendo revisitada por cada participante à medida que se permitiram provocar novas possibilidades de reflexividade.

No encontro seguinte, como forma de significar os pensares já construídos pelas participantes até aquele momento, foi realizada uma dinâmica onde elas elencaram palavras que simbolizavam o que foi desenvolvido no primeiro encontro. Nessa proposta, foi possível aprofundar e tornar mais densas as reflexões sobre os aspectos trabalhados no encontro anterior, como se estivéssemos, realmente, alinhavando conceitos para seguir em frente. Uma das participantes, que no primeiro encontro compartilhou alguns queixumes quanto ao

⁶ Através da dinâmica “caracterização de máscaras”, cada pessoa participante foi convidada a caracterizar a sua *persona*, a sua *máscara*, utilizando os materiais artísticos previamente organizados e disponibilizados. Por tratar-se de um momento introspectivo, de imersão em si mesmo para a construção de uma identidade profissional, foram lançados alguns questionamentos para contribuir no processo reflexivo, sendo eles: “Como foi ou como vem sendo a transição da docência para a coordenação pedagógica? Como estou me percebendo nesta *persona*? Como venho me constituindo e fortalecendo neste papel?” O tempo para caracterização das máscaras foi determinado pelo próprio grupo participante, ou seja, aguardou-se até o momento em que todas as pessoas tivessem concluído a proposta. Neste momento, constituiu-se um clima favorável para a reflexão e criação; os pesquisadores, igualmente, evitaram transitar pelo espaço e comentar algo, dando o tempo necessário que a proposta exigia, permitindo a organização intrapessoal dos pensares. Ao finalizarem o que foi proposto, retornamos para nossa roda de conversa, e, no primeiro instante, as máscaras foram expostas no centro para a observação. Em seguida, as participantes da pesquisa apresentaram sua *persona*, podendo falar de como se deu o processo reflexivo, quais os sentidos atribuídos para cada elemento manifestado na máscara, enfim, como estavam se percebendo neste papel. Quando todas as apresentações foram realizadas, abriu-se o momento de possíveis comentários sobre as máscaras das colegas: o que chamou atenção, despertou interesse, o que percebeu na máscara do outro que poderia agregar e expressar na sua.

acúmulo de atribuições na atual função, nesse encontro assumiu que não desejava ficar se “lamentando”, pois sabia o que lhe cabia fazer, não podendo transferir ou projetar essas pertinências a outros. O distanciamento entre o primeiro e segundo encontro foi de três semanas, o que permitiu refletir, no interlúdio entre um e outro encontro, sobre os processos resilientes ocorridos nesse período, desencadeados de maneira intrapessoal, acerca da relação que vem construindo com a atual *persona*.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu contribui para essa reflexão a partir do conceito por ele desenvolvido de *habitus*, problematizado por Philippe Perrenoud (2001a). Perrenoud (2001a, p. 162) explica que nosso *habitus* “[...] é constituído pelo conjunto de nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação”. Segundo ele, é através dessa “estrutura estruturante” (PERRENOUD, 2001a, p. 162) que somos capazes de pensar, agir e enfrentar as situações de nosso dia a dia. Nosso *habitus* é formado numa determinada estrutura social, através das experiências que vivenciamos nessa sociedade e os referenciais éticos e morais interiorizados. Constituímos nosso *habitus* pessoal nas relações que estabelecemos com a família e a localidade pertencente, no ambiente físico e social no qual estamos inseridos, na maneira como aprendemos, desde muito cedo, a ser e a conviver consigo mesmo e com o meio. Igualmente, nosso *habitus* profissional se forma pelo tipo de formação e instrução recebida, vindo a transformar-se no exercício de nosso ofício. Em suma, nosso *habitus* é diversificado e enriquecido pelas nossas vivências, decepções, frustrações, erros e acertos, à medida que significamos e ressignificamos e adaptamos conceitos para enfrentar os eventos cotidianos.

Relacionando esse conceito com o processo de construção e fortalecimento da identidade docente, é válido pensar na maneira como cada professor constitui seu *habitus* pessoal e profissional, as “estruturas estruturantes” que lhe fornecem uma base na qual ancorar as reflexões diante os desafios e as complexidades apresentadas no exercício de sua função, bem como ao assumir novos papéis na carreira docente. O confronto com as novas demandas provoca a necessidade de acomodação e adaptação, que acontece no tempo próprio e peculiar de cada pessoa, ditado pelo seu *habitus*. A tomada de consciência acerca das atribuições pertinentes à coordenação pedagógica se deu num movimento interno de dar-se conta e assumi-las, a partir das provocações reflexivas feitas no segundo encontro, mas que só fizeram sentido real quando apoiadas nas “estruturas estruturantes” de cada participante. Outra manifestação pertinente refere-se a uma mensagem de texto enviada por

uma das participantes após o término do encontro 3, cerca de duas horas depois, na qual ela fez o registro de que não devemos temer as mudanças.

É relevante considerar que essas “estruturas estruturantes” conferem à pessoa capacidade reflexiva sobre si e a relação que vem tendo com sua atuação profissional, a ponto de provocar adaptações e acomodações intrapessoais de novas significações. No fortalecimento da postura resiliente, é importante permitir-se provocar reflexões sobre si mesmo a fim de conhecer-se melhor. A partir da autorreflexão que gera a autopercepção, é possível exercitar a autorregulação para o exercício saudável e eficiente da função docente. A identidade docente se constitui e fortalece na ressignificação da própria prática a partir das ressignificações intrapessoais provocadas por si mesmo, na relação autônoma que cada professor cultiva consigo no exercício de sua função, num movimento reflexivo e dialético.

Uma vez que as pessoas constituem e fortalecem sua identidade docente, mostram-se capazes de gerir os espaços formais de educação escolar com resiliência, vindo a fomentar e promover processos resilientes no coletivo de educadores e educandos que neles circulam. Gestão resiliente que acolhe os profissionais, reconhece e potencializa as habilidades de cada um, contribuindo na construção e no fortalecimento de sua identidade docente. Uma gestão que promove a resiliência entre o coletivo de educadores contribui, também, para a construção de identidade da própria escola, fortalecendo sua função sociopolítica e pedagógica de acordo com as exigências legais na contemporaneidade. Gestão resiliente que reconhece e tem clareza quanto à função da escola e o respectivo papel que nela desempenha, mostra-se responsável e segura por suas ações e os efeitos por elas desencadeados. Gestão resiliente que assume riscos, minimiza danos, é proativa e é capaz de buscar possibilidades de solução para as adversidades, tecendo redes de apoio e produzindo uma “cultura resiliente” que permeia os processos e as práticas desenvolvidas na escola. Cultura que, para o professor Idalberto Chiavenato (2007, p. 287), significa “[...] o conjunto de hábitos e crenças, estabelecidos por normas, valores, atitudes e expectativas e compartilhados por todos os membros da organização”. Logo, cada escola enquanto ‘organização aprendente’, em referência ao conceito de Peter Senge (2006), tem uma cultura específica, visto que ela retrata a forma de pensar desse grupo de pessoas em particular. A cultura humaniza as pessoas através das ações e condutas praticadas, construindo e constituindo a existência social daquela estrutura.

Nesse sentido, a “cultura resiliente” proposta é percebida pelas tramas de segurança, bom humor e auto-

nomia tecidas pela gestão escolar, no exercício saudável e sereno de suas funções. Educadores atuando em parceria, com segurança quanto ao papel desempenhado, suas atribuições, o que lhes cabe fazer e o que não; segurança quanto ao ser e fazer diário; segurança que gera a criticidade, a reflexividade, que fortalece a identidade pessoal e profissional; segurança ao questionar, repensar, rever, redimensionar verdades absolutas; segurança que permite a si próprio desacomodar. Bom humor que move e não paralisa, que lança à frente, permite erros para novas oportunidades de acerto; bom humor que potencializa a sensibilidade, faz brotar o riso e o pranto, que comove e faz comover; bom humor que percebe as adversidades como possibilidades de fortalecimento pessoal; bom humor capaz de estender a mão para ajudar e consolar, assim como quando é de auxílio que ela própria precisa. Autonomia que faz pensar, expressar, legitimar; autonomia que provoca ações, desencadeia mudanças, reforça ideias, afirma identidade, fortalece a personalidade.

Para que uma escola se constitua num espaço formativo e promotor de resiliência, cabe à gestão escolar gerar processos resilientes em si mesma para, então, promovê-los no espaço escolar como um todo. Processos resilientes que incentivem a reflexão e tomada de consciência, compreendendo-as enquanto processos que demandam exercício e aprendizado mediado. Refletir e conhecer a si mesmo exige esforço e vigor, e esse autoconhecimento, por vezes, é doloroso. Não uma dor física, causada por um ferimento qualquer, mas a dor desencadeada pelo confronto interno de ideias, saberes, posturas. Com isso, é relevante destacar que a resiliência se manifesta nos dilemas, no caos e na crise intrapessoal. As situações de adversidade não se configuram rápida e repentinamente, são construídas e assim nomeadas quando, de fato, reconhecidas como tais. O indivíduo permite-se pensar, refletir sobre si e reconhecer as próprias limitações; no entanto, a elas só será atribuído caráter de adversidade passível de novas significações se ele sentir real necessidade, a qual será também atribuída por ele, quando apoiada nas “estruturas estruturantes”, confrontada com o *habitus* pessoal e profissional. A ressignificação e reelaboração de sentidos, especificidades do processo resiliente, só se efetivam se fizerem sentido autêntico ao indivíduo. A resiliência se manifesta quando ele se permite provocar a crise interna e perceber a si mesmo no caos, de tal maneira que urge a necessidade de libertação e transformação de conceitos. Assim sendo, é válido pensar na proposição de que a resiliência é um processo doloroso de maturação de si mesmo.

Amadurecer constitui-se num processo dinâmico, aberto, doloroso e necessário de autoconhecimento,

autorreflexão, autopercepção e autorregulação. A resiliência contribui nessa ação, auxiliando na constituição e no fortalecimento da pessoa. Nesse sentido, o educador vivencia processos resilientes ao provocar em si mesmo os movimentos de questionar e flexibilizar as próprias certezas no tocante ao que pensa acerca de si, da relação que estabelece no exercício de sua função, vindo a amadurecer e constituir-se docente. A resiliência pode se configurar na essência capaz de transformar o educador e as percepções que tem acerca de si e do meio, revelando a ele próprio as novas e diferentes faces de si mesmo, contribuindo no seu processo de amadurecimento pessoal e profissional, fortalecendo a identidade docente e a personalidade para uma gestão resiliente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências vivenciadas no ciclo formativo e promotor de resiliência foi possível perceber que cada educador, nos caminhos pessoais e profissionais trilhados, faz uma leitura dos cenários habitados, dos papéis neles desempenhados e estabelece sentidos próprios ao que olha, fala, escuta e sente, de maneira consciente ou inconsciente, sendo influenciado pelo *habitus* pessoal. Situações que para um representam tensão, conflito e frustração, para outro podem significar desafio, motivação e conquista. Uma vez atribuídas as significações, ele segue desenvolvendo suas funções, e o modo como vai lidar e reagir aos eventos cotidianos terá como balizadores os próprios sentidos já estabelecidos. A resiliência vem a se manifestar quando esse profissional, num dado momento, reconhece a necessidade de atribuir novos sentidos aos conceitos por ele naturalizados. Ao debruçar-se sobre si e refletir sobre a postura e a relação que vem construindo com a função exercida, as ações que vem desempenhando no exercício de seu ofício e as práticas educativas que vem desenvolvendo, emerge a necessidade de atribuir novas possibilidades de significação, constituindo-se em uma situação de adversidade encarada na carreira docente. Quem estabelece o sentido de adversidade é, também, o próprio docente. Ao enfrentar tal dificuldade, provocando em si processos de (re)significação dessas fragilidades e limitações reconhecidas, a identidade docente é fortalecida, contribuindo para uma atuação e relação mais saudável com a função docente. As ações de confrontar-se e permitir-se reelaborar conceitos acerca de si e do meio estão atreladas à resiliência. A resiliência, então, pode ser compreendida enquanto processo reflexivo do ser, que visa reconhecer as significações atribuídas a determinadas situações e eventos, com vistas à possibilidade de (re)significação. O autoconhecimento, a autoimagem, a autopercepção, a autoestima, a autorregulação, o cuida-

do e investimento em si são alguns elementos envolvidos nos processos resilientes que auxiliam nessa reflexão e tomada de consciência.

É pertinente ponderar que o reconhecimento de fragilidades e dificuldades que impedem a relação sadia e serena com a função docente, bem como a tomada de consciência que implica o enfrentamento das adversidades são movimentos que exigem disponibilidade de abertura e entrega. O que se deseja grifar é que esses movimentos são complexos e desafiadores, pois provocam alterações nas nossas formas e referências de pensar, ser e estar no mundo. Logo, a autorreflexão precisa se dar na profundidade, e não na superfície de si. Nesse sentido, o educador vivencia processos resilientes ao provocar em si mesmo os movimentos de questionar e flexibilizar as próprias certezas no tocante ao que pensa acerca de si, da relação que estabelece no exercício de sua função, seja na docência ou em funções de gestão escolar, vindo a amadurecer e constituir-se docente. Tratando-se de processos resilientes, compreende-se a resiliência enquanto algo que está em desenvolvimento, que requer aprendizagem, vivências. Ela desvela, ainda, a capacidade incrível que cada pessoa tem de melhorar a si mesma. Nessa direção, fica o desafio e a expectativa da possibilidade de reflexão e tomada de consciência por parte de educadores quanto ao processo de constituição e fortalecimento de sua identidade pessoal e profissional, para uma postura mais resiliente no exercício de sua função, bem como para uma relação e atuação mais saudável com aquilo que são e fazem de si mesmos ao trabalhar.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época, 8).
- ANTUNES, Celso. **Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Administração: teoria, processo e prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- GROTBERG, Edith Henderson. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILO, Aldo; OJEDA, Elbio Nestor Suarez. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-22.
- HOUAISS, Antonio. **Houaiss: dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: uma releitura da pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicação Dom Quixote; Instituto de Inovação Educativa, 1992. p. 15-33. (Nova Enciclopédia, 39).
- PEREIRA, Anabela M. S. Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In: TAVARES, José (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 77-94.
- PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise de práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, Léopold et al. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001a. p. 161-184.
- PERRENOUD, Philippe et al. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: PAQUAY, Léopold et al. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001b. p. 211-223.
- RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações: ensaio de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago, 1978. (Série Logoteca).
- SCHÖN, Donald A. formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-92.
- SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização de aprendizagem**. São Paulo: Best Seller, 2006.
- TAVARES, José. A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, José (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 43-75.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- TILLICH, Paul. **A coragem de ser**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972. (Coleção Ecumenismo e Humanismo, 6).
- TIMM, Edgar Zanini; MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÁUS, Claus Dieter. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. **Educação**. Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 39-45, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://revistas.eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2755/2103>>. Acesso em: 10 out. 2015.
- WACHS, Manfredo Carlos. **Aportes para uma hermenêutica da identidade e da práxis docente**. 2004. 309f. Tese (Doutorado em Educação e Religião) Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, RS, 2004. Disponível em: <http://www3.est.edu.br/biblioteca/btd/wachs_d.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.