



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANILLO HOLZMANN LEÃO

**INVESTIGAÇÃO FENOMENOLÓGICA DAS EXPERIÊNCIAS DE SENTIDO EM
PROFESSORES: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE A LOGOTERAPIA E OS SABERES
DE EXPERIÊNCIA**

FEIRA DE SANTANA – BA
2023

DANILLO HOLZMANN LEÃO

**INVESTIGAÇÃO FENOMENOLÓGICA DAS EXPERIÊNCIAS DE SENTIDO EM
PROFESSORES: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE A LOGOTERAPIA E OS SABERES
DE EXPERIÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha 2: Currículo, formação e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. David Moisés Barreto Santos

FEIRA DE SANTANA-BA
2023

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Leão, Danilo Holzmann

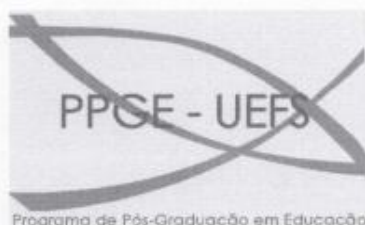
L476i Investição fenomenológica das experiências de sentido em professores: uma articulação entre a logoterapia e os saberes de experiência. / Danilo Holzmann Leão.
– 2023.
127f.

Orientador: David Moisés Barreto Santos
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2023.

1.Logoterapia. 2.Saberes de experiência. 3.Fenomenologia. 4.Formação de professores. I.Santos, David Moisés Barreto, orient. II.Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.13

Maria de Fátima de Jesus Moreira - Bibliotecária - CRB-5/1120



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANILLO HOLZMANN LEÃO

“INVESTIGAÇÃO FENOMENOLÓGICA DAS EXPERIÊNCIAS DE SENTIDO EM PROFESSORES: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE A LOGOTERAPIA E OS SABERES DE EXPERIÊNCIA” Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículos, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 23 de fevereiro de 2023

Prof/a. Dr/a. David Moisés Barreto Santos
Orientador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Yuri Elias Gaspar
Primeiro/a Examinador/a - UFVJM

Prof/a. Dr/a. Fabrício Oliveira da Silva
Segundo/a Examinador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Rouseane da Silva Paula Queiroz
Terceiro/a Examinador/a UERN

RESULTADO: APROVADO

“Se quiser construir um navio, não junte os homens para irem buscar a madeira ou para prepararem as ferramentas necessárias, não distribua tarefas, não organize o trabalho.

Antes, pelo contrário, desperte nos homens o desejo do mar distante e da sua imensidão. Assim que esta sede tenha despertado neles, os homens vão pôr-se à obra para construírem o navio.

(Antoine de Saint-Exupéry)

AGRADECIMENTOS

Ouvi dizer que gratidão é a memória do afeto. Assim, quero dedicar nesses agradecimentos a menção às pessoas que me povoam nesse momento especial. A lista é grande. Primeiramente minha gratidão à Deus, fonte da vida e sentido último. À Ele o sopro inicial e o suspiro final. Gratidão também à minha família, de quem recebi o olhar que me pôs no mundo. Vocês são a base, o sustento e o apoio. Minha linda esposa Vivian, com quem escolhi dividir a vida. Que me encontrou e me ensina a amá-la todo dia de um jeito novo e aos presentes que ganhamos do nosso bom Deus: Davi e Estêvão, tudo é sempre por vocês. Desculpem pela ausência nesse tempo de preparo desse trabalho.

Minha gratidão também se estende aos professores com quem compartilhei o cotidiano de trabalho e me ensinam no dia a dia a renovar a paixão por educar. Trabalhar ao lado de vocês me fez um educador mais apaixonado pelo que faço e foi ocasião de descobrir amigos. “Onde reina a amizade não há necessidade”. Agradeço especialmente aos professores que aceitaram o desafio de colaborar com essa pesquisa. A experiência de vocês edifica.

Agradeço também ao professor e orientador David Moisés, por todo o suporte e paciência. Jamais tive um só encontro de orientação que não sai encorajado a continuar. Obrigado por acreditar nesse trabalho e olhar sempre pra o melhor que poderia dar. Minha gratidão ao professor Fabrício e Miguel que aceitaram avaliar esse trabalho desde a qualificação. A generosidade com que compartilharam a experiência de vocês me toca profundamente. Minha gratidão ao professor Yuri Elias, por aceitar avaliar esse trabalho; O contato com o seu texto durante a confecção dessa dissertação, foi um verdadeiro farol. Por fim, quero agradecer a todos aqueles que um dia foram meus alunos. O olhar amoroso de vocês é o ventre onde um professor nasce. Obrigado. Obrigado. Obrigado.

O resto, não sei dizer.

RESUMO

A presente pesquisa parte da premissa de que, em alguma medida, sempre se apresentou como um desafio para a formação docente – além do desenvolvimento das habilidades e conhecimentos técnicos e pedagógicos – aquilo que poderia ser chamado de formação humana do professor. Isto é, a formação daqueles recursos que estes mobilizavam para responder às demandas imprevisíveis que a prática lhes impõe. A categoria dos saberes docentes, no específico os saberes de experiência, se apresentam como uma abordagem compreensiva adequada para o entendimento destes recursos e acredita-se que sua articulação com a Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl pode ser bastante profícua enquanto contribuição para o contexto de aprendizagem da docência. Assim, a questão que motivou a presente pesquisa pode ser sintetizada em: Como as experiências de sentido podem contribuir com os saberes de experiência no processo de aprendizagem da docência em professores da Educação Básica? Realizou-se uma investigação fenomenológica de experiências de sentido em professores. Tendo por referência a Logoterapia e Análise Existencial em articulação com os Saberes de Experiência. Para tal, realizou-se um estudo de caráter exploratório, que teve como instrumento de pesquisa a entrevista fenomenológica. Foram entrevistados 3 professores da educação básica. Os dados foram analisados utilizando o método qualitativo fenomenológico. Concluiu-se que as experiências de sentido, próprias dos fenômenos distintivamente humanos, após devidamente sistematizadas, podem se articular enquanto contribuição para os saberes experienciais, sobretudo na sua função central de auxiliar o sujeito a mobilizar os demais saberes, qualificando o seu processo de decisão de responder às demandas da prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Logoterapia; Saberes de experiência; Fenomenologia; Formação de professores.

ABSTRACT

The present research is predicated on the notion that, to some extent, the challenge of teacher education has always encompassed not only the development of technical and pedagogical skills and knowledge but also the cultivation of teachers human development. That is, the formation of resources that teachers draw upon in responding to the unpredictable demands their practice imposes. The category of teacher knowledge, specifically experiential knowledge, presents itself as a suitable comprehensive approach for understanding these resources, and it is believed that its connection with Viktor Frankl's Logotherapy and Existential Analysis can be highly fruitful as a contribution to the learning context of teaching. Thus, the question that motivated this research can be summarized as: How can experiences of meaning contribute to experiential knowledge in the learning process of teaching among Basic Education teachers? A phenomenological investigation of meaningful experiences among teachers was conducted, with Logotherapy and Existential Analysis serving as a reference point, in conjunction with experiential knowledge. An exploratory study was carried out, utilizing phenomenological interviews as the research instrument. Three Basic Education teachers were interviewed, and the data were analyzed using the qualitative phenomenological method. The study concluded that, once systematically organized, experiences of meaning—distinctively human phenomena—may be integrated as contributions to experiential knowledge, particularly in their central function of assisting individuals in mobilizing other forms of knowledge, thereby enhancing their decision-making processes in response to the demands of teaching practice.

KEYWORDS: Logotherapy; Experiential knowledge; Phenomenology; Teacher education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E SABERES DOCENTES.....	21
2.1.1 Os saberes da docência como um recurso compreensivo para a identidade docente	22
2.1.2 Os saberes docentes na perspectiva de Maurice Tardif.....	24
2.1.3 Diversidade dos saberes docentes	25
2.1.4 Saberes de experiência como centro unificador dos sabres docentes	26
2.1.5 Contribuições de Jorge Larossa para a compreensão do saber de experiência.	28
2.1.6 Algumas (in)conclusões sobre o saber de experiência.....	31
2.2 FENOMENOLOGIA COMO MÉTODO DE ACESSO ÀS VIVÊNCIAS	33
2.1 Algumas notas sobre a fenomenologia.....	33
2.2 A fenomenologia como método de acesso às vivências.	35
2.3 Sobre definições e as relações entre vivência e experiência	37
2.3 DIMENSÃO NOÉTICA E VISÃO ANTROPOLÓGICA DE VIKTOR FRANKL	41
2.3.1 Viktor Emil Frankl: o homem por trás da teoria	41
2.3.2 A Logoterapia e Análise Existencial.....	44
2.3.3 Principais conceitos da Logoterapia.....	47
2.3.4 A pessoa espiritual e o fundamento antropológico da Logoterapia	53
2.3.5 O que se quer dizer com espiritual ou noético	55
2.3.6 Ontologia dimensional: um recurso compreensivo para a unidade e multiplicidade do homem.....	56
2.3.7 Os recursos noéticos: autodistanciamento e autotranscendência	60
3 METODOLOGIA.....	64
3.1 ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA.....	66
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	67
3.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	69
3.4 COMUNICAÇÃO DOS RESULTADOS	72
4 RESULTADOS	74
4.1 Camile: Não tem como tirar o seu profissional daquilo que você é.....	74

4.2 Jadson: Eu não posso limitar o meu trabalho somente aos aspectos técnicos, mas, também esse aspecto humano, esse aspecto de sentido.	84
4.3 Rodrigo: Existe uma espécie de encaixe entre a forma que eu sou e a atividade que eu desenvolvo.	92
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E ELABORAÇÃO DA EXPERIÊNCIA- TIPO.	101
5.1 O que é uma experiência de sentido e seus aspectos invariantes.	101
5.2 Conhecimento de si e experiências de sentido	105
5.3 A realização de valores criativos como lugar de experiências de sentido	106
5.4 Os valores vivenciais: os encontros como fonte de sentido	107
5.5 O encontro como acontecimento e ponto de inflexão existencial	109
5.6 Valores de atitude: sobre preservar o sentido diante do sofrimento	111
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
7 REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE 1	128

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa parte da premissa de que, em alguma medida, sempre se apresentou como um desafio para a formação docente – além do desenvolvimento das habilidades e conhecimentos técnicos e pedagógicos – aquilo que poderia ser chamado de formação humana do professor. Isto é, a formação daqueles recursos que estes mobilizavam para responder às demandas imprevisíveis que a prática lhes impõe e que escapam às questões técnicas tratada pelos cânones acadêmicos. Isto pode ser notado na presença do conceito de saberes docentes tanto com a obra de Tardif (2000; 2014) como também de outros autores, como Gauthier (2006), Larossa (2002; 2015) e Pimenta (2010), que se apresentam como uma hipótese forte de diálogo para a caracterização desse fenômeno. Nota-se também uma mudança de abordagem, apontada por Nóvoa (1995), que sinaliza a superação de certa perspectiva que reduzia a ação do professor a um conjunto de técnicas e de competências que repercutia, inclusive, no modo como este se concebe a si mesmo. Nesse sentido, o autor aponta uma nova abordagem que, dessa vez, busca superar certa tendência tecnicista optando por colocar a pessoa do professor no centro dos interesses e da reflexão.

Tais elementos parecem apontar para a pertinência de se investigar um fenômeno complexo e multifatorial: a formação do professor. Embora alguns autores questionem a suficiência da formação docente na preparação dos professores para lidar com as vicissitudes da sua prática (GATTI, 2010; PIMENTA, 1996; 2010; TARDIF, 2014), é possível notar que muitos professores, à revelia desse cenário, parecem mobilizar saberes para desenvolver uma prática mais eficaz e significativa, acionando recursos de uma dimensão humana mais profunda. Conectando-se com o gesto educativo a partir do seu significado, abrindo-se para vivenciar relações significativas com seus alunos e seus pares e não raro suportando e/ou enfrentando com resiliência e heroísmo aquilo que não pode ser mudado. De fato, esse tem sido o caminho de muitos professores para encontrar sentido no que fazem e incorporar seus aprendizados a um percurso pessoal, assim como um clima de crescimento institucional que se gera com o desenvolvimento humano das pessoas que o integram.

Para contar a história da minha relação com o tema devo começar de um ponto. A escolha de um marco nem sempre é algo fácil. Exige de quem o elege reunir simbolicamente aquilo que condensará numa experiência de modo a torná-la não apenas

significativa, mas, sobretudo, doadora de sentido para as circunstâncias que virão em sequência. A difícil decisão coloca também um problema de expressão: o que deve ser considerado importante para representar e expressar o vivido? A escolha de agora tem a ideia de ser não um marco estanque e definitivo, mas, de um fio que se puxa na intenção de começar o passo. Nesse sentido, não partirei da minha primeira experiência docente, mas, do acontecimento marcante que se coloca como fio condutor da minha trajetória na educação e como certos temas e perguntas me acompanharam até o tempo presente. Inclusive, motivando a minha pesquisa neste programa de pós-graduação.

Essa trajetória se inicia com uma desistência - ou talvez uma quase desistência. No final do ano de 2011 ocorreu uma reestruturação de uma escola particular em Salvador na qual trabalhava como professor. As mudanças aconteceram em virtude de uma adequação na sua capacidade de atendimento que, por conta da redução do número de alunos, deveria se enquadrar a uma nova estrutura de pessoal reduzida que coubesse na, também nova, capacidade de receita da instituição. Lembro que durante esse período o clima nos corredores era péssimo e emanava um sentimento de medo e mistério. As notícias das demissões iam chegando. Na sala dos professores, tentavam adivinhar qual o critério para tais desligamentos. Seria o desempenho? Seria a popularidade entre os alunos? Os salários mais altos? O gosto ou desgosto da direção (que aliás, mudara três vezes no último ano)? Havia na verdade uma sensação generalizada de imprevisibilidade e incerteza.

Nesse clima institucional, tal qual Sísifo, o personagem da mitologia grega, sentia-me condenado a executar uma tarefa hercúlea e desgastante, lidando quase todo o tempo com situações de estresse, condições de trabalho que me exigiam o emprego de uma carga emocional extenuante e sem resultado aparente. Isso, somado ao desinteresse por parte dos alunos, muitas vezes, expressos na indisciplina, no tédio, na agressividade entre pares e com os próprios professores, apatia nas relações ensino-aprendizagem, desrespeito com disciplinas como Filosofia e Sociologia — nas quais eu trabalhava — etc.

Vendo com uma certa distância temporal, percebo que “rolar aquela pedra para cima da montanha”, funcionava quase que como um desespero que com o passar dos anos de prática docente, estava ganhando contornos de compulsão. Condenado a uma rotina fracassada, o gesto educativo propriamente dito parecia se converter em uma espécie de teimosia existencial que só poderia apresentar como resultado o cansaço, a fadiga,

estresse e desistência. Não podendo fazer com que os alunos se interessassem pelo que ensinava, passava as “horas-aula” apostando num modelo de educação funcionalista, reduzida à estruturação de algumas regras para que o rio simplesmente não transbordasse. Apelando para forças heterônomas e coercitivas na relação com os alunos – como ameaças de reprovação, por exemplo – e tendo por companhia a queixa e o ressentimento de que, apesar de “fazer de tudo” não “alcançava nada”. Sentia-me só, acorrentado a uma *môira*, uma sina, com o peso do meu destino nas mãos.

Passados alguns meses trabalhando dessa forma, chegou o momento do meu desligamento como professor. Na ocasião, estava estafado com um volume de turmas e alunos além da minha capacidade de dar respostas. Com a saída, acabei aceitando, por um período de três meses, um trabalho numa outra escola de médio porte, onde lecionei filosofia, sociologia e Ensino Religioso para algumas turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Era início de 2012 e ainda me recuperando da estafa, pedi o meu desligamento assim que passou o período de experiência. Estava realmente decidido a abandonar a docência. Havia um misto de desgaste, frustração e imaturidade para lidar com alguns aspectos do trabalho docente. Não havia clareza do porquê deveria continuar fazendo o que fazia e optei por abandonar qualquer atuação no ensino formal, dedicar-me exclusivamente à minha formação recém iniciada em Psicologia e sair do radar da educação.

Recordo-me de um longa-metragem que assisti na época intitulado *O substituto* (2011), que narra a experiência do professor Henry Barthes numa escola do ensino médio nos Estados Unidos. Nele é apresentado um retrato sombrio da falência e da falta de sentido no âmbito educacional sob a perspectiva de diversos atores envolvidos: professores, alunos, orientadores e gestores educacionais, etc. O protagonista do longa é um professor que dá aulas sempre na condição de substituto, configurando-se a um estado de perene impermanência e ausência de vínculos, tanto com seus pares como com os alunos. O filme ilustra o drama vivido por muitos educadores e por mim naquela época: um empobrecimento das relações afetivas nos ambientes educacionais, um esvaziamento que constrói um cenário lúgubre e aviltante da experiência de educar. O longa citado, problematiza a erosão que a educação tem sofrido em alguns contextos, cenários esses, com convivências desgastadas e neuróticas, em alguns casos, até abusivas. Relações

esgotadas e adoecedoras, restando ao educador, como recurso protetivo ou desespero, reagir com impessoalidade e cinismo.

Neste período, percebia que a minha reflexão sobre minha desistência como professor se colocaria como incompleta se considerasse apenas os fatores extrínsecos. De fato, ficou claro para mim que existem elementos da profissão docente que contribuem mais diretamente para gerar no professor um sentimento de insatisfação e descontentamento para com o seu trabalho, que predominantemente se relaciona com razões ditas externas como os baixos salários, as relações interpessoais desgastadas com seus pares, condições precárias de trabalho, violência escolar e ausência de segurança, etc. No entanto, esses fatores não pareciam dizer a última palavra sobre a minha experiência. Existiam ainda pontos de influência da minha própria cosmovisão e valores que deveriam ser seriamente levados em consideração e que pelo desgaste, estavam obscurecidos. A possibilidade de realização pessoal a partir do exercício profissional, o reconhecimento, o próprio trabalho em si, o exercício de uma responsabilidade existencial fundamental e irrenunciável e a possibilidade de desenvolver os fatores inerentes ao sentido e significado do trabalho, apareciam para mim, como elementos a serem considerados como geradores de sentimentos positivos em relação ao trabalho e elementos motivadores para o meu enfrentamento diante daquilo que, em primeira instância, estava fora do meu campo de potência mudar. Assim nasceu o meu interesse em observar e voltar a minha atenção para fatores existenciais. Aspectos de sua dimensão humana que os professores poderiam mobilizar para enfrentar de modo criativo, inovador e propositivo as vicissitudes da prática docente. Esse interesse se estendeu ao longo de alguns anos até a entrada na PPGE.

No meio do ano de 2012, recebi um convite, na verdade uma indicação por parte de um amigo, para assumir uma disciplina de Formação Humana num centro de formação profissional que atendia jovens de 16 a 24 anos em situação de vulnerabilidade social. O projeto era financiado por uma secretaria estadual em parceria com uma entidade do terceiro setor e ofertava cursos na área de tecnologia da informação. Além disso, ofertava também aulas de português, matemática e uma disciplina que chamavam de Formação Humana. Como a entidade atuava com a Lei da Aprendizagem, o Ministério do Trabalho fazia uma exigência curricular de alguns temas que considerava importante para que os jovens tivessem contato nesse período de formação para o mundo do trabalho. Os alunos

atendidos pelo projeto eram em sua totalidade oriundos de escolas públicas de diversos bairros de Salvador. O que apresentava uma amostra bem interessante sobre os dramas que viviam desde o rompimento com suas sociais em que estavam inseridos até a construção de um projeto de vida e introdução no mundo do trabalho. A disciplina de formação humana, que fui convidado a lecionar, tinha essa finalidade: ajudar os jovens que lá chegavam a organizar diversos aspectos da sua vida de modo a articular com as exigências típicas do mundo adulto.

Não estava claro para mim do que se tratava a proposta concretamente, qual currículo, como funcionava, etc. O convite era que não apenas assumisse as aulas e as atividades pedagógicas, mas, que pudesse criar e implementar um currículo que fizesse sentido para os jovens e se conectassem com suas circunstâncias concretas, mas, que além de tudo os preparassem para uma relação com o trabalho que ultrapassasse a comum redução à uma relação de sobrevivência. Não parecia ser uma tarefa simples assim como não aparentava fazer sentido construir isso sem ter como matéria prima existencial a vida e as experiências dos próprios alunos. Aceitei o desafio e fui gerado como professor pelos meus alunos. Naquele ano a vida havia reservado para mim a grata surpresa de ir da desistência à convicção. A liberdade de construção e adequação curricular, os dramas existenciais trazidos pelos alunos, suas histórias de vida colocando espírito nos conteúdos trabalhados, construíram um clima de afeto e aprendizagem significativa, a isso também se somava uma maior disponibilidade de tempo em sala de aula (as aulas tinham duas horas semanais). Esse foi o primeiro impacto que tive com um chamado tão vivo da realidade para olhar para o vivido como fonte de conhecimento sobre algo.

De alguma maneira, as experiências vividas naquele ambiente fizeram-me relativizar algumas imagens que possuía sobre o que é ser professor. A primeira delas estava frequentemente associada à figura do coitado, que sofre com a falta de infraestrutura, com os baixos salários, com a indisciplina – em alguns casos levado a termo com atos de violência por parte dos alunos; ou outra que o concebia como um herói, que mesmo diante de todo esse quadro trágico, executa estoicamente o seu trabalho penoso; ou mesmo como o incompetente responsável pelo fracasso educacional. Querer encontrar uma identidade em tais perspectivas não me ajudaram a encontrar o professor real que havia em mim. E só ele, o professor concreto, real, poderia conectar-se com o trabalho e assim encontrar um sentido nele.

De fato, aquele processo desencadeou diversas outras vivências. Estas apresentaram-se como uma possibilidade de reconectar o ser professor e com minhas experiências pedagógicas dando-lhes um rosto, isto é, concebendo-as como uma expressão da minha personalidade, restaurando onexo necessário de quem eu sou com o meu trabalho. Nesse sentido, tais vivências apontavam para mim que o trabalho docente, pela sua especificidade, possibilitava a expressão da minha criatividade como professor, provocava e de certo modo, exigia meu empenho e crescimento pessoal e profissional, não só do ponto de vista do meu amadurecimento técnico, mas sobretudo de uma capacidade humana. Assim, nos processos que compunham a minha atividade profissional neste período, sempre houve a possibilidade de que eu me sentisse não apenas dono do meu processo produtivo – imprimindo nele uma personalidade –, mas também responsável pelos resultados e alguém afetivamente importante para aqueles a quem chamava de alunos.

Em meados de 2013 surge o convite para deixar a sala de aula e coordenar um projeto novo, também na área de formação e também na área de tecnologia, porém, com orçamento bem menor, além de algumas particularidades. A ideia do convite era replicar em outros ambientes experiências dessa natureza. Esse projeto foi realizado em parceria com algumas Bases Comunitárias de Segurança em Salvador e Região Metropolitana. Uma equipe pequena, enxuta, e que deveria executar as atividades diante de um cenário com pouco controle das variáveis.

A ideia era que, assim como havia acontecido comigo, eles, cada um ao seu modo e articulando suas individualidades com as circunstâncias concretas, pudessem encontrar uma experiência de educar com sentido. Ainda não estava claro como isso seria feito, tanto enquanto processo como operacionalmente. Tudo que sabia naquele momento era que essa deveria ser uma bússola para onde essas experiências deveriam apontar. Mas, como aumentar as chances de realizar uma pretensão dessa natureza? Nesse sentido, apostei que seria melhor do ponto de vista estratégico, optar por selecionar professores menos experientes, que pudessem estar mais abertos para uma dinâmica operacional meio caótica, que, muitas vezes, é típica em projetos sociais.

Uma vez selecionados, passei a me interessar em como esses professores aprendiam a ser professores e mobilizavam recursos pessoais para responder às circunstâncias que aquele projeto lhes impunha ou, dito de outro modo, como acontecia

o processo de aprendizagem da docência. Foi nesse contexto que tive o primeiro contato com o conceito de Saberes de Experiência do escritor canadense Maurice Tardif. Ele destaca um tipo de saber docente que tinha capacidade de arregimentar diversos saberes para que o professor encontrasse um modo criativo de responder às vicissitudes do cotidiano de ensino. Assim, como Tardif, percebi que isso estava de fato ligado à história de vida de cada um dos professores e sobretudo com as cosmovisões e valores que estabeleciam ao longo da vida, das coisas que receberam como tradição e também com suas dinâmicas de rupturas.

Ao longo da execução do projeto sentia que meu papel era ajudá-los em pelo menos três coisas. A primeira delas dizia respeito a ajudá-los a reconhecer na sua própria dinâmica e também nas suas circunstâncias concretas a possibilidade de encontrar um sentido para sua ação. Numa segunda, ajudá-los a aderir ao sentido descoberto, empenhar a sua liberdade e sua vontade para engajar-se naquilo que reconheceram como valioso, importante e significativo. E por fim, ajudá-los a retomar o percurso caso fosse necessário. Nesse período, ficou claro que o motor que mantinha acesa essa dinâmica era a relação. Tanto a relação professor-aluno, como as relações entre pares. As experiências poderiam ser um vetor de saneamento das relações interpessoais no ambiente escolar ou de formação.

Me questionava se esse tipo de experiência poderia ser estudada a partir de uma abordagem compreensiva, que preservasse os elementos idiossincráticos daquela experiência inscrita num espaço tempo, com sujeitos específicos, mas, que também pudesse se tornar um recurso formativo-existencial para outros professores. No sentido de encorajá-los a buscarem nas suas histórias de vida elementos que pudessem se conectar arquetipicamente com aquela experiência, oferecendo-lhes um recurso imaginativo e potencialmente criativo. Mas, isso não parecia tão simples de solucionar naquele momento. Algumas perguntas ainda não estavam claras o suficiente e a aproximação com a Logoterapia e a Análise Existencial de Viktor Frankl e o método fenomenológico se apresentaram como referenciais teóricos que apoiariam na compreensão e caracterização desses fenômenos, mas, mais que isso, poderia ser um recurso existencial para os professores vivenciarem a docência num horizonte de significado.

Uma frase atribuída ao teólogo americano Reinhold Niebuhr (1892 -1971) dizia que nada é mais absurdo que uma resposta para uma pergunta que não foi feita. E existem

muitas perguntas que provocaram a presente pesquisa. Tais questões foram se ajustando, dialogando entre si e se organizaram na seguinte síntese, que se constitui na questão de pesquisa: Como as experiências de sentido podem contribuir com os saberes de experiência no processo de aprendizagem da docência em professores da Educação Básica?

Essa questão de pesquisa deu origem ao seguinte objetivo geral: Compreender como as experiências de sentido podem contribuir para a constituição dos saberes de experiências no processo de aprendizagem da docência em professores da Educação Básica. Os objetivos específicos são:

- Descrever como os professores vivenciam e elaboram suas experiências de sentido na prática docente e como estas se relacionam com os saberes de experiência.
- Analisar como professores mobilizam as suas vivências significativas e os consolidam em saberes experienciais.
- Compreender a estrutura das experiências de sentido a partir dos relatos das vivências dos professores pesquisados.

De fato, o campo da formação docente tem sido alvo de interesse de diversas pesquisas e tem os temas dos saberes docentes, dos elementos que o compõem e sua relação com a formação de professores aparecido como um objeto alvo de ampla investigação (TARDIF, 2014; BORGES, 2001; 2004; NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 2002; GAUTHIER, 2006; NUNES, 2001; LAROSSA, 2002; 2015). Na obra intitulada *Saberes Docentes e Formação Profissional*, o pesquisador canadense Maurice Tardif (2014) apresenta o conceito de saberes docentes descrevendo a sua composição por quatro tipos distintos de saberes ligados à atividade do professor: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares, e, por fim, os saberes experienciais (TARDIF, 2014). Este último seria uma das categorias pesquisadas pelo presente trabalho.

Sobre os saberes experienciais, o autor afirma que estes possuem uma importante função de mobilizar os demais saberes, integrando-os à personalidade do professor, incorporando-os de modo pessoal à sua prática cotidiana, inscrevendo-os num horizonte de significado pessoal. O autor chega a chamá-lo de “núcleo vital” dos saberes docentes

(TARDIF, 2014). O que não parece ser seu objeto de investigação é o fato de que no mundo humano, embora as experiências sejam vivenciadas de modo particular e subjetivo, isto é relativo à nossa personalidade individual; elas também possuem algo de objetivo, isto é, relativo à estrutura como seres humanos. Esta estrutura não excluiria o caráter subjetivo da experiência, mas o integraria, tornando o fenômeno mais compreensível (ALES BELLO, 2014).

Ao falar de experiência¹, é possível notar uma distinção entre seus níveis, assim como uma possibilidade de agrupar as vivências em certos âmbitos que se caracterizam a partir de sua estrutura essencial inconfundível (ALES BELLO, 2014). Assim, conforme afirma Ales Bello (2014), pode-se individuar três âmbitos: as vivências ligadas à corporeidade, à psique e ao espiritual. Nesse sentido, interessará à presente pesquisa observar e compreender um tipo específico de vivência no contexto dos saberes experienciais: aquela que estaria no âmbito dos fenômenos especificamente humanos.

Para caracterizar e descrever esse tipo específico de vivências, isto é, as vivências de sentido, se recorreu à Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl e sua concepção noética de ser humano. Esta teoria cunha a existência de um tipo muito específico de experiência que possui uma estrutura comum ainda que – como já mencionado anteriormente – tais vivências tenham conteúdos diversos e sejam radicalmente individuais. Para Frankl (2011), a pessoa humana é compreendida numa perspectiva integral e, apesar de possuir um corpo e uma psique, preserva em sua essência uma dimensão própria e específica, que a distingue dos outros entes, dimensão essa denominada por ele de *noética* ou espiritual. Dessa forma, pode se dizer que a Logoterapia apresenta uma imagem *noética* de ser humano. Compreende este homem como um ser espiritual e atribui à essa dimensão aquilo que é específico do humano (FRANKL, 1989; 2011; 2005), aquela pela qual a pessoa humana é capaz de valorar, posicionar-se e decidir, e, quando não considerada, desumaniza-o. Nessa dimensão especificamente humana se manifestam duas características antropológicas fundamentais: a autotranscendência e o autodistanciamento. Essas duas capacidades fundamentais se apresentam na experiência

¹ As relações entre vivência e experiência serão apresentadas detalhadamente no referencial teórico do presente trabalho, no entanto, a fim de deixar mais fluida a leitura, a vivência pode ser entendida como uma ressonância na subjetividade da pessoa no confronto da sua consciência com a realidade. Ela é anterior a qualquer elaboração racional (pré-reflexiva), e se refere ao nível do imediato. A experiência, por sua vez, implica um juízo, uma reflexão, um elemento cognitivo mais forte que a vivência não possui.

humana como possibilidade de manifestação devido à natureza espiritual/noética do homem (MARTINEZ ORTIZ, 2011). São características fundamentais inerentes à existência humana e que constituem a pessoa. E na sua dinâmica existencial e concreta toma as demais dimensões humanas como o seu campo expressivo-instrumental². Isto é, como o seu lugar de manifestação.

Já foi dito que se pretende investigar um tipo muito particular de vivências, isto é, as vivências significativas dos professores na sua prática docente visando chegar na experiência de sentido. Pela sua natureza, tais tipos de experiência engloba as vivências volitivas e intelectivas, que se distinguem como atos de liberdade: posicionando o sujeito frente ao que lhe acontece (ALES BELLO, 1998; MAHFOUD, 2012). E é justamente nesse sentido que elas podem se articular com os saberes experienciais apresentados por Tardif (2014). Visto que esses saberes possuem como uma das funções centrais auxiliar o sujeito a mobilizar os demais saberes, qualificando o seu processo de decisão de responder às demandas da prática docente levando em consideração uma estrutura humana fundamental objetiva e que se expressa subjetivamente.

Assim, espera-se contribuir com a reflexão sobre os saberes experienciais como mobilizadores das demais capacidades humanas para o enfrentamento das situações concretas que se apresentam aos professores, somando à eles as experiências de sentido dos professores, e como podem servir de apoio sobretudo na capacidade humana de decidir e se posicionar diante das vicissitudes da prática docente e que uma vez inseridas, possam sejam úteis para uma formação humana do professor.

Assim, no primeiro capítulo, buscamos introduzir no referencial teórico desta pesquisa. Após contextualização do tema da aprendizagem da docência, apresentamos a tipologia dos saberes docentes de Maurice Tardif e entramos no específico dos saberes de experiência, caracterizando-o e descrevendo a construção realizada pelo referido autor. Em seguida, apresentamos as contribuições de Larossa para a compreensão da experiência como acontecimento. Ainda neste capítulo foram explanados alguns conceitos fundamentais da fenomenologia e sua pertinência como método de acesso às vivências. Ainda, foi realizado um apanhado dos principais conceitos da Logoterapia que,

² “O espírito organiza e instrumentaliza o organismo psicofísico; a pessoa espiritual o forma para si, na medida em que o faz utensílio, órgão, instrumentum” (FRANKL, 1978, p. 117)

na hipótese do presente trabalho, oferecerão possibilidades de lançar um olhar próprio sobre as experiências de sentido dentro do contexto educacional. Esse olhar objetiva enriquecer a discussão sobre a temática no ambiente acadêmico a partir do acréscimo de uma nova perspectiva antropológica. Viktor Frankl, apresenta uma visão de homem que tem na consciência e na responsabilidade seus princípios básicos e irrenunciáveis. Para a Logoterapia, esse ser humano é compreendido como um ser orientado para uma busca de sentido através da realização de valores, sendo esta – a vontade de sentido - a sua motivação primária.

No segundo capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos a partir da adoção do método fenomenológico, descrevemos a estratégia de seleção e meio de acesso aos sujeitos pesquisados, as modalidades de coleta de dados, bem como os procedimentos de transcrição dos relatos e análise do material.

No capítulo três apresentamos os resultados das análises realizadas, as descrições e compreensões oriundas da análise de cada uma das entrevistas. No capítulo quatro, trazemos as discussões dos resultados e elaboração da experiência tipo. Optamos por apresentar cada um dos elementos essenciais e invariantes presentes na experiência de sentido dos sujeitos imediatamente seguido pelo diálogo com autores nos moldes de uma experiência tipo.

Por fim, nas considerações finais, são apresentados algumas reflexões e provocações que surgiram na composição do presente trabalho, além de pontos de conexão articulando os conteúdos apresentados, no intuito de sintetizar o percurso, levantar algumas hipóteses e recomendações. Esperamos que esse nosso encontro, a partir dessas linhas que se seguirão, na sua grandeza possível, seja cheio de significado e ocasião de refletir a nossa própria experiência docente. E que sejamos todos, dentro da nossa disponibilidade para o encontro, dignos da pretensão de ousar inferir algo sobre quem somos como sujeitos e como humanos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E SABERES DOCENTES

Partimos da premissa que o tema da aprendizagem da docência pode encontrar como pano de fundo a questão da profissionalização docente. Ainda hoje é presente no imaginário social a ideia de que para ser um bom professor, basta conhecer bem o conteúdo a ser ensinado. Somando-se a isso, vê-se também a compreensão da atuação do professor como algo de um trabalho semi-sacerdotal, relegado ao talento, ao gosto, ou à pessoa ter “jeito para ensinar”. Esses elementos, embora não devam ser de todo descartados – pois é de bom tom que a escolha profissional também contemple as aptidões e os centros de interesses das pessoas que a escolhem –, tais critérios estão longe de se configurar em algo seguro para caracterizar a profissão docente. Assim, coloca-se a questão: o que é específico da ação do professor?

Historicamente, o movimento de profissionalização do ensino passou a ganhar maior destaque no âmbito do cenário internacional em meados da década de 1980, como uma reação à ideia já mencionada sobre os critérios para o exercício do magistério estar representada na ideia do ensino como um dom (NÓVOA, 2017; IMBERNÓN, 2010; GAUTHIER, 2006; TARDIF, 2000; TARDIF; GAUTHIER, 2001; RAMALHO; NUÑEZ, 2014). Segundo Silva e Barros (2017),

a partir das ideias de Shulman (1986), surge na década de 1980, nos Estados Unidos e Canadá, um princípio iniciativo de movimento reformista na formação inicial de professores da Educação Básica. Almeida (2007) afirma que as reformas decorrentes desse movimento tinham por objetivo a reivindicação de status profissional para os profissionais da Educação. A partir de então, as pesquisas iniciadas por Shulman (1986), exprimiam a ideia que existiam uma base de conhecimento (knowledge base). Analogamente, a análise do knowledge base, apresenta o escopo de identificação a um repertório de conhecimentos do ensino no qual conviriam para a preparação de programas de formação de professores, cuja a finalidade é de discutir as implicações e repercussões das pesquisas a formação inicial de professores. (p.5)

No fluxo desse movimento, alguns autores como Imbernón (2011); Garcia (1999); Mizukami (2004); Nóvoa (1992) e Tancredi (2009) compreendem a docência como uma atividade profissional complexa e dinâmica, historicamente contextualizada, que exige uma formação especializada e conhecimentos específicos para seu exercício. Ainda sobre esse ponto, Gorzoni e Davis (2017) aponta para o aumento significativo do interesse pelo tema da profissionalização docente, no âmbito nacional e internacional (AMBROSETTI;

ALMEIDA, 2009, CONTRERAS, 2012; GIMENO SACRISTÁN, 1995; LIBÂNEO, 2015; RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2004), além de certa convergência desses autores que sinalizam um consenso quanto aos termos profissional da docência e seus correlatos como referente à especificidade do ato de ensinar (GORZONI; DAVIS, 2017, p.1411). Além disso, nota-se a associação da profissionalidade docente à um tipo de desempenho técnico, modelos de prática, conhecimentos específicos em constante aperfeiçoamento e reconstrução, desenvolvimento profissional de acordo com o contexto onde se está inserido, pressupondo ainda o pertencimento a um grupo ou coletivo.

Assim, a questão central que o problema da profissionalidade docente coloca pode ser formulado em algumas questões: se não se pode tomar como critério unicamente os seus centros de interesse, preferências, aptidões naturais, dons ou talentos e; se existe algo que é específico da prática do docente, como os professores se tornam profissionais no que fazem? Como se leva um aprendiz a ser um profissional? O que é específico do magistério? O que os professores precisam de fato saber para o bom exercício de suas atividades? Esses questionamentos se apresentam em diversas dimensões e as possibilidades de resposta a eles parecem influenciar praticamente todas as etapas do processo formativo do profissional docente desde a formação inicial, passando por demandas pedagógicas como a eleição dos conteúdos curriculares e até a sua formação continuada.

2.1.1 Os saberes da docência como um recurso compreensivo para a identidade docente

Essa problemática de fundo, parece apontar para uma compreensão da aprendizagem da docência – isto é, do modo como os professores aprendem a ser professores – e o tema da formação docente, como um processo complexo que acontece ao longo de toda a trajetória de vida do professor. Algo que envolve os diversos contextos onde ele está e foi inserido, tanto formais como informais, oriundos de diversas fontes (CUNHA, 2007; TARDIF, 2014; 2000; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991), tendo como consequência a aquisição de uma identidade profissional (PIMENTA, 1996; 2010).

Nesse sentido, no âmbito da formação do professor, parte-se da ideia de que a aprendizagem da docência pode ser caracterizada por certo domínio de um conjunto de conhecimentos (teóricos) e habilidades (técnicas) que dariam insumos para mobilizá-los no contexto da prática docente (MIZUKAMI et. al. 2010). Esse *zeitgeist* pode ser

encontrado em algumas tipologias que tentam refletir sobre a profissionalidade docente (BORGES, 2001; 2004). Dentre as inúmeras existentes, a que será usada na presente pesquisa, como um recurso compreensivo, para uma caracterização da aprendizagem da docência é a tipologia dos saberes docentes.

Diversos autores têm direcionado suas pesquisas para essa temática (PIMENTA, 1996, 2010; BORGES, 2001, 2004; TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF; RAYMOND, 2000). Eles, de alguma forma, apresentam como premissa comum a constatação do hiato presente entre o que se idealiza da prática docente nos cursos de formação e a realidade encontrada no dia a dia da ação pedagógica, além da insuficiência dos conhecimentos ofertados nos referidos cursos de formação para lidar com as situações concretas (GATTI, 2010; PIMENTA, 2010; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; TARDIF, 2014). Nesse sentido, os professores são convocados a construir novos saberes quando são confrontados com o dia a dia da ação docente.

Segundo Carvalho e Grigoli (2009, p.67)

Esses estudos convergem para a valorização do trabalho realizado por eles em sala de aula, em contraposição ao modelo da racionalidade técnica que reduz os professores a simples executores de saberes e conhecimentos produzidos por técnicos e especialistas. Sob a ótica dessa nova vertente de investigação, o professor passa a ser considerado como “alguém capaz de definir e de melhorar as ideias pedagógicas que estão sendo veiculadas”, pois é capaz de “elaborar, definir e reinterpretar, na sua prática tais ideias”. Apesar desse modelo, possuem a capacidade de definir novos saberes baseados em sua própria experiência que lhes possibilita condições de gerir novas práticas.

De fato, a temática dos saberes docentes se apresenta numa relação diretamente proporcional de relevância e complexidade. Borges (2001), chama a atenção para a diversidade de tipologias e classificações sobre o tema, que refletem não só um aumento significativo do interesse da pesquisa, mas, sobretudo, a sua expansão como campo a ser pesquisado e aponta para uma complexidade do próprio objeto assim como lacunas ainda não exploradas sobre o assunto.

Em geral, nestas perspectivas, a docência é entendida como uma atividade que é constituída por diferentes saberes originários de diversas fontes. Dentre as diversas tipologias sobre os saberes docentes disponíveis, serviu-nos os trabalhos desenvolvidos por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif (2014) e Tardif e Raymond (2000), que se fundamentam numa apresentação de “etapas de um programa de pesquisa sociológica sobre os saberes dos professores em relação com sua profissão e situação social” (TARDIF, 2014, p.24). Os autores, em especial, Tardif, trazem uma primeira tipologia

dos saberes dos professores baseada em sua origem social e em seus modos de integração com magistério.

2.1.2 Os saberes docentes na perspectiva de Maurice Tardif

O primeiro aspecto a ser considerado, e que interessa a presente pesquisa, diz respeito ao fato que, ao introduzir a sua compreensão sobre os saberes docentes, Tardif (2014) se coloca numa postura que entende como sendo mais equilibrada por considerar e integrar na sua concepção aspectos individuais e sociais do saber desses professores buscando fugir de duas posturas antagônicas, mas, igualmente perigosas: o mentalismo e o sociologismo (p.11).

Na primeira delas, o autor busca fugir do que chama de mentalismo, que é definido por ele como uma redução dos saberes a processos mentais apoiados na atividade cognitiva dos indivíduos, um subjetivismo, no sentido filosófico (TARDIF, 2014, p.11). Para ele, essa redução se equivoca por ignorar o fato de que a natureza mais profunda desses saberes é social por: a) serem partilhados por um grupo de agentes e; b) porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização, isto é, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional e, por fim; c) os objetos desses saberes são objetos sociais, isto é, são práticas sociais, pois ensinar é agir com outros seres humanos (TARDIF, 2014, p.13).

Sobre a segunda postura, o que chamou de sociologismo, ele afirma

O sociologismo tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais, a forças sociais quase sempre exteriores à escola, tais como as ideologias pedagógicas, as lutas profissionais, a imposição e a inculcação da cultura dominante, a reprodução da ordem simbólica, etc. (TARDIF, 2014, p.14)

De modo complementar, para Tardif (2014), o sociologismo tende a reputar o saber dos professores a forças heterônomas, elegendo as realidades sociais como seu único princípio interpretativo e, em última instância, enviesando o modo como o pesquisador entende e compreende os fenômenos dos saberes reais dos sujeitos docentes. Em última instância, transformaria o homem num homúnculo (idem).

É possível afirmar que Tardif (2014) acredita que essa é uma postura reducionista embora ele não use esse termo explicitamente. Nesse sentido, ele entende que de alguma maneira a compreensão da própria natureza dos saberes dos professores estaria comprometida sem levar em consideração a subjetividade dos professores e como ela se relaciona com a realidade onde estão inseridos. Dito de outra forma, o saber dos professores congregaria, sem prejuízos ou oposição, uma dimensão social e outra individual. Para ele, o que caracteriza a construção e consolidação desses saberes é uma espécie de *a priori* da correlação, uma relação dialógica e dialética do eu com as circunstâncias do trabalho (colegas, alunos, pais, sua tarefa, etc) e seu contexto (sala de aula, escola, etc).

2.1.3 Diversidade dos saberes docentes

Tardif (2014) afirma que “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (p.39).

Sobre a diversidade dos saberes docentes o autor aponta a sua composição por quatro tipos distintos de saberes ligados à atividade docente. São eles: os saberes da formação profissional que são oriundos da ciência da educação e da pedagogia; os saberes disciplinares, oriundos das diversas áreas do conhecimento; os saberes curriculares, oriundos da forma como as instituições fazem a gestão do conhecimento produzido e, por fim, os saberes experienciais, oriundos do próprio exercício da atividade profissional dos professores (p. 36). Esses saberes são “elementos constitutivos da prática docente” (TARDIF, 2014, p. 39).

Uma das características fundamentais do pensamento de Tardif sobre o saber profissional dos professores está no fato deste ser marcado por uma pluralidade de fontes e também serem construídos, relacionados e mobilizados de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Para ele, “essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes

enquanto condições para a sua prática. (TARDIF, 2014, p.39). Assim, é no confronto com a realidade concreta, que os professores mobilizam os diversos saberes que foram se integrando à sua personalidade ao longo da sua vida e trajetória profissional. Essa abertura à pluralidade de fontes nos dará a devida disponibilidade de articulação e apresentação das demais categorias teóricas que serão devidamente apresentados ao longo deste referencial.

Outro aspecto a ser considerado, se refere ao modo como o autor concebe a integração desses saberes à prática profissional dos professores. Para ele, os processos de socialização têm papel fundamental nessa construção, seja pelas experiências dessa natureza que antecedem a entrada do professor na carreira (as relações que ele estabeleceu, ao longo de sua vida, na sua família, na escola e em outros espaços de convivência social) ou mesmo na sua trajetória profissional (a interação estabelecida com alunos, colegas de profissão e também nas instituições de formação por onde passou). Tal perspectiva faz com que os saberes dos professores não sejam saberes caracterizados unicamente por uma construção individual. Antes, são constituídos e consolidados na sua relação com o mundo, com seus pares e com os seus alunos. Tais fatores possuem importância fundamental na sua tomada de decisão.

2.1.4 Saberes de experiência como centro unificador dos saberes docentes

Para uma caracterização dos saberes de experiência, pode-se assumir como premissa que muitas situações concretas que os professores enfrentam na sua prática docente costumam exigir deles mais habilidades que as desenvolvidas através dos conteúdos aprendidos durante a sua formação acadêmica. Em alguma medida, também lhes é exigido uma capacidade de ser flexível diante da imprevisibilidade e das múltiplas variáveis (tempo, espaço, alunos, condições de trabalho etc.) que constituem a circunstância em que são chamados a dar respostas (TARDIF, 2000; 2014; GAUTHIER, 2006).

A título de definição, Tardif (2014) define os saberes experienciais como

“o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente)

e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (p.49)

Estes seriam como um repertório tácito que o professor lança mão e mobiliza quando está diante da necessidade de solucionar problemas que se apresentam a partir da sua prática cotidiana. Dando-lhe “certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração” (p.50). Tardif ainda afirma que tais saberes estariam direcionados para três objetos específicos: “a) às relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.” (idem).

O fato destes saberes virem à tona quando um indivíduo concreto lida com situações existenciais também concretas não deve levar à conclusão lógica de que esses saberes são apenas “certezas e verdades acumuladas individualmente na carreira docente” (TARFIF, 2014, p.52). Tardif afirma que, uma vez que estes saberes são vivenciados dentro de interações sociais, estes podem ser objeto de partilha na relação entre pares, adquirindo uma certa objetividade tanto na sua sistematização e transmissão a outros profissionais, assim como também na sua relação crítica com os demais saberes, dando-lhes um rosto à partir da sua integração e ressignificação gerada pelo que foi vivido. Para Tardif (2014), os saberes de experiência constituem como que o fundamento onde se edifica a prática docente. Eles

surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (p.54).

De fato, é sabido que os saberes de experiência, sozinhos, não dão conta de ofertar todo o suporte ao trabalho docente (TARDIF, 2014; PIMENTA, 2010; GAUTHIER, 2006). Se afirma que os saberes de experiência têm a importante função de mobilizar os demais saberes integrando-os à personalidade do professor, incorporando-os de modo pessoal à sua prática cotidiana, inscrevendo-os num horizonte de significado pessoal. Tardif (2014) também aponta que os saberes experienciais possuem uma dimensão social, visto que são constituídos nas relações do sujeito com seus pares e com o mundo. Estes, adquirem sua legitimidade e relevância quando compartilhados.

2.1.5 Contribuições de Jorge Larossa para a compreensão do saber de experiência.

Num artigo publicado sob o título de *Notas sobre a experiência e o saber de Experiência (2002)*, o professor Jorge Larossa (2002), traz uma contribuição importante para a presente pesquisa por colocar um elemento novo no horizonte do fenômeno que se pretende estudar: a experiência e o saber de experiência. Temos como premissa que a compreensão de Larossa (2002) sobre a experiência e os saberes de experiência pode ser colocado como um pensamento complementar ao de Tardif (2014; 2000), não só no que tange aos termos, mas, nas camadas de compreensão que se busca obter sobre eles.

Em sua perspectiva, o autor apresenta uma terceira alternativa à reflexão sobre o tema da educação. Para ele, tal tema tem sido refletido ao longo da história a partir de dois eixos principais. O primeiro deles diz respeito ao binômio ciência/técnica, onde se reforça certa herança positivista. Neste primeiro eixo, “as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas” (p.20). Já o segundo eixo, se desenvolveu a partir do binômio teoria/prática, que remete a uma herança mais sociológica-crítica ou de práxis-política. Segundo Larossa (2002), neste eixo, “estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política” (idem). Reconhecendo ambas as direções como válidas, o autor se apresenta com uma perspectiva complementar a partir do binômio experiência/sentido, que segundo ele, se trata de uma abordagem mais existencial (no sentido de concreta) e mais estética.

Dentro desse contexto de caracterização do fenômeno, se destaca na concepção de Larossa sobre a experiência, sobretudo, o seu caráter pessoal e subjetivo. Deste modo, para ele, falar de experiência trata-se de algo invariavelmente relativo a um sujeito individual. Ele afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LAROSSA, 2002, p.21). Dito de outro modo, a experiência é aquilo que acontece com um “sujeito da experiência”,

que é entendido aqui como um espaço de ressonância de acontecimentos, um ente aberto ao mundo, um território de passagem que é afetado por algo que lhe acontece, que ressoa nele de modo único e particular, produzindo afetos e deixando marcas (idem, p.24).

Larossa (2002) ainda traz outro ponto importante para a reflexão sobre o tema da experiência enquanto fenômeno existencial e a sua relação com as situações culturais em que estamos inseridos. Fazendo referência à Walter Benjamin, descreve quatro circunstâncias que se apresentam como obstáculos para que este sujeito faça verdadeiras experiências, chamando atenção para “a pobreza de experiência que caracteriza nosso mundo” (p. 21). Estas circunstâncias são características do nosso tempo, e que, na perspectiva do autor, se apresentam como obstáculos na relação do sujeito como o que lhe acontece.

O primeiro obstáculo para a experiência, segundo Larossa é o que ele chama de **excesso de informação**. Para ele, estamos em um contexto cultural que produz um tipo de postura que bloqueia a experiência por consumo excessivo de informação, gerando um tipo de impermanência, uma espécie de *infoxicação* por superficialidade e distração. Segundo o autor, tal postura reduz a busca genuína pelo conhecimento à mera curiosidade enciclopédica gerando no sujeito uma certa apatia por sobrecarga. Diante de tantas informações a realidade nos atravessaria sem nos tocar, sem ressoar. Passamos pelas coisas e não fazemos experiência delas.

Um segundo bloqueio da experiência apresentado pelo autor é o **excesso de opinião**. Ele afirma que há uma espécie de obsessão pela opinião, esta, compreendida como suposta expressão da subjetividade, incluindo a aniquilação subjetiva dos que se abstêm de possuí-las e emití-las de modo pródigo. O autor ainda menciona uma possibilidade de aliança perversa entre informação e opinião (que chamou de periodismo), que produziria um “sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência” (p.22). Essa postura produz um tipo de fechamento autorreferente que impede que a experiência aconteça, que a realidade o toque, por *ensimesmamento*, por arrogância, por inchaço do ego.

Um terceiro obstáculo à experiência ainda é apresentado pelo autor. Desta vez, a sua raridade (da experiência) se dá pela **falta de tempo**. Esse obstáculo faz referência a velocidade como os acontecimentos passam por nós. A isso, soma-se características como imediatismo, a fugacidade e o excesso de estímulos. Reduzindo e fragmentando a

realidade que não encontra espaço de sedimentação no sujeito que a experiencia. Os acontecimentos são vivenciados como “choque de estímulos”, de maneira instantânea e frenética, numa voracidade que destrói o objeto de que se deseja nutrir. Em suma, incompatível com fazer experiência (p. 23).

O quarto e último obstáculo apresentado pelo autor é o **excesso de trabalho**. Ele começa apontando que o ideário social faz uma certa relação de similitude entre trabalho e experiência, haja vista o modo como eles parecem ser termos intercambiáveis em processos seletivos, por exemplo. O fato é que há também uma ideia de que se adquire experiência, a partir de um saber que vem do fazer, que vem da prática. Há nessa compreensão certa substituição voluntarista que, segundo o autor, incompatibilizam essa relação de semelhança entre os termos. Assim, “o sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo.” (p. 24). Tal mentalidade acaba por desembocar numa espécie de ativismo compulsivo, onde não há espaço para pausas, “e por não podermos parar, nada nos acontece” (idem).

Para Larossa (2002), se entendemos a educação como uma área existencialmente localizada, ela também reflete em seu microcosmo essas características dos nossos tempos. E como antídoto para esses obstáculos da experiência, Larossa (2002) apresenta uma postura existencial necessária para que ela encontre um terreno fértil e uma disposição adequada. Para isso, ele afirma que

“a possibilidade de que algo no aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LAROSSA, 2002, p.24).

É nessa postura existencialmente aberta que se encontra o espaço para que o saber da experiência possa emergir. É possível afirmar que o saber da experiência é o que nasce como resultado dessa postura diante do que nos acontece. Assim, podemos caracterizá-lo como algo que se dá na relação do sujeito com o mundo, na elaboração do sentido daquilo

que emerge quando o sujeito vai respondendo ao que lhe acontece, deixando-se afetar de modo pessoal e único (LAROSSA, 2002, p.27).

Ainda mais dois aspectos merecem atenção sobre a experiência e o saber de experiência na perspectiva do autor. No primeiro aspecto, busca-se evitar o risco de confundir experiência com experimento no sentido mais empírico do termo, isto é, ligado à uma tradição experimental/positivista. Em segundo lugar e não menos importante, quer-se salientar o seu caráter existencial, “isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (LAROSSA, 2002, p.28).

2.1.6 Algumas (in)conclusões sobre o saber de experiência

Ao caracterizar o que chama de saberes de experiência, Tardif (2014) o faz a partir de onde estes se originam e se desenvolvem, afirmando seu caráter prático, assistemático, interrelacional e social, além da compreensão dele como cultura docente em ação. O enfoque deste pesquisador, ao fundamentar-se num aspecto mais sociológico, compreende a experiência como uma espécie de articulador dos saberes operativos, práticos e normativos relacionados à prática docente.

Já Larossa (2002) sintetiza a sua visão sobre a experiência como aquilo que acontece ao e no sujeito e o saber de experiência como o que se gera da ressonância interna desse encontro com o mundo. Desse modo, o mesmo entende que se trata de um saber relativo, isto é, limitado à uma existência individual ou particular e inseparável desta (p. 27). Por essa razão, entende que o saber de experiência é um “saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal.” (idem). E, levando o seu raciocínio adiante, afirma que “ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria”. (idem)

Embora as camadas de investigação de Tardif (2014) e Larossa (2002) sobre o conceito de experiência e o saber de experiência se apresentem para a presente pesquisa como complementares, ainda parecem incompletas no que tange alguns aspectos. No primeiro deles, não parece ser objeto da investigação de ambos o fato de que no mundo humano, embora as experiências sejam vivenciadas de modo particular e subjetivo, isto é, relativo à nossa personalidade individual, elas também possuem algo de objetivo não

só na dimensão social, mas, relativo à nossa estrutura como seres humanos, isto é, em nível ontológico. Sobre isso, Ales Bello (2014), afirma que

somos conscientes de que estávamos vivendo as experiências, de que sabemos identifica-las, de que possuem um sentido como experiência de dor, alegria, reflexão, etc., um sentido que remete à dor como tal, à alegria como tal, à reflexão como tal, etc. Elas têm um valor universal quanto à sua essência e são vividas por nós de modo contingente e também passageiro, mas, não perdem o seu caráter essencial. (p.14)

Nesse sentido, esta categoria da experiência como acesso à estrutura humana não excluiria as anteriores, mas, as integrariam tornando o fenômeno mais compreensível. Isto pode significar, pensar, de uma forma integrativa, numa contribuição da fenomenologia e do método fenomenológico como mais uma camada de investigação da experiência, desta vez, não nos seus aspectos sociais ou subjetivos, mas, através de uma reflexão sobre o vivido, penetrar mais profundamente no âmbito da nossa estrutura como pessoa (ALES BELLO, 2014, p. 15).

Uma segunda lacuna considerada no conceito de experiência nas perspectivas de Tardif (2014) e Larossa (2002) é a ausência de descrição de níveis de experiência. Embora o termo experiência e seus correlatos sejam usados, para fins de caracterização, como um fenômeno genérico, é possível notar uma distinção entre seus níveis, assim como uma possibilidade de agrupá-los em certos âmbitos que se caracterizam a partir de sua estrutura essencial inconfundível (ALES BELLO, 2014). Desse modo, conforme afirma Ales Bello (2014), podemos individuar três âmbitos de experiências: as que possuem vivências ligadas à corporeidade, à psique e ao espiritual. Para a autora,

cada uma dessas experiências vividas tem uma estrutura essencial inconfundível com as outras. É possível então pôr em evidência os vividos (experiências vividas) na sua “pureza”, isto é, no seu sentido particular. Entre os vividos encontram-se algumas afinidades por meio das quais posso reagrupar os vividos em certos territórios ou âmbitos. Os vividos perceptivos, que são o reflexo das sensações, distinguem-se claramente dos vividos que indicam atração e repulsão, instintos, tendências, tomadas espontâneas de posição, os quais por sua vez, diferem da valoração, da reflexão, da decisão. Essas últimas são atos intelectivos, voluntários, que implicam uma tomada de posição consciente. (ALES BELLO, 2014, p.17).

Nesse sentido, interessará à presente pesquisa, observar e compreender um tipo de específico de experiências no contexto dos saberes experienciais apresentados por Tardif (2014) e Larossa (2002), em diálogo com as contribuições da fenomenologia e da Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl. Mais precisamente, esse trabalho se

deterá no âmbito das vivências de sentido que os sujeitos pesquisados fazem na prática docente.

2.2 FENOMENOLOGIA COMO MÉTODO DE ACESSO ÀS VIVÊNCIAS

A presente seção tem por finalidade introduzir o tema da fenomenologia como um método de investigação de vivências e uma das categorias teóricas do presente trabalho. Tal escolha se justifica no fato de que esta abordagem apresenta uma proposta antropológica que, além de diferenciar qualidades de vivências e reconhecer as dimensões distintas do ser humano, recoloca a centralidade do relacionamento com o mundo na constituição do ser pessoa (ALES BELLO, 2004; GASPAR, 2013). Assim, objetiva-se apontar algumas contribuições da fenomenologia para o conceito de experiência e a pertinência do seu método para a investigação de vivências, a sua reconstrução visando apresentá-las à terceiros e possibilitar o acesso à compreensão da sua estrutura fundamental (VAN DER LEEUW, 1933/1964; ALES BELLO, 1998; 2000; 2004; 2006; 2014; 2019; AMATUZZI, 1996; 2006; GIORGI; SOUZA, 2010; MAHFOUD; MASSIMI, 2008; 2013; BARREIRA & RANIERI, 2013; MAHFOUD, 2012; HOLANDA, 2011).

2.1 Algumas notas sobre a fenomenologia

A título de definição a fenomenologia pode ser entendida como um método filosófico que possui como proposta fundamental dar novos ares às ciências humanas, no sentido de restaurar o rigor nas suas investigações (HUSSERL, 2001; 2007), sem necessariamente recorrer a uma epistemologia de matriz positivista/objetivista. Ela não é uma hipótese teórica acerca do mundo, mas uma aproximação compreensiva que intenciona desvelar o seu sentido (BRUZZONE, 2015, p.43). Esta nova forma de investigação reporta-se primariamente às vivências originárias e pré-reflexivas, entendendo-as como o fundamento da subjetividade, isto é, voltando-se para o caráter intencional dos fenômenos psíquicos (GOTO, 2004; GASPAR, 2013; ALES BELLO, 2015).

É comum quando se busca descrever o que uma coisa é, se recorrer à sua etimologia na expectativa de que este recurso revele pelo menos uma face do que se quer conhecer. Assim, segundo Goto (2004),

“a palavra fenomenologia, etimologicamente, significa *teoria dos fenômenos*, porém Husserl retomou o termo fenomenologia ao designar o fenômeno como *tudo o que intencionalmente está presente à consciência, sendo para esta uma significação. Ele chama de mundo um conjunto de significações*” (p.24)

Disto pode-se derivar que a proposta de Husserl se refere não apenas ao “aparecer do fenômeno” à consciência³, mas, também ao seu sentido. Esta categoria (sentido) é entendida aqui como algo inseparável do que aparece à consciência (DARTIGUES, 1992, p. 15). Assim, Husserl considera a fenomenologia não só a ciência do que aparece à consciência, mas, a “ciência do sentido das coisas e do mundo” (GOTO, 2004, p.24). Esta concepção acaba por destacar a fenomenologia de Husserl de outros movimentos na história da filosofia, por trazer em seu escopo teórico-metodológico a tarefa de descrever as estruturas das experiências tal como se apresentam à consciência intencional dos sujeitos, se distinguindo justamente por seu caráter reflexivo (ALES BELLO, 2015; DARTIGUES, 1992). Desse modo, “a análise fenomenológica não só vai permitir transformar completamente o sentido da noção de fenômeno psíquico, como também vai modificar a postura que o investigador dos fenômenos psíquicos irá tomar frente a este fenômeno” (FEIJÓ; GOTO, 2016, p. 2).

Para realizar sua empreitada, Husserl lança mão de alguns recursos teóricos e metodológicos. O primeiro deles é a tese de *intencionalidade da consciência* (toda a consciência é consciência de algo). Segundo Sokolowski (2014), “o termo mais associado com a fenomenologia é *intencionalidade*. A doutrina nuclear em fenomenologia é o ensinamento de que cada ato de consciência que nós realizamos, cada experiência que nós temos, é intencional: é essencialmente *consciência de* ou uma *experiência de* algo ou de outrem (p.17). Ela está sempre projetada para algo fora de si mesma. Esse primeiro conceito chave estabelece uma espécie de a priori da correlação universal entre sujeito e objeto (GOTO, 2004; SOKOLOWSKY, 2014). Cada consciência possui um correlato objetivo que se dá para ser conhecido, fazendo com que subjetividade e objetividade estejam inter-relacionadas. Assim, se entende que embora a consciência se realize por meio dos seus atos ou movimentos, ela sempre transcende seu campo de realização. E é

³ Segundo Feijó e Goto (2016, p.3), “ao fundar a fenomenologia, Husserl (1901/2007a) descreveu a consciência em vários sentidos, indo além do significado psicologista-empírico dado na época. Em primeiro lugar, a consciência é descrita como unidade de vivências (fluxo de vivências); depois passa a ser tomada como percepção interna das vivências (o ser-consciente) e, por fim, é posicionada como vivência intencional. Claro que, com essa análise, Husserl não descarta e nem desconsidera a existência real da consciência psicológica (empírica), porém evidencia que essa consciência é constituída, também, pela sua condição de ser, ou seja, pela sua condição transcendental.”

nesse sentido que a fenomenologia vai empreender uma investigação da consciência intencional. Nos diz Feijó e Goto (2017) que

a teoria da intencionalidade, não negando a dimensão empírica, torna-se independente de uma visão exclusivamente fática dos objetos da consciência, tornando possível o estudo desta, não apenas numa perspectiva naturalista. Por esta razão, Husserl viria a eleger o *eidós*, a essência, como um objeto de estudo válido, não dependente da matéria de facto, não determinado por contingências factuais, portanto escapando aos métodos de mensuração experimentais. (p. 44-45)

Para estudar a consciência intencional Husserl lança mão de um dispositivo metodológico chamado de *redução fenomenológica*, que, embora apresentado no singular, na prática, implica várias reduções que podem ser consideradas como passos (GIORGI; SOUSA, 2010, p.48). São elas a; a) *Epoché* (suspensão da atitude antinatural e conhecimentos prévios) b) Redução fenomenológica (que busca centrar-se no objeto, tal como se apresenta à consciência e na subjetividade que experiencia o objeto intencional); c) Redução eidética (alcançar as estruturas invariantes, isto é, as essências, do objeto de estudo) e; d) Redução Fenomenológica-psicológica (redução do investigador aplicada às ciências humanas). Esses passos, visam analisar e descrever com o maior rigor possível o universo dos fenômenos (GOTO, 2004, p. 26).

2.2 A fenomenologia como método de acesso às vivências.

Enquanto método, a fenomenologia auxilia a compreender o papel e importância da vivência perceptiva como modo de relacionamento do sujeito com o mundo, tanto quando sofre impacto da presença do mundo, como também quando elabora tal impacto buscando apreender a sua presença (GASPAR, 2014, p. 29).

A fenomenologia apresenta uma originalidade no modo como analisa e investiga às vivências sobretudo, ao responder à pergunta sobre “como podemos conhecer a vivência alheia?”. Tal originalidade repousa no fato de, ao fazer isso, aproximar-se compreensivamente da experiência subjetiva sem incorrer num *solipsismo* relativista. Isto é, ela preserva em seu método a intenção de afirmar a experiência subjetiva contemporaneamente com o fundamento comum que lhe é próprio e a conecta como experiência humana, reconhecendo inclusive que elas são moldadas pela cultura (ALES BELLO, 2004; 2015). A viabilidade metodológica se dá por meio do conceito de *entropatia*, que se trata de uma vivência originária que reconhece a vida alheia como semelhante a mim. A *entropatia*, permite ver o outro como um outro eu, isto é, como

possuidor de uma estrutura comum compartilhada. É um tipo de percepção em que os sujeitos se reconhecem mutuamente como alguém que experiencia coisas em comum, das quais não vivo exatamente o que o outro está vivendo, mas o reconheço como um *alter ego*. É uma capacidade de apreender o outro, de senti-lo, uma porta que nos permite entrar no mundo intersubjetivo, compreendendo o ponto de vista do outro a partir da sua estrutura comum, permitindo uma aproximação, sem prejuízos, das suas modalidades expressivas singulares e universais (GASPAR, 2014; ALES BELLO, 2000; 2004; 2015; 2019; RANIERI; BARREIRA, 2012).

Sobre o contexto do intersubjetivo, é preciso levar em conta o papel do “vivido” na reflexão fenomenológica. Importa para a fenomenologia conhecer o mundo que percebemos tal qual se manifesta à nossa consciência. Isso quer dizer que a compreensão de mundo está intimamente relacionada com a estrutura da nossa percepção. Ao conceito de “mundo da vida (*Lebenswelt*) vincula-se a “radicalidade do contexto intersubjetivo de significação para a constituição da realidade como experimentada pelo homem” (LEITE; MAHFOUD, 2013, p.329). Ele é “constituído por toda a bagagem de experiências vivenciais que cada ser humano possui e compartilha com o grupo ao qual pertence” (ALES BELLO, 1998, p. 38). Assim,

cada objeto do mundo da vida representa aqui e agora os sentidos universais e necessários do mundo. É isso que foi esquecido ao longo da formação da cultura ocidental. Da vivência particular à vivência universal. Do fenômeno à essência. Do aparecer ao seu significado universal. A articulação dos sentidos do mundo se desenvolve nesse processo descritivo de essências em demanda dos horizontes de significados que envolvem o nosso vivido cotidiano (GUIMARÃES, 2012, p.37).

Por meio desse tipo de análise, pode-se chegar ao modo como as vivências se estruturam, como se organizam e como se manifestam (ALES BELLO, 2015; 2019). Tomando os relatos como expressão do vivido, “emerge um conhecimento qualitativo dos estados psíquicos para além da construção arbitrária da representação ou da variabilidade das sensações” (MAHFOUD *in* ALES BELLO, 2015, p. 11). A escolha da fenomenologia enquanto método ainda se apresenta com a pretensão de oferecer uma contribuição para além de certo reducionismo naturalista que leva em consideração apenas processos neurofisiológicos, comportamentais ou psicológicos deixando de lado o sujeito da experiência (MAHFOUD; MASSIMI, 2008).

Nesse sentido, Ales Bello (2014) afirma que

não se trata de descrever os nossos estados emotivos ou o que pensamos, parando-nos na facticidade dos dados que dizem respeito a nós. É necessário ir mais fundo. Do contrário, permaneceremos na superfície de nós mesmos, presos na nossa experiência subjetiva e peculiar não partilhável com os outros (p.14).

Assim, tal aproximação compreensiva se torna ocasião de penetrar mais profundamente numa experiência subjetiva, tocando-lhe o seu sentido, a sua estrutura própria enquanto experiência humana. Sendo possível compreender o que os outros estão vivendo, dar-se conta do que o outro sente ou experimenta, aproximando-se da sua vida psíquica. Ales Bello (2014) ainda afirma que

somos conscientes de que estávamos vivendo aquelas experiências, de que sabemos identificá-las, de que elas possuem um sentido como experiência de dor, alegria, reflexão, etc., um sentido que remete à dor como tal, a alegria como tal, à reflexão como tal, etc. Elas têm um valor universal quanto à sua essência e são vividas por nós de modo contingente e também passageiro, mas não perdem o seu caráter essencial. (p.14)

2.3 Sobre definições e as relações entre vivência e experiência

Uma primeira conceituação que será útil para o presente percurso é o vocábulo vivência (*Erlebnis*), entendido aqui, no contexto da fenomenologia como “aquilo que se vive”. Segundo Goto (2004), o termo “se refere aos atos característicos da interioridade do homem que vão desde a percepção até a recordação, a imaginação, o pensamento e assim por diante, entendido como elementos estruturais e constitutivo da consciência. (p.28). Em outras palavras, a vivência é a consciência imediata do objeto e anterior a qualquer interpretação (HOLANDA, 2003, p. 173). As vivências são registradas por nós e delas temos consciência (ALES BELLO, 2006, p. 32) e são mobilizadas, para fins de acesso, por via intersubjetiva. A vivência ressoa na pessoa, é vivida “de dentro”, mobilizando algum tipo de emoção, pois toca a subjetividade, envolvendo-a, apesar de não excluir, necessariamente, a sua elaboração pelo pensamento, mas, enquanto característica principal, ela é pré-reflexiva, isto é, anterior a qualquer elaboração racional. (VALLE, 1998; ALES BELLO, 2006; HOLANDA, 2003). Em síntese, a vivência é um elemento constitutivo da experiência. Um elemento essencial sem o qual não há experiência, mas um mero conhecimento intelectual e abstrato, uma reprodução irrefletida da realidade.

O segundo termo que se busca entender no sentido fenomenológico é experiência. Embora muitas vezes este termo seja usado como correlato de vivência, ele apresenta uma estrutura e dinâmica própria que descreveremos brevemente a seguir. Como vimos, há de fato, uma profunda relação entre vivência e experiência. No entanto, cabe entender, o fator distintivo entre esses dois conceitos e como se opera essa relação entre ambos. Ales Bello (2015) se refere à experiência como um conceito que necessita de especificação por conta da sua amplitude, e a afirma conceitualmente como o modo próprio como a pessoa humana se relaciona com o mundo e consigo mesma.

O primeiro fator distintivo da experiência em relação à vivência é a sua orientação para o sentido do vivido. Giussani (2004), afirma que “a pessoa é, antes de tudo, consciência. Por isso, o que caracteriza a experiência não é tanto o fazer, o estabelecer relações com a realidade como fato mecânico. O que caracteriza a experiência é compreender uma coisa, descobrir-lhe o sentido” (p.88). Sobre essa relação, Mahfoud (2016) afirma que

cada vivência pode suscitar questões radicalmente importantes em termos existenciais, bem como fazer emergir exigências irrenunciáveis para a realização pessoal. Com o eu assim desperto e presente, faz-se experiência de cada coisa, de si mesmo e da totalidade contemporaneamente. Pode-se fazer experiência ao se ter o próprio eu despertado pelo real tirando o indivíduo da distração básica que caracteriza o envolvimento com o mundo da vida fixado nos interesses de cada um. (p. 397)

Assim, se procurarmos entender o que é uma experiência, é preciso entender como ela se constitui e qual o seu elemento fundamental para não reduzi-la à uma mera análise das sensações. De fato, não emitindo um juízo, isto é, não descobrindo um sentido, passamos pelas coisas, mas, não fazemos experiência delas, vivenciamos as situações cotidianas como o trabalho, as relações afetivas, etc, mas, não fazemos experiência delas por não sabermos afirmar o significado do vivido (MAHFOUD, 2012, p.52). Sem emitir um juízo sobre o vivido, se impede o dinamismo próprio de orientação para o sentido da vivência, tendo como resultado final a não formulação da experiência (idem, p.53). A formulação da experiência, da sua estrutura, nessa perspectiva, se colocaria como uma hipótese para uma questão central para o pensamento fenomenológico, que é o tema de como um conhecimento objetivo pode ser estabelecido pela subjetividade.

Em uma palestra⁴, o filósofo e professor Régis de Moraes apresenta uma breve história que nos servirá de provocação para a reflexão sobre o tema da experiência. Nela, o referido professor conta uma situação vivida pelo filósofo austríaco Martin Buber (1878-1965). Ele conta que, numa certa ocasião, Buber estava hospedado na casa de um amigo rabino, quando acordando cedo, fora para o seu escritório no intuito de revisar algumas páginas sobre um livro que estava escrevendo. Lá chegando, encontrou seu anfitrião bem-disposto e desperto. Ficou um pouco constrangido pelo espaço já estar sendo ocupado pelo rabino e com a possibilidade de incomodá-lo, pediu licença e foi saindo quando foi interceptado pelo amigo que pediu que Buber ficasse, pois já havia marcado um compromisso e estava prestes a sair para cumpri-lo. No entanto, antes de sair, o rabino lhe pediu um pequeno presente: “você poderia ler pra mim duas ou três páginas do livro que vai publicar, eu gostaria de ouvir”. Educadamente, Buber aceitou prontamente o pedido do seu anfitrião e leu pra ele as três páginas que lhes haviam sido pedidas. Enquanto lia, Buber foi percebendo que a fisionomia do rabino começou a ficar tensa, preocupada, meio espantada. Terminada a leitura o rabino disse: “eu não sei se fico maravilhado ou apavorado, pois você fala de Deus com uma desfaçatez, com uma intimidade, como se vivesse na presença dele, como se em nome de Deus não se tivesse matado tanta gente, guerras tão sujas não tivessem acontecido em nome dele e eu sinto um misto de maravilhamento e preocupação”. Então Buber deu ao rabino uma resposta. “Sim rabino, o senhor tem toda a razão, é a mais sobrecarregada de todas as palavras do mundo: Deus. Nenhuma foi tão envelhecida, tão mutilada, e precisamente, por essa razão, não posso abandoná-la”. Algo semelhante acontece também com a palavra experiência, no sentido de ser uma palavra gasta em nosso vocabulário. E quando esse desgaste semântico se sedimenta acabamos por perder o objeto de referência intencional. O que se torna um problema quando se trata de palavras com profunda relevância como é o caso da palavra experiência.

Gaspar e Mahfoud (2006) apontam algumas limitações e reduções ao termo experiência, em que, ora aparece limitado a um conteúdo emocional “o que o reduz a um nível naturalista e imediatista, eliminando o sujeito ativo do processo (p.2), ora aparece limitado a uma compreensão de matriz positivista esvaziando o termo à uma perspectiva

⁴ Café Filosófico CPFL. O casamento como formação da identidade : Ivan Capelatto, Régis de Moraes e Carlos Rodrigues Brandão. **Youtube**, 28 de fev. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C1qcSp9Tjls&ab_channel=Caf%C3%A9Filos%C3%B3ficoCPFL>.

experimentalista, que deve, invariavelmente, ser submetida a uma comprovação empírica – esta última redução, por predomínio da atitude naturalista. Essa redução semântica não acontece sem que tenhamos como consequência a sua retirada (a experiência) enquanto categoria gnosiológica, isto é, referente a teoria do conhecimento. Isto é, a experiência passa a ser desqualificada como fonte de conhecimento objetivo. Além disso, outros efeitos podem ser notados, como uma fragmentação do vivido, reduzido a representação ou a reações, tendo como consequência mais grave a negação do sujeito da experiência (MASSIMI; MAHFOUD, 2008, p. 52).

Desse modo,

se quisermos chegar à experiência entendida no sentido último e originário que estamos procurando, esta não pode deixar de ser a experiência originária que se dá no mundo da vida, a qual ainda nada sabe a respeito das idealizações embora seja seu fundamento necessário. Com esta volta ao originário mundo da vida não se aceita simplesmente o mundo de nossa experiência no modo em que nos é dado, mas procura-se a historicidade que nele está depositada. (HUSSERL, 2000, p. 41 *apud* MASSIMI; MAHFOUD, 2008, p.55).

Foram examinadas, na seção anterior as características do conceito de experiência a partir das contribuições valiosas de Tardif (2014) e Larossa (2002) e como a experiência pode se converter em saberes de experiência. Apontou-se também algumas lacunas deixadas por ambos os autores no que tange aos níveis em que essa experiência acontece no sujeito que a experiencia. A partir disso, apresentou-se nesta seção o específico do método fenomenológico como uma contribuição que pretende se colocar como uma hipótese à essa lacuna, restaurando o lugar do sujeito da experiência e colocando as suas elaborações como via de acesso privilegiada aos fenômenos. Como nos diz o logoterapeuta italiano Daniele Bruzzone (2015) “A fenomenologia, busca restituir a dignidade da experiência direta das coisas dentro das quais estamos permanentemente imersos” (p. 43). Para o método fenomenológico uma aproximação compreensiva das vivências é um autêntico “modo de investigar a subjetividade com vistas de conhece-la cientificamente” (BARREIRA; RANIEIRI, 2013, p.455), permitindo se chegar aos aspectos estruturais dos fenômenos, podendo-se considerar uma estabilidade essencial dos mesmos superando uma postura relativista.

Assim, esperando contribuir com a reflexão sobre os saberes experienciais como mobilizadores das demais capacidades humanas para o enfrentamento das situações concretas que se apresentam aos professores e do método fenomenológico como meio

autêntico de conhecer as vivências subjetivas de outros, pretende-se somar à reflexão feita até aqui, algumas contribuições da Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl, seus pilares, a sua concepção antropológica e os recursos noéticos da autotranscendência e do autodistanciamento. Estes serão apresentados aqui como categorias de vivências especificamente humanas que atuam e se manifestam, sobretudo na capacidade humana de decidir e se posicionar diante das vicissitudes da prática docente e que uma vez inseridas, possam sejam úteis para uma formação humana do professor. Este será o tema da próxima seção.

2.3 DIMENSÃO NOÉTICA E VISÃO ANTROPOLÓGICA DE VIKTOR FRANKL

2.3.1 *Viktor Emil Frankl: o homem por trás da teoria*

Uma frase atribuída ao teólogo e sacerdote italiano chamado Romano Guardini (1885-1968) reza que “o primeiro que influi é a personalidade do educador; O segundo, sua maneira de agir; somente em terceiro lugar, o que diz”. De fato, os que se aventuram a estudar a Logoterapia costumam apontar para a necessidade de jamais prescindir dos elementos biográficos do seu fundador, além da sua visão de mundo e de ser humano. Tal postura é entendida como necessária para uma compreensão justa da obra do Viktor Frankl, da sua prática, dos seus fundamentos e conceitos chaves. A Logoterapia enquanto teoria é um daqueles casos em que a sua base teórica nasceu do confronto profundo do seu fundador com a sua própria circunstância. Desse modo, o presente trabalho não fará diferente, por entender que seguir esse fluxo, auxiliará o leitor no aprofundamento possível, dada a natureza panorâmica desta seção.

Viktor Emil Frankl (1905-1997), médico e psiquiatra, nasceu em Viena, Áustria, em 26 de março de 1905, sendo o segundo filho de três irmãos de pais judeus. É o idealizador e fundador da Logoterapia, escola de psicoterapia de caráter fenomenológico-existencial, conhecida também como a Psicoterapia do Sentido da Vida ou, ainda, a Terceira Escola Vienense em Psicoterapia. Estudou medicina na Universidade de Viena e especializou-se em neurologia e psiquiatria. Ainda jovem, manteve contato por cartas com Sigmund Freud (1856-1939), que nutriu com o jovem Frankl uma relação de interesse científico, alimentando sobretudo uma estima pelos seus escritos. A partir desses

diálogos, feitos através de cartas, Freud, convida Frankl a publicar o seu primeiro artigo na Revista Internacional de Psicanálise no ano de 1924. Em seguida, Frankl escreve um trabalho a respeito das relações entre a psicoterapia e a filosofia existencial, assinalando a necessidade de incorporar na terapêutica os aspectos de cunho existencial e filosófico que estão presentes no horizonte do paciente (PINTOS, 2016).

Durante a graduação como médico, Frankl une-se a Alfred Adler (1870-1937), fundador da segunda escola de psicoterapia vienense, a psicologia individual, que, partindo dos conceitos psicanalíticos, leva em consideração aspectos sociais como fatores que interferem no desenvolvimento da personalidade. Na concepção adleriana, o homem é motivado primariamente pela busca de poder e movido por um complexo de inferioridade. Frankl, acaba por discordar dessa perspectiva e em 1927, com as saídas de Rudolf Allers (1883- 1963) e Oswald Schwarz (1883-1949) da sociedade de Psicologia Individual, foi expulso dessa mesma sociedade por causa das suas opiniões heterodoxas.

Ao demonstrar interesse pela medicina psicossomática, Frankl contou com apoio financeiro de um professor de anatomia e membro do conselho de Viena, para a fundação de postos assistenciais de ajuda e aconselhamento para os jovens afetados pelos efeitos da Primeira Guerra Mundial. Na ocasião, situações como desemprego, falta de oportunidades, quadros depressivos, tentativas de suicídio eram muito comuns no contexto entre guerras. Assim, no ano de 1930, observando o aumento dos casos de suicídios em estudantes, Frankl organizou um programa de aconselhamento que, pela primeira vez em muitos anos, zerou o índice de suicídio entre estudantes em Viena (BATTHYANY, 2004). Esse resultado, até então considerado surpreendente, fez com que o projeto fosse reconhecido internacionalmente, e lhe rendeu convite do psiquiatra Wilhelm Reich (1897-1957) para palestras em Berlim, o mesmo acontecendo nas universidades de Praga e Budapeste. Formou-se em medicina em 1930, iniciando especialização em Neurologia e Psiquiatria. Entre 1933 e 1937, na clínica psiquiátrica de Steinhof, Frankl dirigiu o chamado "pavilhão das suicidas", no qual assistia aproximadamente três mil pacientes por ano. Por dois anos (1940-1942) atuou como diretor de neuropsiquiatria do hospital Rothschild de Viena onde trabalhava como neurocirurgião e como psiquiatra, atendendo todo tipo de patologia, mas por circunstâncias da época, ocupava-se de inúmeros casos de depressão e tentativas de suicídio.

Durante a Segunda Guerra Mundial, Frankl é capturado e levado aos campos de concentração nazistas, onde permanece prisioneiro no período de 1942 a 1945. Perde seus pais, irmão e cunhada, além de sua esposa, com quem havia se casado há apenas nove meses. Diante disso, vê toda sua vida ser atingida diretamente pelo terror da guerra, mas surge-lhe um novo sentido: (sobre)viver. Promete a si mesmo que não se acabaria com a própria vida e se propõe a aprender algo mesmo diante do horror vivido nos campos de concentração para depois colocar isto a serviço da humanidade.

Com o término da guerra e após alguns meses até que pudesse recuperar-se das experiências vividas nos campos de concentração nazistas, Frankl volta a trabalhar na Policlínica de Viena em 1946, onde compartilha com seus pares, médicos e enfermeiras, suas vivências nos campos de concentração, seu *experimentum crucis*. Dessa experiência, originou-se uma publicação, que traduzida para o português ganhou o título “Em busca de sentido: um psicólogo num campo de concentração”⁵, conhecida depois como “O homem em busca de um sentido”, publicada em 18 idiomas. Tal livro é inscrito na biblioteca do Congresso em Washington DC na lista dos 10 livros que mudaram a história da humanidade. Desde então, Frankl dedicou-se a escrever, a dar conferências, fazer psicoterapia, formar logoterapeutas e transmitir sua mensagem tal como se propôs ao entrar no campo de concentração. Morre em sua cidade natal, aos 92 anos de insuficiência cardiorrespiratória, em 02 de setembro de 1997.

Durante sua vida como professor e conferencista, foi convidado por mais de 200 universidades dos cinco continentes para dar conferências e recebeu na Áustria, a maior distinção que a República entrega para méritos científicos. Frankl também lecionou em Harvard University, além das universidades de Dallas e Pittsburg e na U.S. International University, na Califórnia, essa última, criou especialmente para ele uma cátedra de Logoterapia. Foram conferidos a Frankl 27 doutorados *honoris causa* por universidades em todo o mundo. A Sociedade Americana de Psiquiatria conferiu a Frankl, como primeiro psiquiatra não americano, o prêmio Oskar-Pfister. Seus 40 livros foram publicados em 50 idiomas (BATTHYANY; GUTTMANN, 2005).

⁵ O título alemão “Trozdem ja zum leben sagen. Ein Psychologe erlebt das konzentrationslager” – Apesar disso, dizer sim à vida. Um psicólogo vivencia um campo de concentração.

2.3.2 A Logoterapia e Análise Existencial

A Logoterapia tem como ponto central a compreensão de que a busca do sentido da vida é a motivação primária inextirpável da existência humana. De fato, a busca de um significado exaustivo para a existência sempre foi um fenômeno tipicamente humano, uma preocupação inerente à espécie. Segundo Aquino (2013) sua teoria

objetiva investigar a busca e a realização do ser humano pelo sentido da vida e oferecer uma explicação para a existência. Para o autor, a palavra Logos refere-se a significado e sentido, bem como espírito no sentido filosófico. Já a palavra existência possui três significados: o modo de ser específico, o sentido da existência e a vontade de encontrar um sentido concreto na vida (p. 42)

Contrapondo-se às escolas freudiana e adleriana, nas suas visões de que o homem teria como motivação primária uma “vontade de prazer” (Freud) e uma “vontade de potência” (Adler), a Logoterapia propunha que havia algo mais central que essas duas instâncias, a saber, a “vontade de sentido”. Segundo Coelho Junior (2019)

“Frankl havia estudado as teorias freudiana e adleriana, mas, se deparou com uma série de fenômenos humanos que não concordava serem reduzidos a processos secundários relacionados à mera busca de prazer ou de poder, considerando que um reducionismo de consequências significativas poderia acabar sendo operado se as vivências de valores - presentes, por exemplo, no amor, no trabalho e no sofrimento - fossem explicados apenas a partir de dinamismos psicológicos instintivos (p. 275)

Em sua crítica a essas duas escolas, Frankl advertia que tanto o modelo freudiano como o adleriano careciam de uma complementação antropológica e metodológica (FRANKL, 1989; 2005; 2011) que levasse em conta a vontade de sentido como algo inerente à experiência humana e que conduziria a pessoa na identificação de sentidos nas situações e circunstâncias particulares através da realização de valores pessoalmente vividos. Tais intuições que entendiam a questão do sentido da vida como ponto central da vida humana era algo que Frankl convivia desde a sua infância e também fora objeto de investigação dos seus primeiros artigos. Para ele, as pessoas estão sempre em busca de uma razão para viver, de um sentido para a própria vida (COELHO JUNIOR, 2019, p. 276).

Com isso, Frankl empreende um exame rigoroso dos fundamentos antropológicos sobre os quais as intervenções clínicas da sua época alicerçavam suas bases (FRANKL, 2011; 2005; 1989) e aproximou-se do movimento existencial de psiquiatria, que representava um número vasto de teóricos em um complexo conjunto de teorias,

abarcando a filosofia, a antropologia e a psicologia (FRANKL, 2011, p.19), alicerçando na fenomenologia o fundamento epistemológico para o desenvolvimento das suas intuições. Ali encontrou considerações sobre a dimensão espiritual do homem; uma dimensão que o leva a buscar sentido e realizar valores por meio de sua potência criativa, do amor e do sofrimento (FRANKL, 2019; 2005; 2020; 2011). Tal concepção antropológica está no coração de todo o sistema logoterapêutico criado por Frankl e, sem dúvida, está entre as suas contribuições mais significativas para a psicoterapia.

Além disso, Coelho Júnior (2019) aponta três fundamentos presentes no surgimento da Logoterapia que a caracteriza e a diferencia enquanto uma abordagem psicológica. A saber, a) uma fundamentação filosófica que recupera a dimensão empírica da ciência psicológica, numa perspectiva integradora e que busca uma teorização que não deixa de fora os significados vivenciados pela pessoa; b) os aspectos propriamente humanos devem fundamentar um exame da própria experiência realizado pelos pacientes. Tal empreitada se daria pela transposição da filosofia fenomenológica para a prática clínica; e por fim, c) seus aspectos técnicos e éticos possuem como um imperativo a não imposição dos valores próprios do terapeuta (p.282).

Ainda que a Logoterapia e a Análise Existencial de Viktor Frankl tenham como marco do seu surgimento e desenvolvimento no campo da Psiquiatria e Psicoterapia, esta se apresenta como uma teoria aberta e a riqueza dos seus fundamentos, assim como a sua visão antropológica se tornaram pertinentes em diversas áreas do conhecimento (BATTHYÁNY, 2016), dentre elas a educação. Assim, tem-se notado um esforço de alguns pesquisadores (BRUZZONE, 2011, 2012, 2015; MIGUEZ, 2014; 2019; FREITAS, 2017) de aprofundá-la também nesse âmbito.

No específico de sua contribuição, a Logoterapia, enquanto teoria, propõe que o homem possui uma dimensão distintiva e constitutiva, que o diferencia dos outros entes. Tal dimensão é denominada de noética ou espiritual. Sem perder de vista uma perspectiva integral da pessoa⁶, isto é, de considerar que esta possui uma dimensão corpórea e uma

⁶ Elizabeth Lukas (1989) compreende a dimensão somática como toda a união de processos corporais, entre eles processos celulares e químicos. A dimensão psíquica vai desde os impulsos, sensações e desejos até os processos intelectuais e padrões comportamentais e sociais. Por fim, a dimensão espiritual ou noética localiza as posturas do ser humano perante sua porção psicofísica, como, por exemplo: “as decisões da vontade, intencionalidade, interesses práticos e artísticos, pensamento criativo, religiosidade, senso ético (consciência moral) e compreensão do valor” (LUKAS, 1989, p. 28-29)

psíquica, pode-se dizer que a Logoterapia, a rigor, apresenta uma imagem noética de homem, quando atribui à essa dimensão aquilo que é específico do humano, aquilo que, quando não é considerado, desumaniza-o. Assim, a dimensão noética é o elemento integrador que dá unidade e totalidade à pessoa. Trata-se de uma potência que está presente no homem e que será expressa ao longo do seu processo de maturação. Essa concepção antropológica está no coração de todo o sistema logoterapêutico criado por Frankl e está, sem dúvida, entre as suas contribuições mais significativas para a psicoterapia.

Do mesmo modo que é possível considerar a introdução da dimensão espiritual ou noética como umas das principais contribuições de Viktor Frankl para a psicoterapia contemporânea (MARTINEZ, 2013), por analogia, podemos dizer que a sua aplicação ao contexto da educação apresenta como contribuição para a pedagogia contemporânea, a introdução da dimensão noética em seu escopo. E o que significa, introduzir a dimensão noética na reflexão pedagógica? Significa ter na sua raiz antropológica, ética e estratégica uma imagem noética do ser humano. Ou, nas palavras de Lukas (1993), oferecer uma “reumanização da pedagogia”.

Em seu livro *Mentalização e Saúde*, Lukas (1993) afirma que assim como Frankl colocou como obra da sua vida à serviço do que chamou de *reumanização* da medicina, apontando justamente para a necessidade urgente de se resgatar uma perspectiva antropológica que considerasse os fenômenos humanos de forma mais integral e até mesmo a presença dos fenômenos tipicamente humanos. Do mesmo modo, a introdução do noético na reflexão pedagógica traria o efeito de reumanizar a pedagogia. Tendo nela, sem desconsiderar as demais dimensões, seu ponto de partida e seu destino.⁷

⁷ Nunca é demais lembrar que a ênfase na dimensão noética não quer dizer que as outras dimensões devam ser ignoradas. A própria escolha pela ideia de dimensões e não de partes já quer indicar que se parte de uma unidade e uma totalidade e que tal separação pode apenas ser feita em nível heurístico. Nesse sentido, se faz importante a reflexão trazida por Aquino (2012), quando alerta para “o perigo de uma educação reducionista reside em dar uma ênfase maior em uma das dimensões. Por exemplo, reduzir tudo ao corpóreo pode resultar em um narcisismo excessivo; reduzir apenas aos processos psíquicos de aprendizagem pode levar a uma educação mecanicista e, por fim, reduzir apenas à dimensão noológica ou espiritual poderia levar a uma visão unilateral da educação. Não obstante, constata-se que cada vez mais o núcleo espiritual do ser humano vem sendo excluído do processo educacional, posto que tudo foi reduzido ao psicofísico. (p.164)

2.3.3 Principais conceitos da Logoterapia

2.3.3.1 Liberdade da vontade

De que modo o homem é realmente livre? Essa questão está no esteio de toda a formulação de Frankl sobre o conceito de liberdade da vontade. Em um primeiro aspecto, Frankl define liberdade da vontade como uma capacidade que o homem tem de decidir de forma consciente diante das possibilidades que as situações lhe oferecem. Essa liberdade “potencial” é típica da condição humana e é, portanto, limitada (FRANKL, 2012; 2020; PINTOS, 2013). No entanto, Frankl propõe que mesmo não sendo livre de condições que escapam do seu campo de potência, isto é, onde possui os meios de ação, ele é livre para posicionar-se diante delas. Isso não significa negar a existência das situações que condicionam o ser humano, mas, reconhecer que ele, o homem, jamais deve ser entendido somente como resultado desses condicionamentos (FRANKL, 2012, p. 89).

Nesse sentido quer-se reconhecer uma possibilidade de decisão, que tem seu fundamento numa ênfase ao aspecto ontológico do ser humano, que é, sobretudo, incondicionado, isto é, “não se deixa absorver na sua condicionalidade, na medida em que nenhuma condicionalidade é capaz de ‘fazer’ plenamente o homem” (FRANKL, 2019, p.105). Esse aspecto da liberdade, segundo Frankl (2012), se dá diante das pulsões (impulsos), da herança e perante o mundo circundante (p.89). Assim, para a Logoterapia, o homem sempre pode conservar uma liberdade interior, uma capacidade de se posicionar frente aos condicionamentos que moldam o seu destino.

Tal concepção de liberdade, compreende também a capacidade de autodeterminação como uma de suas expressões. Isto é, apesar de todos os condicionamentos que determinam a condição humana, como instintos, genética, meio ambiente e cultura, para a Logoterapia o homem não perde sua capacidade de se posicionar e transcender essas determinações em algum nível. Apenas pessoas livres podem se autodeterminar (FRANKL, 1989; 2012; 2020; PEREIRA, 2013). Em suma, “o homem não é livre de suas contingências, mas, sim, livre para tomar uma atitude diante de quaisquer que sejam as condições apresentadas a ele” (FRANKL, 2011, p. 26).

Uma segunda característica da concepção de Frankl sobre liberdade, como que uma segunda face de uma moeda, é que esta capacidade humana é uma “*liberdade para*”, introduzindo assim, o tema da responsabilidade. A Logoterapia preconiza como

característica antropológica fundamental que o homem não está apenas diante de uma possibilidade de contrapor-se à facticidade e ao destino, mas, também está diante de uma possibilidade de assumir a responsabilidade diante de algo ou de alguém. Desse modo, o homem é responsável por “se posicionar diante da sua realidade para construir algo significativo a partir do seu posicionamento” (COELHO JUNIOR, 2019, p. 286), realizando plenamente a sua existência, cumprindo o seu *dever ser* (PINTOS, 2013, p. 92). Além disso, o ser humano também é responsável por algo: uma tarefa, uma missão que deve ser realizada por ele, que se apresenta como correlato objetivo do seu *caráter de algo único* (FRANKL, 1989, p.161).

Desse modo, Frankl propõe uma concepção antropológica que tem como pilares fundamentais a consciência e a responsabilidade, e partir desses dois pontos, formula uma compreensão da pessoa saudável como ser consciente, livre e responsável (FRANKL, 1990, p.17). É a partir da compreensão desses aspectos que se constitui a totalidade do ser humano no sentido ontológico. Assim, ao mesmo tempo em que a liberdade nos insere numa dinâmica criativa de conferir à existência uma forma única e pessoal, também nos convoca a escolher e tomar decisões dentre 360 graus de possibilidades. Em suma, para cada gesto de liberdade, ouve-se o sussurro interpelativo da responsabilidade.

Para a Logoterapia, a responsabilidade é entendida como uma capacidade humana de responder e posicionar-se de maneira única, criativa e pessoal diante das circunstâncias (FRANKL, 1978; 1989; 1994; 2011). Nesse sentido, fica a questão: pelo que ou perante quem o ser humano estaria responsável? Frankl afirma que em última instância, é a pessoa quem decide

se deve interpretar a tarefa de sua vida como sendo responsável perante a sociedade ou perante a sua própria consciência. Há pessoas, no entanto, que interpretam sua vida apenas como uma tarefa a elas designada, mas também em função do contramestre que lhes atribui a tarefa. (FRANKL, 1994, p.99)

Assim, havendo possibilidade de escolha, há invariavelmente capacidade de liberdade e, por conseguinte, responsabilidade pela escolha realizada. Desse modo, a responsabilidade humana não pode ser desfigurada, nem mesmo pelas coerções sociais ou outras instâncias condicionantes (AQUINO, 2013, p. 49). Na sua visão de ser humano, a Logoterapia compreende a pessoa humana como um ser que responde, como um ente que está diante de um mundo que não sai da frente, e que traz na outra face da vida livre o entendimento de que viver é dar respostas, e assim, tornar-se sempre responsável por

responder às questões da sua própria existência. Para o fundador da Logoterapia, cabe ao homem, não apenas reagir às circunstâncias da vida, mas responder a elas. Quando se escolhe dar uma resposta à vida, mesmo na escolha possível e limitada, como é típica da condição humana, o indivíduo torna-se responsável pelo que vai ser no momento seguinte.

2.3.3.2 *A vontade de sentido*

Uma consequência imediata da visão antropológica da Logoterapia é a compreensão do homem como um ser em busca de sentido (PEREIRA, 2013). Como já dito anteriormente, ao contrário do que defendiam Freud e Adler, para Frankl, a motivação primária do ser humano não é a vontade de prazer nem a vontade de poder, mas o que, na Logoterapia, foi chamado de vontade de sentido⁸. Segundo Lukas (1989), “a vontade de sentido está no centro do conceito logoterapêutico de motivação; este conceito quer dizer que é profundamente inerente a todo homem uma tendência para o sentido e a busca do sentido” (p.24). O homem está sempre se movendo nesta direção, como um interesse primário (FRANKL, 2005, p. 29) e algo que, inclusive, independe de outras necessidades (idem, p. 35).

Segundo Pereira (2007),

a formulação a respeito da “vontade de sentido” deve ser entendida historicamente, pelo sistemático descontentamento de Frankl com seus primeiros mentores. Fosse em Sigmund Freud ou em Alfred Adler, a pergunta radical sobre uma orientação última, ou uma motivação primeira para a vida humana parecia insuficiente. Em ambas as escolas, o conteúdo central era inaceitável para a visão de homem da Logoterapia – um psicologismo desonerador da díade ontológica liberdade-responsabilidade e uma visão antropológica estritamente solipsista, no âmbito motivacional (p. 126).

Desse modo, a compreensão das vontades de “prazer” e de “poder” como motivações primárias resultam em motivações autocentradas e em algum nível até destrutivas para a experiência humana (FRANKL, 2011, p.48). Para Frankl, a busca de uma felicidade incondicional acaba por funcionar como uma razão inversamente proporcional quando se trata de encontrar o sentido. Em outras palavras, quanto mais o sujeito persegue essa ideia menos realiza sentido. Para ele, a compreensão de que apenas

⁸ “Por razões didáticas, a vontade de sentido tem sido contraposta, por meio de uma simplificação heurística, tanto ao princípio do prazer, tão difundido nas teorias motivacionais psicanalistas, quanto à vontade de poder, conceito que tem papel decisivo na psicologia adleriana” (FRANKL, 2020, p.25).

a satisfação indiscriminada das necessidades de sobrevivência é condição suficiente para a pessoa encontrar realização não se comprova na prática. A satisfação das necessidades básicas humanas, constituem sim uma condição necessária para a sobrevivência do indivíduo, mas não o suficiente para proporcionar o sentido para a existência humana. Frankl (1989) afirma que

em geral, o que o homem quer não é o prazer; quer o que quer, sem mais. Os objetos do querer humano são entre si diversos, ao passo que o prazer sempre será o mesmo, tanto no caso de um comportamento valoroso como no caso de um comportamento contrário aos valores. Daí que (...) o reconhecimento do princípio do prazer conduza inevitavelmente ao nivelamento de todas as possíveis finalidades humanas. Com efeito, sob esse aspecto, seria completamente indiferente que o homem fizesse uma coisa ou outra... Se realmente víssemos no prazer todo o sentido da vida, em última análise, a vida pareceria sem sentido. Se o prazer fosse o sentido da vida, a vida propriamente não teria sentido algum (p. 68).

Dessa forma, a vontade de sentido apresentada por Frankl como uma alternativa aos modelos motivacionais apresentados por Freud e Adler é compreendida como um motor originário, ou seja, como algo que está na raiz de todo o gesto humano (FRANKL, 2012; 1989; 2005; 2011; 2019). O ser humano possui uma vontade⁹ de encontrar sentido no mundo dado, objetivo, e um princípio interpretativo da sua existência num contexto de sentido (AQUINO, 2013. p. 53). Essa orientação primária e original à busca de sentido na existência ocorre a partir da realização de valores. O sentido é aquilo a que o homem tem de responder diante de cada situação da vida. Quando se orienta a própria vida para além de si mesmo, para algo ou alguém, realiza-se uma exigência de autotranscendência inerente à existência humana. Frankl (1991) afirma que

a autotranscendência assinala o fato antropológico fundamental de que a existência do homem sempre se refere a alguma coisa que não ela mesma – a algo ou a alguém, isto é, a um objetivo a ser alcançado ou à existência de outra pessoa que ele encontre. Na verdade, o homem só se torna homem e só é completamente ele mesmo quando fica absorvido pela dedicação a uma tarefa, quando se esquece de si mesmo no serviço a uma causa, ou no amor a uma outra pessoa. É como o olho, que só pode cumprir sua função de ver o mundo enquanto não vê a si próprio (p. 18).

⁹ Segundo AQUINO (2013), “Rudolf Allers, psicólogo vienense que exerceu grande influência no pensamento de Frankl, atribui quatro significados à palavra vontade: a) função psíquica que dá origem a uma ação; b) intenção de realizar algo no futuro; c) sinônimo de desejar ou querer; d) referência à decisão ou intensão do sujeito. A visão de Frankl também está em consonância com a visão de Tomás de Aquino, quando este considerava a *intention* como um ato da vontade.” (p. 47).

O homem além de ser uma unidade, uma totalidade e uma intimidade, é também uma abertura estrutural aos outros e ao mundo (PEREIRA, 2013, p.59). E sendo um ser aberto ao mundo está dirigido a um sentido. Para Frankl (2011),

ser humano significa ser em face de um sentido a ser preenchido e de valores a concretizar. Isto é, trata-se de viver nesse campo de tensão estabelecido na relação existente entre realidade e os ideais a serem materializados. O homem vive por seus ideais e valores, e a existência humana não é autêntica, a menos que seja vivida de maneira autotranscendente (p. 69).

2.3.3.3 *Sentido da vida*

O termo sentido é a pedra angular onde se alicerça a visão de mundo da Logoterapia (PEREIRA, 2013). Como resposta à vontade de sentido, Frankl apresenta aquilo que podemos chamar de sua cosmovisão, além de uma hipótese para a questão de como realizar a vontade de sentido. Como ponto de partida para a sua compreensão de sentido será necessário colocar alguns pontos que ajudarão na compreensão deste conceito dentro do contexto da Logoterapia. Primeiramente, é importante a preservação da “alteridade do referente intencional ao qual o comportamento humano se refere” (FRANKL, 2011, p.67). Em outras palavras, é preciso preservar a objetividade do sentido. Na concepção da Logoterapia sobre o termo sentido, este, não é entendido como algo atribuído pelo sujeito, mas descoberto por ele. A pessoa, guiada por sua consciência¹⁰ – que é chamada por Frankl de o “órgão do sentido”¹¹ – e utilizando-se da intuição, transcende a si mesmo e encontra-o na existência concreta de cada situação vivenciada¹². Para Frankl (1981) “não há situação que não encerre a possibilidade de sentido (p. 115).

Um segundo ponto importante se refere a extensão semântica do termo sentido no âmbito da Logoterapia. Segundo Aquino (2013, p. 58 -59), o termo “sentido” pode ser discutido em três âmbitos distintos, porém, profundamente relacionados entre si. O

¹⁰ “É importante assinalar que a ‘consciência’ de que Frankl fala não é a consciência daquela ‘psicologia da consciência’, que tinha ainda algum prestígio no século XIX, como reminiscência do idealismo, e contra qual Freud esboçou o seu ‘inconsciente’. Não se trata de uma consciência meramente psicológica – somente *Bewusstsein*, mas na verdade de consciência *espiritual*, ética ou moral *Gewissen*. (ESPINOSA, 1998, p. 81).

¹¹ “O sentido não só deve ser achado. como pode ser achado. E nessa busca o homem é orientado pela consciência. Em uma palavra, a consciência é o órgão do sentido. é a capacidade de descobrir o sentido único e irreprodutível que se esconde em cada situação.” (FRANKL, 1978, p. 9)

¹² Em sua herança fenomenológica existencial, Frankl se alinha com a compreensão de consciência intencional, assim “a consciência não é uma estrutura cheia de coisas desconhecidas. Ela é, ao contrário, um movimento, atenção que se dirige para as coisas do mundo às quais ela ainda, transcende. Ela é atraída por aquilo que está no mundo, por ser atenção/intenção (...) Ela é intencionalidade” (FAYAD, 2010, p. 43)

primeiro deles diz respeito ao sentido particular presente nas circunstâncias a qual o sujeito tem de dar respostas. Ou seja, cada circunstância concreta está preta de um sentido a ser descoberto pelo sujeito consciente. O segundo aspecto se refere ao sentido da vida como um todo, o sentido da vida de um ser humano específico, que tem, uma missão a ser realizada (FRANKL, 1989; 2005; 2011; 2012). Por fim, o terceiro âmbito do termo sentido, na perspectiva da Logoterapia, diz respeito ao sentido do mundo ou do universo, para o qual a análise existencial da Logoterapia não obtém uma resposta. Esse sentido – em três âmbitos possíveis – é inerente à vida independente das condições existenciais em que o indivíduo esteja imerso, incluindo até mesmo à questão da finitude. A própria consciência de finitude e fugacidade da existência motivaria o ser humano a buscar o sentido latente que se encerra no aqui e agora, mesmo na dramaticidade e facticidade da vida concreta.

Um terceiro elemento para a compreensão do termo sentido se dá no âmbito da sua realização. Para isso, se torna importante, compreender a sua relação com os valores. Para a Logoterapia o ser humano realiza sentido através de valores. Frankl (1978) nos diz que

“Nós realizamos o sentido de nossa existência, isto é, a inundamos de sentido mediante a realização de valores. Uma tal realização de valores é possível em tríplice forma: primeira possibilidade consiste no criar alguma coisa, no estruturar ou formar o mundo; a segunda consiste na experiência de alguma coisa, no que se recebe do mundo, na acolhida da beleza ou da verdade do ser; a terceira é representada pelo sofrimento, pelo modo com o qual se suporta o ser, o destino” (p. 235)

Para o fundador da Logoterapia, “podemos definir os valores como aqueles universais de sentido, que cristalizaram nas situações típicas que a sociedade – ou, até mesmo – a humanidade tem de enfrentar” (FRANKL, 2011, p.74). Assim, os valores irradiam na consciência do ser humano, despertando a vontade de sentido e a atraí. Segundo Moreno & Ialorenzi (1996), “essa concepção está em consonância com o significado da palavra valor (*axios*), que, em sua origem grega, deriva-se no verbo *ágo*, que quer dizer arrastar, empurrar, levar (MORENO & IALORENZI *apud* AQUINO, 2013, p. 60). Desse modo, Frankl introduz uma outra face da sua concepção sobre valores apresentando a sua estreita relação com a realização de sentido. Para ele, os valores constituem as vias pelas quais o ser humano encontra sentido (FRANKL, 1989; 1991; 2020; ETCHEBEHERE, 2011). Em outras palavras, para o fundador da Logoterapia o sentido da vida humana, reside na realização de valores. Atraída por valores, a pessoa

pode encontrar sentido na vida a partir de três vias: por meio da capacidade de amar, trabalhar e suportar o sofrimento inevitável.

Na primeira via, ao vivenciar algo ou uma relação, recebendo algo do mundo, ou quando vai ao encontro de um *tu*, ou quando contempla valores estéticos, Frankl denominou de valores vivenciais. Numa segunda via, pode ser caracterizada quando o indivíduo cria uma obra e a entrega ao mundo, encontra-se valores criativos. E numa terceira via quando este, transforma um sofrimento inevitável em uma realização. Para a Logoterapia, não há situação na vida que seja destituída de sentido, nem mesmo o sofrimento e sua tríade trágica (dor, culpa e morte). Mesmo nele, quando a pessoa não pode criar nem vivenciar o que Frankl denominou de valores vivenciais, pode ser extraído um sentido por meio das posturas, em como suportar o sofrimento inevitável (AQUINO, 2013, p. 60).

2.3.4 A pessoa espiritual e o fundamento antropológico da Logoterapia

Como ponto de partida, tem-se considerado que toda abordagem do humano, sobretudo as científicas, possuem uma visão de homem que a fundamenta. Essa concepção antropológica matricial é onde se erige o edifício conceitual de uma teoria. Com isso, pode-se afirmar que todo construto teórico sobre o humano – mesmo que de modo implícito –, invariavelmente, responde à pergunta: quem é o homem?¹³ Frankl, ao apresentar a sua concepção de homem na Logoterapia, opta por fazer isso de modo explícito, apontando como base e específico do ser humano a noção de espiritual ou noético. Também outro aspecto preliminar deve ser considerado como um pano de fundo ao explicitar essa antropologia: ao apresentar o homem como ser único, livre, responsável, consciente e que tem como motivação primária a busca por um sentido da sua existência (PETER, 1999, p. 07), Frankl chama a atenção para um interlocutor que é confrontado por

¹³ De fato, toda a teoria que investiga o ser humano transcorre sob um horizonte a priori. Já se encontra sempre na sua base uma concepção antropológica, por menos que essa concepção seja consciente para a psicoterapia. Não há nenhuma psicoterapia sem uma imagem de homem e sem uma visão de mundo (FRANKL, 2012, p. 58). Outros teóricos também se movem nessa direção. A título de exemplo, Mahfoud & Massimi (2013), fazendo referência à Edith Stein afirmam que “toda teoria psicológica pressupõe uma definição de seu objeto de estudo, mesmo que apenas faça uma reflexão superficial sobre esta questão, já que o que lhe interessa é explicar, mais do que descrever, esse objeto (explicação quase se dá mediante a formulação de leis empíricas). Assim no caso das diferentes abordagens teóricas da psicologia, cada abordagem possui uma concepção de homem, a qual, no entanto, é apenas pressuposta, não considerando pertinente colocá-la em discussão” (p. 81).

ele mesmo – ora de maneira direta, ora de maneira indireta – na maior parte das suas obras: o reducionismo, que para ele, é a nova face do niilismo¹⁴. Frankl afirma que

“há o risco de que nós corrompamos o homem, de que trabalhemos em prol do niilismo e, com isso, também aprofundemos sua neurose, quando trazemos para ele uma imagem do homem que não representa a imagem do homem verdadeiro, mas propriamente apenas uma caricatura: quando fazemos do homem um homúnculo (FRANKL, 2012 p.58)

A Logoterapia faz severas críticas aos sistemas herméticos e reducionistas, denominados por Frankl de “fisiologismo”, “psicologismo” e “sociologismo”, que reduzem o homem a um autômato (PETER, 1999, p. 13). No entanto, Frankl (1978), adverte que não devemos confundir tais termos com a fisiologia, psicologia e sociologia. Nesse sentido, o sufixo “ismo” quer indicar uma corrupção destes termos quando estes tomam um pequeno aspecto da realidade e o amplifica, transformando numa leitura geral dos fenômenos humanos. Assim, o fisiologismo se equivocaria por generalizar uma interpretação sobre os fenômenos humanos apenas a partir de uma perspectiva mecanicista ou organicista. No caso do psicologismo, algo parecido ocorre, mas, na perspectiva de um aparelho psíquico que condicionaria a pessoa de tal modo que seria deixado de lado a autonomia da existência espiritual. Por fim, no sociologismo, a pessoa é tomada como o resultado exclusivo das dinâmicas das forças sociais (p.188-189). Assim, Frankl define o reducionismo

como uma abordagem pseudocientífica que deixa de lado e ignora a humanidade dos fenômenos, tratando puramente como epifenômenos; mais precisamente, reduzindo-os a fenômenos subumanos. Realmente poder-se-ia definir o reducionismo como um subumanismo. (FRANKL, 2011, p. 29)

Como solução teórica para o enfrentamento deste reducionismo, Frankl recorre a uma visão integrativa sobre o ser humano e nesta aproximação compreensiva se esforça por não deixar de fora nenhuma das suas dimensões constitutivas. Essa visão, segundo seu entendimento, preserva sem prejuízos as diferenças ontológicas, numa unidade antropológica. E teria como elemento distintivo e seu centro unificador, a dimensão espiritual ou noética (FRANKL, 1978; 1989; 1995; 2005; 2020).

¹⁴ “Termo usado na maioria das vezes com intuito polêmico para designar doutrinas que se recusam a reconhecer realidades ou valores cuja admissão é considerada importante” (ABBAGNANO, 2003).

2.3.5 O que se quer dizer com espiritual ou noético

Mas, o que Frankl está chamando de espiritual ou noético? Nas palavras do próprio autor, ele afirma que “por definição, o espiritual é só o livre no homem. (...) chamamos ‘pessoa’ só aquilo que pode comportar-se livremente, sejam quais forem as circunstâncias” (FRANKL, 1995, p. 96). Em outras palavras, o criador da Logoterapia e Análise Existencial aponta para uma definição do espiritual como condição ontológica, “sede” da sua liberdade, dos atos especificamente humanos e da capacidade de confrontação diante dos condicionamentos (FRANKL, 1978, p.23). No entanto, é importante afirmar algo sobre a natureza desta categoria antropológica. Noblejas (2013) diz que, “para Frankl, o espiritual é uma força, não uma substância; Por isso, ele prefere falar sobre 'o espiritual' e não 'espírito', embora em seus textos também encontremos eventualmente o termo 'espírito’” (p.72).

Ainda outro elemento se faz importante na composição do significado de espírito ou espiritual na Logoterapia e Análise Existencial. No intuito de evitar ambiguidades, Frankl esclarece que o termo espiritual, quando usado no contexto da Logoterapia deve ter necessariamente a sua identificação como noético, ou noológico. Ele próprio diz que

a capacidade de oferecer uma atitude diante dos fenômenos somáticos e psíquicos implica a elevação a um outro nível e a abertura a uma nova dimensão, a dimensão dos fenômenos noéticos, ou dimensão noológica – em distinção à biológica e psicológica. É nessa dimensão que os eventos tipicamente humanos devem ser localizados. Ela poderia ser igualmente definida como dimensão espiritual. No entanto, como em língua inglesa o termo ‘espiritual’ (spiritual) apresenta uma conotação religiosa, evitaremos o máximo possível o uso de tal palavra. O que nós compreendemos como dimensão noológica se refere a uma conceituação antropológica, muito mais do que teológica. (FRANKL, 2011, p. 27-28)

Sobre isso, Pintos (2016, p. 65) se refere a uma publicação feita por Frankl, intitulada *"Zur Geistigen Problematik Der Psychotherapie"* em que ele explanava alguns conceitos técnicos da Logoterapia e Análise Existencial. No referido artigo, Frankl apresentou as possibilidades do uso do termo espiritual em língua alemã, que pode ter conotação religiosa ou não, segundo quadro abaixo (Quadro 1).

Geistlich: sagrado	Com conotação religiosa
Geist: mente / espírito	Sem conotação religiosa
Seele: alma	Sem conotação religiosa
Geistig: espiritual	Sem conotação religiosa

Quadro 1 - Adaptado de PINTOS, 2016, p. 65

Frankl procura deixar claro que na sua acepção, quer se referir aos três últimos significados (sem conotação religiosa) e que, por isso, faz a opção pelo termo *nous* no intuito de universalizar essa distinção que não existe em outros idiomas (PINTOS, 2016, p. 65). Daí a opção pelos termos noético ou noológico.

2.3.6 *Ontologia dimensional: um recurso compreensivo para a unidade e multiplicidade do homem.*

Há em Frankl uma verdadeira preocupação de, partindo de uma compreensão antropológica integrativa, preservar, salvaguardar a humanidade e a unidade do homem, em face ao pluralismo científico (PETER, 1999, p.33). Sendo assim, diante da questão sobre como equacionar unidade antropológica e a multiplicidade ontológica, Frankl se aproxima da antropologia de Max Scheler e da ontologia de Nicolai Hartmann, pelo fato de ambas levarem em consideração a diferença qualitativa das dimensões constitutivas da pessoa: corpo, psiquismo e espírito. Os esquemas apresentados por Scheler (camadas) e Hartmann (estratificação) inspiraram Frankl não só do ponto de vista filosófico, mas, sobretudo, como recurso analógico. Para ele,

a característica da existência humana é a coexistência entre a unidade antropológica e as diferenças ontológicas, entre o modo de ser unitário da realidade humana e as modalidades diversas em que ela se divide. Em síntese, a existência humana é *unitas multiplex*, para usar uma expressão da filosofia de São Tomás de Aquino. A ela não fazem justiça nem o pluralismo, nem o monismo, tal como o encontramos em Spinoza, na *ethica ordine geometrico demonstrata*. Que seja permitido esboçar uma *imago hominis ordine geometrico demonstrata*, que funciona como uma analogia. (FRANKL, 1978, p. 139).

No entanto, Frankl entendia que embora os modelos de Scheler e Hartmann fossem úteis para compreender a diversidade ontológica, ainda se apresentavam expressivamente insuficientes porque não se intuía deles o fator de unidade¹⁵. Assim, para

¹⁵ Sobre isso, Frankl afirma: “Certamente, tanto Hartmann quanto Scheler fizeram jus às diferenças ontológicas entre corpo, mente e espírito, ao concebê-los diferencialmente em termos não meramente

preencher essa lacuna, Frankl recorre ao conceito de dimensões como “uma analogia relativa às diferenças qualitativas que não anulam a unidade mesma de uma estrutura” (PEREIRA, 2015). O criador da Logoterapia apresenta o ser humano a partir de um modelo tridimensional, como uma unidade antropológica e uma multiplicidade ontológica que coexistem sem prejuízos¹⁶. Para ele, o homem participa do ser (ontologicamente) de três modos: físico (biológico ou somático), psíquico (anímico) e noético (espiritual), sendo este último modo o que caracteriza o homem, o seu elemento distintivo (NOBLEJAS, 2013, p.64).

Em sua ontologia dimensional, Frankl apresenta um “modelo que descreve o fundamento antropológico da Logoterapia e que consiste em considerar o modo de ser unitário do homem como signo distintivo da existência humana, apesar da diversidade ontológica do corporal, do psíquico e do espiritual” (PERÉZ SOTO; HUBNER, 2005, p. 102). Para isso, recorre a analogias geométricas de onde se derivam duas leis. Na primeira lei da ontologia dimensional, Frankl (2011) afirma que “quando um mesmo fenômeno é projetado de sua dimensão particular em dimensões diferentes, mais baixas do que a sua própria, as figuras que aparecerão em cada plano serão contraditórias entre si” (p.34). Já na segunda lei, Frankl diz que “quando diferentes fenômenos são projetados de suas dimensões particulares em uma dimensão diferente, mais baixa do que a sua própria, as figuras que aparecerão em cada plano serão ambíguas.” (p. 35). Estas leis são expressas por ele através das figuras 1 e 2 a seguir.

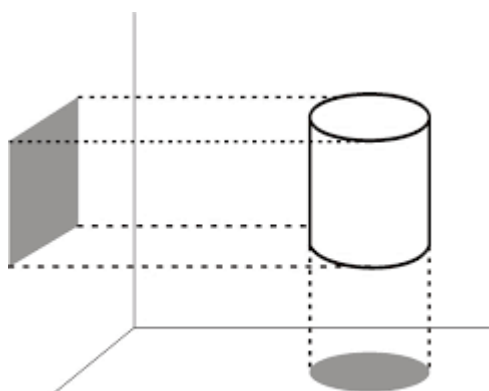


Figura 1- Primeira Lei da ontologia dimensional
(FRANKL, 2011, p.34)

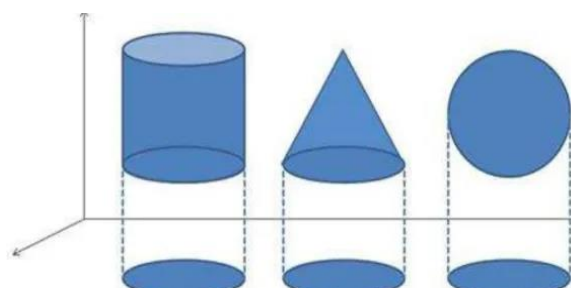


Figura 2 - Segunda Lei da ontologia dimensional
(FRANKL, 2011, p.35)

quantitativos, mas, qualitativos. Contudo, nenhum dos dois pareceu levar suficientemente em conta o que opõe às diferenças ontológicas, a saber, o que gostaria de chamar de unidade antropológica (FRANKL, 2011, p. 33).

¹⁶ “as contradições não contradizem a unidade do real. Isto é verdade também para a realidade humana” (FRANKL, 2005, p.40).

Quando aplicadas ao ser humano podemos observar nestas duas leis, que, se removemos do homem a sua dimensão especificamente humana e o projetarmos para os planos da biologia e da psicologia, são formadas imagens que se contradizem (no caso da primeira lei), ou que se apresentam de forma ambígua quando projetadas no mesmo plano (caso da segunda lei). (NOBLEJAS, 2013, p.68). O fato é que, a ontologia dimensional de Frankl além de buscar preservar a unidade do ser humano diante da diversidade ontológica, se coloca como uma hipótese diante de dois problemas principais. Primeiramente, deseja superar uma imagem reducionista do homem, muitas vezes presentes nas ciências particulares, sobretudo as de matriz positivista. Um segundo problema a ser superado por esse recurso teórico é sanar a insuficiência de certas visões antropológicas que não levam em consideração fenômenos especificamente humanos tais como a incondicionalidade da pessoa e sua transcendência (MIGUEZ, 2015, p. 64-65).

Assim, uma vez colocada a necessidade de afirmar a unidade antropológica radical, sem suprimir as diferenças ontológicas que constituem o ser humano, se faz necessário, também, equacionar o problema da dinâmica relacional entre essas dimensões. Isto é, responder à questão de como elas podem constituir uma verdadeira unidade e como esta unidade se opera. Em primeiro lugar, Frankl busca privilegiar a dimensão noética como especificamente humana sem subvalorizar as demais dimensões, dando a ela um caráter integrativo das demais dimensões. Ela é uma dimensão superior¹⁷ às demais no sentido que assume e integra as dimensões inferiores dando unidade e totalidade ao homem¹⁸ além de tomá-las como o seu campo expressivo-instrumental¹⁹, como o seu lugar de manifestação. Sobre isso, Frankl (1978) diz que

a pessoa espiritual comporta-se em relação ao seu organismo de modo análogo ao músico em relação ao seu instrumento. Uma sonata não pode ser tocada sem piano nem sem pianista. Como toda imagem, também esta claudica, porque o pianista é visível enquanto o espírito é essencialmente

¹⁷ “No sentido da ontologia dimensional, o que se quer dizer, ao falar de dimensão superior, é que se está lidando com uma dimensão mais compreensiva, que inclui e abarca a dimensão inferior. (FRANKL, 1989, p. 70).

¹⁸ Sobre esse tema, Pereira (2015), afirma: Cabe lembrar que a referência a “altas” ou “baixas” não se refere a julgamento de valor. Como já dissemos, na organização das categorias reflexivas, parte-se da mais simples (mais “baixas”) para as mais “elevadas”, num processo de “suprassunção”: elevação do entendimento com conservação de sentido. Isto é, as categorias mais baixas são “suprassumidas” nas mais altas, até chegar-se à síntese das categorias, que, no caso, se referem à totalidade do ser do homem, na dialética corpo – psiquismo – espírito. (p.8)

¹⁹ “O espírito organiza e instrumentaliza o organismo psicofísico; a pessoa espiritual o forma para si, na medida em que o faz utensílio, órgão, *instrumentum*” (FRANKL, 1978, p. 117)

invisível (sem que seja irreal). O fato de que a imagem falhe neste ponto deve-se a que o pianista e o piano estão num plano – literalmente, isto é, no mesmo *podium*; já o espírito e o corpo de modo algum se encontram num e no mesmo estrato do ser. (p. 117)

Podemos dizer que a Logoterapia, a rigor, apresenta uma imagem *noética* de homem, e ao atribuir à essa dimensão aquilo que é específico do humano, aquilo que, quando não é considerado, desumaniza-o, compreende o homem como um ser espiritual. Frankl (1978) afirma que “somente colocando o olhar no ser espiritual, na sua tensão fundamental aos valores e ao significado, é que poderá desvendar a significado do real e poderá aparecer, em toda a sua plenitude, o significado do ser” (p. 200). Assim,

Frankl enfatiza a dimensão espiritual do homem como a dimensão essencial. Esta preponderância conferida ao espírito, diz Frankl, não significa uma degradação do corpo ou psique; não significa uma abolição pura e simples das condições materiais. No homem, a dimensão espiritual é chamada a dominar a facticidade do psicofísico e não pode fazê-lo se não estiver respeitando a natureza. (BAZZI; FIZZOTTI, 1989, pág. 54 *apud* NOBLEJAS, 2013)

Em suma, a dimensão noética é a única dimensão própria do homem, isto quer dizer que ela não é compartilhada pelos outros seres vivos do ponto de vista ontológico. Além disso, esta dimensão é a forma de ser específica do homem do ponto de vista antropológico, no entanto, isso não quer dizer que ela é a única região ontológica a qual o homem pertence²⁰. A pessoa não é só espiritual, embora essa dimensão lhe seja distintiva. A concepção da Logoterapia sobre o conceito de pessoa compreende uma perspectiva integral²¹, ou seja, apesar de ser também corpo e psique, o homem preserva em sua essência uma dimensão distintiva, um núcleo integrador das demais dimensões, denominado dimensão *noética*, ou espiritual. Nesse sentido, a ontologia dimensional pode ser considerada como o recurso compreensivo utilizado por Frankl para preservar a unidade e totalidade do ser humano como ponto sólido de sua antropologia e a afirmação

²⁰ Uma consequência não menos importante pode ser extraída dessa diferença ontológica. Compreendendo o homem nesse modelo, e salientando que cada uma destas realidades – somática, psíquica e noética – são ontologicamente distintas e, pode-se, como consequência, concluir que elas não podem derivar uma das outras (FRANKL, 2019, p.161), embora, mantenham entre si, uma relação de interdependência. Assim, conclui-se que o somático não produz o psíquico assim como o psicofísico não produz o noético “o psíquico não pode ser reduzido, por princípio, ao corporal, nem derivar dele; ambos são antes incomensuráveis” (FRANKL, 1995, p.70).

²¹ Segundo Pereira (2015), “Uma observação a respeito dessa sistemática se faz pertinente ao momento. Corpo, psiquismo e espírito são aqui concebidos como categorias reflexivas, no sentido dialético, isto é, uma não pode ser pensada sem a pressuposição lógica da outra, dada a reciprocidade essencial que elas encerram, sistematicamente, entre si. Isto é, da mesma maneira como a definição do termo “pai” pressupõe uma conexão lógica essencial com a do termo “filho”, se se fala de “espírito”, também se pressupõe “psiquismo” e, se falo de “psiquismo”, também estou presumindo o “corpo”. (p.4)

de que tais dimensões só podem ser separadas em nível heurístico. Desse modo, o *noético* acrescenta um elemento qualitativamente novo, pelo qual a pessoa humana é capaz de valorar, posicionar-se e decidir.

2.3.7 Os recursos noéticos: autodistanciamento e autotranscendência

A realidade dos recursos noéticos não são uma reflexão original do Viktor Frankl. Ele se une a uma grande tradição filosófica e deve sobretudo à influência da fenomenologia de Max Scheler no seu pensamento, no específico, da sua concepção de pessoa como um ser aberto ao mundo. Scheler compreendia que a pessoa existe para a realização de atos intencionais, que estes seriam inerentes à sua existência, e o mundo, seria o seu correlato objetivo. Essa característica do espírito humano o distingue dos animais (SCHELER, 2003). Segundo Martinez Ortiz (2013), Frankl se apoia nessa visão da pessoa como centro de atos intencionais como base para os recursos noéticos (p.108).

Assim, a título de caracterização, com o termo recursos noéticos quer-se fazer referência a duas faculdades fundamentais presentes na experiência humana, como possibilidade de manifestação, derivada da natureza espiritual do homem (MARTINEZ ORTIZ, 2011; FRANKL, 1978; 1989; 2005; 2011; 2020). Estas duas capacidades antropológicas fundamentais são a autotranscendência e autodistanciamento, que serão brevemente descritas a seguir.

2.3.7.1 Autotranscendência

A autotranscendência se refere à capacidade intencional da consciência de dirigir-se para algo ou alguém significativo (FRANKL, 2011; 1989; 2012; 2005). Como uma característica antropológica fundamental, o ser humano estaria sempre dirigido ou orientado para algo ou alguém além de si mesmo. A título de definição, podemos apresentar a autotranscendência como a

orientación fundamental del hombre hacia el sentido. Esto hace referencia al hecho intrínseco de que el ser humano siempre se orienta hacia alguien o hacia algo distinto de él mismo. En la medida en que nos entregamos al mundo olvidando-nos de nuestras propias necesidades, en la medida en que realizamos un sentido y desarrollamos valores, sólo en esa medida nos autorrealizamos, porque la existencia que no tiende hacia el logos sino hacia sí misma fracasa y

cae en la frustración existencial. La autotranscendencia es la esencia de la existencia humana²². (PERÉZ SOTO; HUBNER, 2005, p. 24)

Detalhando um pouco mais a perspectiva de Frankl sobre o autotranscendência, Martinez Ortiz (2013) indica que esta se opera numa capacidade de a) diferenciação; b) afetação; e c) entrega. A primeira operação, a *diferenciação* pode ser descrita como a capacidade de reconhecer a si mesmo como ser único e irrepetível e assim como reconhecer o outro, simultaneamente, como um ser autônomo, totalmente outro, diferente de mim. Tal operação do espírito humano, permite que a pessoa "*esteja com*" outra, sem se fundir com ela. A diferenciação permite que estejamos abertos ao outro, permitindo também o estabelecimento de laços interpessoais autênticos, como no exemplo do amor. (MARTINEZ ORTIZ, 2013, p. 120).

A *afetação*, segunda operação do recurso noético da autotranscendência, é descrita por Martinez Ortiz (2013) como uma abertura originária que permite à pessoa ser impactada afetivamente pelos valores ou do sentido percebido, gerando na pessoa que capta esse valor ou sentido uma ressonância afetiva. É uma capacidade de deixar-se tocar pelo sentido ou valor captado. Sua restrição, faz com que a pessoa tenha dificuldades em captar e realizar valores. Ainda segundo o autor, ela é o resultado da tensão gerada pela noodinâmica, uma tensão que possui em um dos seus polos o homem e no outro o sentido que lhe interpela realização, por força de atração (p. 121).

Por fim, na terceira operação, a *Entrega* é apresentada como a capacidade que a pessoa possui de, mobilizando as operações anteriores da diferenciação e afetação, voltar-se para além de si mesmo entregando-se a uma pessoa ou uma causa de forma incondicional. De ser direcionado para algo ou alguém fora de si mesmo para uma tarefa ou uma missão, como uma consumação de uma existência autêntica (MARTINEZ ORTIZ, 2013, p.122).

²² “Refletida nesse fato está a verdade antropológicamente fundamental de que a autotranscendência é uma das características básicas da existência humana. Apenas na medida em que o ser humano esquece de si mesmo, para se libertar dos interesses e da atenção egocêntricos, é que ele alcança um modo autêntico de existência. (FRANKL, 2020, p.65)

2.3.7.2 Autodistanciamento

O autodistanciamento, segunda faculdade da dimensão noética, possui uma relação de derivação do pilar da liberdade da vontade, apresentado anteriormente. A partir desse recurso o homem é capaz de tomar posição frente à uma situação, sem fundir-se com ela. O próprio Frankl define o autodistanciamento como “a específica capacidade humana de distanciar-se de si mesmo” (FRANKL, 2020, p. 90). Isto é, através desse recurso o homem “se torna capaz de tomar uma posição não só diante do mundo exterior, mas diante de si mesmo. Se tornando capaz de “refletir sobre si próprio e, até mesmo, de rejeitar-se. Ele pode ser seu próprio juiz, o juiz de suas próprias ações. (FRANKL, 2020, p.23).

Detalhando um pouco mais a perspectiva de Frankl sobre o autodistanciamento, pode-se notar que este recurso noético se opera numa capacidade de a) perceber-se em perspectiva; b) manifestar o poder opositor do espírito na regulação dos seus próprios processos; e c) de se projetar para além das contingências espaço-temporais e em relação com o seu *dever ser*. Sobre isso, Ortiz (2013), sistematiza a partir das concepção de Frankl sobre o autodistanciamento, três operações que a caracterizam, que serão brevemente apresentadas a seguir.

Na primeira operação ligada ao autodistanciamento, Ortiz (2013) apresenta a *autocompreensão*, como uma capacidade de auto objetivação, isto é, de reconhecer, identificar, compreender e ver-se a si mesmo nas suas circunstâncias particulares, dando-se conta do que lhe acontece, tanto no seu mundo interno (pensamentos, sentimentos, emoções, etc) como externo (ambiente, situações, etc), impelindo a descobrir e assumir a sua responsabilidade no que lhe acontece, mudar a si mesmo quando necessário, identificar-se e afirmar-se a si mesmo a partir do autoconhecimento (p. 113). Em suma, a autocompreensão, como uma operação do autodistanciamento dá para a pessoa uma consciência mais ampla de quem se é e da sua própria circunstância concreta, dando condição de adotar uma postura diante de si mesmo.

Já na *autorregulação*, segunda operação ligada ao recurso noético do autodistanciamento, Ortiz (2013) se refere à capacidade da pessoa de se distanciar e de regular os próprios processos cognitivos, afetivos e emocionais, reconciliando-se com o psicofísico ou opondo-se a ele quando necessário. Essa capacidade se apresenta não

apenas diante do seu mundo interno, mas, também diante das circunstâncias em que está inserido. É o poder opositor do espírito humano (p.115).

Por fim, a *autoprojeção* é a capacidade que se manifesta na habilidade que o ser humano possui de se ver fora da situação, mas, projetando-se de forma diferente à forma como ele se visualiza em seu momento atual, para além das contingências de tempo e espaço. Trata-se de uma liberdade para converter-se em possibilidades (ORTIZ, 2013, p.116).

Os recursos noéticos da autotranscendência e do autodistanciamento são características antropológicas básicas, potencialidades inerentes à constituição do ser humano como pessoa e que Frankl considera como características fundamentais da existência humana. Essas características são inextirpáveis, arraigadas na natureza humana, ainda que possam ser restritas, continuam preservadas. Ainda é importante salientar, que são faculdades intimamente implicadas e interdependentes, requerendo um pleno funcionamento para a sua adequada expressão. Tais recursos são fundamentais para realização de experiências de sentido.

3 METODOLOGIA

Para compreender como as experiências de sentido podem contribuir para os saberes de experiência no processo de aprendizagem de professores e no enfrentamento das problemáticas cotidianas inerentes à prática docente, foi realizado um estudo exploratório, de caráter qualitativo, com o objetivo de compreender o modo como os professores vivenciaram tais experiências. Mais especificamente, optou-se por uma aproximação compreensiva através do método fenomenológico e isso se deu por três motivos.

O primeiro deles se refere ao fato de tal metodologia possuir uma forte vocação qualitativa e ter, desde a sua raiz, uma postura alternativa aos métodos próprios das ciências da natureza. Postura essa que enfatiza, sobretudo, a insuficiência de tais modelos para estudar alguns tipos de fenômenos e dimensões da experiência humana que antes eram considerados inacessíveis à pesquisa empírica clássica de matriz positivista (HOLANDA, 2003; 2006; GOTO, 2008; ALES BELLO, 2004; BARREIRA; RANIERI, 2013). A fenomenologia surge como um método que pretende ser um fundamento das ciências e da filosofia, e preconiza que os fenômenos não existem independentes de uma dimensão subjetiva, de uma consciência que se orienta para eles. Daí se segue o entendimento do conceito de intencionalidade, ou seja, da correlação universal entre consciência e mundo (GOTO, 2008; SOKOLOWSKI, 2014; HOLANDA, 2003; 2006).

Em segundo lugar, a escolha de tal método se deu também ao fato da natureza do próprio objeto de estudo ser as vivências dos participantes da pesquisa. Dado esse contexto, é possível afirmar que “a fenomenologia, como fundamento teórico e metodológico, mostra-se um modelo adequado às ciências humanas, sociais e da saúde quando elas tomam o sujeito em seu contexto de vivência e o homem como protagonista” (ANDRADE; HOLANDA, 2010, p.267). E, ainda, apresenta-se como “um recurso apropriado para pesquisar o mundo vivido do sujeito com a finalidade de investigar o sentido ou o significado da vivência para a pessoa em determinada situação, com o intuito de buscar a estrutura essencial ou invariante do fenômeno (Idem, p. 264). Nesse contexto, a vivência é compreendida como uma categoria que nos permite apreender, em algum nível, a mútua relação subjetividade-mundo, isto é, tanto a elaboração própria de cada

sujeito como a estrutura de mundo na qual se apoia para elaborar essa relação (ALES BELLO, 2004).

Dessa forma, acredita-se que uma abordagem fenomenológica preservaria a integridade e a própria estrutura da experiência por considerar os polos que compõem a sua natureza. Dito de outro modo, acredita-se que “não se descreve completamente a vivência se isto se faz unicamente do lado objetivo, (...) não se pode de fato descrever o lado subjetivo sem tomar em consideração contemporaneamente o seu polo oposto: a objetividade que diz respeito à vivência” (STEIN *apud* BARREIRA, 2017, p. 319). Assim, o método fenomenológico daria não apenas a possibilidade de acessar a experiência alheia, mas, também, o modo como empreender tal acesso (BARREIRA, 2017, p. 318).

Um terceiro aspecto levado em consideração para a escolha pela pesquisa fenomenológica como método deste trabalho é o seu caráter intersubjetivo. Isto se dá pela característica que essa metodologia possui de envolver necessariamente o sujeito pesquisador (AMATUZZI, 1996; 2011; HOLANDA, 2003; VAN DER LEEUW 1933/1964) não apenas na análise dos dados, mas, sobretudo no engajamento concreto no ato de pesquisar, o que é algo muito caro ao próprio ato de educar (BICUDO, 2011; BICUDO; ESPOSITO, 1994). Sobre isso, Fini (1994) afirma que “seguramente, essa abordagem [a fenomenologia] é uma das maneiras de conduzir pesquisas em Educação e, para quem a pratica, ela se serve de um fascínio especial que representa o envolvimento do pesquisador com o ato de pesquisar (p.23). Assim, a intersubjetividade se torna ocasião de penetrar mais profundamente na experiência subjetiva do participante, tocando-lhe o seu sentido e a sua estrutura própria enquanto experiência humana. Sendo possível compreender o que os outros estão vivendo, dar-se conta do que o outro sente ou experimenta, aproximando-se da sua vida psíquica sem perder o seu caráter essencial e objetivo. Sobre isso, Holanda (2003) diz que

a pesquisa não se constitui na exploração de determinada experiência tal qual vivida por **um determinado sujeito**, ou para uma determinada amostra, mas, constitui-se na exploração da **experiência em si**, a partir de um ou mais sujeitos colocados diante de um pesquisador que é também sujeito dessa mesma pesquisa.” (HOLANDA, 2003, p.175)

A seguir, será apresentado o instrumento de coleta dos dados e uma visão panorâmica sobre sua especificidade e compatibilidade com a natureza do objeto de pesquisa.

3.1 ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA

As vivências dos participantes foram acessadas através do instrumento denominado entrevista de orientação fenomenológica ou entrevista fenomenológica (GIORGI; SOUSA, 2010; BARREIRA; RANIERI, 2010; 2013; GOMES, 1997; 1998). Neste instrumento se busca obter uma “descrição do mundo experiencial, do mundo da vida dos entrevistados e suas explicações de significado dos fenômenos descritos através de um espaço interrelacional, dialético e de conversação entre os sujeitos” (GIORGI; SOUSA, 2010, p.81). Tal instrumento se caracteriza pelo uso de perguntas amplas, centradas na investigação, exploração e aprofundamento do significado das vivências que possuem relevância para o tema de pesquisa de modo a acolher as respostas da forma mais autêntica e genuína. Assim, como roteiro de entrevista, adotamos a seguinte questão disparadora: “Gostaria que descrevesse a experiência mais significativa que você viveu enquanto professor, na sua trajetória profissional”. Conforme foi se mostrando necessário, ao longo de cada entrevista, outras questões foram colocadas com finalidade de aprofundar aspectos que se mostraram importantes e pertinentes aos objetivos desta pesquisa. Como por exemplo: a) que descrevessem uma vivência de impacto no âmbito da sua atuação como professor; b) que descrevessem suas percepções afetivas e cognitivas diante desses fatos que os impactaram e como estes ressoaram na sua subjetividade; c) que descrevessem o modo como elaboraram essa vivência e; d) o porquê consideraram essa vivência significativa e porque a elegeram para colaborar com esta pesquisa através dela.

O objetivo da entrevista fenomenológica é que o participante da pesquisa faça uma descrição concreta e detalhada das suas vivências, conforme o seu cotidiano, e seja provocado a refletir sobre elas, através de descrições retrospectivas, além de detalhá-las o máximo possível, dando ao entrevistador o acesso às experiências vividas através de uma relação dialógica com o participante (AMATUZZI, 2006). Tal instrumento possibilita uma liberdade de manifestação de conteúdos subjetivos e intenciona que assim seja para garantir o acesso às vivências por parte do entrevistador (BARREIRA; RANIERI, 2010; 2013).

As entrevistas foram realizadas, individualmente, por videoconferência, e gravadas com a anuência dos participantes após apresentação e assinatura do TCLE (APÊNDICE 1). Os relatos gravados foram transcritos com cuidado para que fossem mantidos os estilos de linguagem de cada participante, preservando a maneira como se expressa, buscando que a produção escrita não se tornasse estereotipada e, sobretudo, que os participantes pudessem se reconhecer no texto (AMATUZZI, 2008; 2006; GIORGI; SOUSA, 2010; GASPAR, 2013).

Ainda se destaca que as etapas estiveram em conformidade com os protocolos de ética e diretrizes do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) para pesquisas em ambientes virtuais. Para participar, os participantes corresponderam aos critérios de inclusão e concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Quanto à escolha dos participantes, recorreu-se à modalidade de seleção intencional dos sujeitos. Dada à natureza e especificidade do método fenomenológico, é recomendado, e até necessário, que os colaboradores do estudo sejam escolhidos cuidadosamente por serem indivíduos que experienciam o fenômeno (CRESWELL, 2007). Nesse caso, o “investigador seleciona pessoas devido ao que elas, intencionalmente e, de forma deliberada, podem proporcionar para uma rica e profunda compreensão do problema de estudo”. (DUQUE; ARISTIZÁBAL DIAZ-GRANADOS, 2019, p. 8). Corroboram com esse pensamento Barreira e Ranieri (2013) quando afirmam que

“para esse tipo de pesquisa, via de regra, pode-se pensar que o ideal é que sejam sujeitos com uma experiência significativa em sua vida relativamente ao objeto da pesquisa. Em tese, uma experiência significativa autoriza o sujeito a dar um depoimento potencialmente também significativo sobre o tema em pauta (p.456)

Ainda como critério de inclusão dos participantes, através da própria entrevista, verificou-se se os participantes apresentaram capacidade de descrição desses fenômenos, a partir dos critérios apresentados por Gil (2010). Diz

[...] van Kaam (apud POLKINGHORNE, 1989) estabelece seis critérios para determinação dos participantes: 1) habilidade para se expressar facilmente com palavras; 2) habilidade para perceber e expressar seus sentimentos e emoções sem vergonha ou inibição; 3) habilidade para expressar as sensações orgânicas que acompanham esses sentimentos; 4) experiência relativamente recente com a experiência que está sendo estudada; 5) interesse espontâneo na própria experiência, e 6) habilidade

para escrever ou reportar-se a respeito do ao que estava ocorrendo interiormente nesse período.

O convite aos participantes da pesquisa foi realizado através de whatsapp. Quanto ao número, tendo em vista o caráter idiográfico da pesquisa, foram selecionados três participantes que além de serem professores atuantes na Educação Básica, viveram experiências que esta pesquisa busca conhecer. Os nomes dos participantes e das pessoas citadas em seus relatos foram substituídos por nomes fictícios no intuito de preservar a identidade dos participantes em conformidade com as diretrizes éticas já mencionadas anteriormente e no próprio TCLE. No momento em que essa pesquisa fora realizada, os participantes – dois homens e uma mulher – possuíam idade entre 33 e 42 anos, todos eles com mais de 10 anos de prática docente.

Ainda sobre a seleção intencional dos participantes, umas das pessoas selecionadas já fazia parte do meu convívio social, já as outras duas, embora conhecidas de situações que serão melhor explicitadas na seção seguinte deste trabalho, foram indicadas por conhecidos que já possuíam uma atuação sólida na área de educação, e, uma vez informados sobre os critérios apresentados por Gil (2010), indicados anteriormente, fizeram a sugestão de nomes por ocasião da pesquisa. Ao realizar as entrevistas, verificou-se que, de fato, todas elas atendiam aos critérios estabelecidos de terem feito experiências significativas no âmbito da prática docente e possuíam uma capacidade de comunicar isso de maneira fluida, levando em conta os critérios apresentados e indicados anteriormente.

A título de registro, informamos que a gravação da primeira entrevista realizada foi perdida por um problema técnico antes da sua transcrição, o que os direcionou a realizar uma segunda entrevista com o mesmo professor colaborador, que aceitou gentilmente refazê-la. Além disso, ao todo, foram realizadas entrevistas com quatro professores. No entanto, em virtude do tempo de análise e da necessidade da produção da dissertação em tempo hábil, optamos por não selecionar uma delas para análise (a última realizada). Reconhecemos que cada história de vida, vivência e experiências de sentido são únicas e irrepetíveis e a colaboração dessa professora foi igualmente rica e provocadora e com toda certeza abrilhantaria demais este trabalho com seu relato, no entanto, avaliamos que não selecionar essa entrevista não haveria de causar prejuízo para a pesquisa visto que as demais entrevistas selecionadas já apresentavam riqueza de dados

capaz de contemplar a experiência de sentido em diversos níveis. Temos clareza de que nossa amostra poderia ter outras configurações e formatos, no entanto, pudemos verificar, após as análises, que ela atingiu os objetivos pretendidos por essa pesquisa.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Uma vez transcritos, os relatos foram analisados utilizando o método fenomenológico de Gerardus van der Leeuw (1933/1964). A opção por este autor se deu pelo modo próprio como este compreende as vivências e também pelo modo como ele orienta que estas devem ser pesquisadas. Para ele, embora não seja possível uma apreensão direta das vivências, elas possuem uma unidade e uma estrutura que pode ser apreendida. Estas estruturas emergem a partir do modo como o sujeito traça a sua relação com a realidade e podem ser compreendidas através da conexão entre os diversos sentidos que se abrem aos sujeitos e pela reconstrução de uma experiência tipo²³. Assim, para o referido autor, através de experiências concretas e determinadas é possível compreender a estrutura de uma experiência analisando as vivências de alguns sujeitos e reconstruindo a dinâmica própria da vivência tanto no âmbito individual como geral (GASPAR, 2014, p.53).

Em síntese, a visão de van der Leeuw sobre as vivências defende que: a) existe uma estrutura por trás das vivências; b) esta estrutura é passível de compreensão; c) a estrutura é experimentada, embora não de forma imediata; d) a estrutura é reconstruída, mas não abstraída pela lógica causal; e) a estrutura é entendida como a realidade significativamente organizada (HOLANDA, 2003, p.177). Tendo esses elementos como premissas, cada entrevista foi analisada ordenando os dados em eixos temáticos elaborados a partir de nossos objetivos e referenciais teóricos, como veremos mais detalhadamente a seguir.

O caminho para chegarmos à experiência-tipo nos exigiu algumas etapas. Passava inicialmente pela investigação das vivências dos participantes através dos seus relatos, chegando na compreensão das suas experiências concretas e constitutivas de sentido, nos dando a chance reconstruí-las na sua estrutura, na sua constituição invariante de maneira

²³ “A experiência-tipo, embora não seja uma realidade concreta ou mesmo uma fotografia idêntica da realidade, é carregada de vida num sentido próprio, pois busca evidenciar a vivência investigada em sua estrutura e vitalidade características (van der Leeuw, 1933/1964 *apud* GASPAR, 2014, p.53).

individual, relacional e geral a um só tempo (GASPAR, 2014, p.53). Durante a análise de cada entrevista, os relatos foram ordenados a partir de quatro eixos temáticos que, como já dito anteriormente, tiveram referência e relação com os objetivos geral e específicos do presente trabalho assim como com o seu referencial teórico. Essa primeira ordenação dos dados serviu-nos como um recurso de inteligibilidade do que se buscou conhecer como objeto de pesquisa e nos favorecia como uma espécie de guia para o olhar, para que a nossa atenção não ficasse difusa, mas, se debruçasse nos detalhes e nuances da dinâmica própria das experiências de sentido que estavam sendo relatadas. Os quatro eixos que se mostraram durante essa primeira ordenação foram: 1) A descrição da vivência de impacto no âmbito da sua atuação como professor; 2) As percepções afetivas e cognitivas diante desses fatos que os impactaram e como estes ressoaram na sua subjetividade; 3) A descrição do modo como elaboraram essa vivência e transformaram em experiência; 4) a justificativa de considerarem essa vivência significativa e porquê a elegeram para colaborar com esta pesquisa através dela.

Após essa primeira elaboração, foram realizadas sucessivas leituras do material, deixando que as vivências descritas, no seu modo próprio de expressão que cada um dos professores colaboradores dispusera generosamente, ressoassem subjetivamente no pesquisador. Por mais de uma vez, os áudios gravados foram escutados e a presença desses professores ressoou no pesquisador através dos seus relatos, histórias e descrições. Essa postura nos favoreceu na apreensão do modo próprio de elaboração do vivido expressos nos relatos dos colaboradores, onde os vividos relatados puderam ser clarificados e elucidados gerando uma conexão de sentido entre eles. Em outro momento, as análises foram enviadas para os professores participantes como uma forma de verificação, isto é, se eles se reconheciam na aproximação compreensiva feita pelo pesquisador. Por fim redigimos a reconstrução da experiência, onde demos testemunho, incluindo o que em nós ressoou, do fenômeno que buscamos compreender.

Assim, para apreender a dinâmica própria das experiências de sentido na prática docente – tipo de experiência que esta pesquisa deseja compreender – e delimitar uma experiência-tipo a partir dos dados colhidos através das entrevistas, foram utilizadas as

diretrizes metodológicas²⁴ propostas por van der Leeuw (1933/1964), que serão apresentadas a seguir:

- a) Na primeira etapa, chamada de *Nomeação*, as vivências descritas pelos colaboradores são separadas, agrupadas e organizadas de modo a tornarem-se inteligíveis através de um caminho compreensivo das conexões presentes no seu próprio agrupamento. Nesta etapa, são utilizadas as expressões dos próprios relatos dos sujeitos.
- b) Num segundo momento, chamado de *Inserção na própria vida*, a ênfase é dada na vivência consciente da ressonância que o fenômeno estudado tem no próprio pesquisador. Nesta etapa, se deixa ressoar no próprio pesquisador a vivência contida naquele relato, buscando colher, com o devido rigor metodológico, o impacto das vivências relatadas como indícios da presença de um sentido a ser compreendido. É uma etapa que reconhece e afirma a personalidade daquele que investiga.
- c) Na terceira etapa, denominada *Epoché*, se pretende que o pesquisador não se perca nem nas “coisas” (facticidade), nem no próprio juízo sobre os relatos, mas, que privilegie a estrutura mesma da vivência que está sendo compreendida. Assim, busca-se não sobrepor uma visão prévia à experiência. Nesta etapa, o pesquisador busca compreender o fenômeno adotando uma atitude de “suspensão” que acolha o relato enquanto elaboração da experiência e não como fato a ser comprovado ou refutado.
- d) Na quarta etapa, denominada de *Elucidação*, as vivências são clarificadas estabelecendo categorias em que as conexões de sentido existentes são acentuadas, ou, como diz o autor: “reunir o que for solidário e separar o que não é da mesma natureza”. Nesta etapa se permite uma elaboração de uma experiência-tipo tal como vivida e relatada pelos sujeitos da experiência.
- e) Na quinta etapa, chamada de *Compreensão* se realiza uma formulação da compreensão das conexões de sentido que dão forma a experiência típica que

²⁴ É importante frisar que embora as diretrizes apresentadas por van de Leeuw, por uma questão didática, tenham sido apresentadas nesta pesquisa de maneira linear, essa linearidade não parece fazer parte do método em questão. Assim sendo, explicitou-se o modo como essas diretrizes personalizaram o modo como esta pesquisa foi realizada no seu específico.

se pretende estudar. Essa compreensão nasce e permanece vinculando à vivência, mas é também elaborada enquanto vivência do pesquisador.

- f) Na sexta etapa, denominada de **Retificação**, se busca retificar continuamente as compreensões alcançadas confrontando-as com os dados colhidos nas entrevistas, retomando-os, inclusive mais de uma vez, buscando uma compreensão mais fiel à experiência. Essas compreensões também são confrontadas com os próprios sujeitos de pesquisa e com o referencial teórico.
- g) Por fim, na última etapa, chamada de **Reconstrução**, se busca reconstruir a experiência vivida pelo sujeito pesquisado com o objetivo de comunicá-las a terceiros dando acesso a compreensão da vivência alcançada. Nesta etapa, van der Leeuw (1933/1964) afirmar ser o coração da fenomenologia enquanto método, para ele a Fenomenologia “só quer uma coisa: *dar testemunho* daquilo que se mostra (...) mediante uma reconstrução” (p. 649).

3.4 COMUNICAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados das análises realizadas serão apresentados na seção seguinte partindo de uma organização pareceu-nos mais adequada, tendo como finalidade, dar ao leitor deste trabalho fluidez e sentido na leitura. Reconhecemos que outras formas poderiam ser adotadas. Mas, acreditamos que esta cumpriu com o objetivo proposto:

1. Primeiramente, será apresentada uma reconstrução da experiência de cada participante individualmente, evidenciando os fatores que nos fizeram escolhê-lo como colaborador para esta pesquisa. Em alguns momentos nossas análises serão ilustradas por vinhetas e trechos dos relatos dos entrevistados com a intenção de tornar o texto mais vivo e dar ao leitor o contato com o relato direto do professor colaborador desta pesquisa. Nesta reconstrução da experiência dos participantes, buscou-se comunicar a dinâmica própria de cada um, com suas individualidades e a personalidade da sua experiência, evidenciando suas vivências significativas no âmbito da sua atuação como professor. Para a ordem da apresentação das análises, seguiu-se critério de ordem alfabética.
2. Em seguida, será apresentada a Experiência-tipo da experiência de sentido no âmbito da sua atuação como professor. Para tanto, explicitaremos aquilo que se mostrou como invariante e estrutural nos relatos dos professores

participantes, que emergiram tanto da descrição das suas vivências como das suas elaborações de experiências significativas.

4 RESULTADOS

4.1 Camile: Não tem como tirar o seu profissional daquilo que você é.

Na busca de conhecer e entrevistar um professor ou professora que pudesse colaborar com a presente pesquisa através do seu relato, recebi por parte de uma diretora de uma escola de educação infantil em Salvador-Ba – com quem tive contato em virtude de trabalhos anteriores na área de educação – uma indicação para encontrar Camile. No primeiro contato que fiz com ela, via whatsapp, Camile se mostrou receptiva e muito disponível para a participação nesta pesquisa. Após alguns contratempos por conta de compromissos com o trabalho e conflito de agenda, conseguimos realizar a entrevista na modalidade online. Para minha surpresa, já havia tido contato com Camile anteriormente, em virtude de algumas atividades que realizei como consultor educacional no âmbito da formação de professores. Na ocasião, fiz algumas intervenções no âmbito da formação continuada de professores que atuavam no centro educativo onde ela trabalhou durante sete anos, primeiro como monitora, em seguida como professora e por fim como coordenadora pedagógica. Tínhamos tido um contato mais discreto e compartilhado com os demais membros da sua equipe pedagógica durante os encontros formativos.

Camile tem 33 anos, é pedagoga e atualmente é professora de Educação Infantil numa escola particular localizada em um bairro nobre de Salvador, na Bahia. Atua como educadora desde os 18 anos, antes mesmo de cursar pedagogia, algo que veio fazer algum tempo depois pela necessidade de formalização da experiência de trabalho. Iniciamos a entrevista com Camile, que estava muito sorridente e também cansada de um dia exaustivo de uma colônia de férias em que conduzira atividades ao longo do dia. Durante toda a entrevista, se fazia presente de modo inteiro e generoso, sempre com expressão serena e tranquila, mesmo nos momentos em que se emocionou. Demonstrando disposição e abertura para responder as perguntas.

Quase que de ímpeto, quando lhe foi pedido que falasse um pouco sobre si mesma e sua trajetória profissional, escolhe se apresentar como uma pessoa profundamente marcada pela maternidade, onde tal evento é entendido por ela como fator identitário. “Gosto de destacar isso, porque sou uma pessoa antes e depois desse acontecimento”, diz. Inclusive, esse marco é descrito como um divisor de águas em sua vida, como um fato que modifica profundamente não só a sua percepção de si, mas, também a sua forma de pensar e agir no mundo. Compreende, que apesar de já ter uma inclinação e disposição

maternal, foi com a concretização desta dimensão no âmbito existencial que se sentiu mais apta a se colocar no lugar de outras mães e das crianças que atende como professora.

Ainda no início da entrevista, e justificando o porquê das suas escolhas, Camile apresenta uma espécie de marco integrativo da sua personalidade, onde apresenta uma visão de si mesma que busca preservar uma integridade e coerência entre as dimensões pessoal e profissional. “Não tem como tirar o seu profissional daquilo que você é. Entendo a pedagogia como uma vocação.”, afirma. A ideia de vocação se torna presente em toda a sua entrevista, como uma espécie de esteira luminosa por onde caminha. Há em muitos momentos da sua fala um senso de responsabilidade com a sua circunstância que tem uma origem e uma destinação transcendente. Quando adolescente, queria ser psicóloga. Fez iniciação científica no Universidade Federal da Bahia (UFBA) onde contou que aprendeu muitas habilidades, inclusive acadêmicas. Tal contexto acabou convergindo o seu centro de interesse para a área educacional. No contexto da iniciação científica, foi questionada sobre como a sua futura profissão poderia impactar no mundo, se recordara de um encontro que houvera feito com um padre quando ainda tinha 13 anos de idade. Camile se diz atravessada por esse encontro que “deu todo sentido pra sua vida”. Viu na psicologia educacional uma forma de atuar e dar a sua contribuição ao mundo. “A minha contribuição no mundo seria na educação”, diz. De fato, o modo como Camile compreende a sua história de vida é um fator de convergência de diversos pontos, eventos e encontros. De modo muito próprio, ela costura significativamente os fatos, buscando sempre neles uma conexão, um senso de coerência, articulando suas escolhas e a suas circunstâncias.

Aos 18 anos, recebe o convite para atuar como professora de um projeto de reforço escolar numa escola em um bairro periférico de Salvador a convite deste padre. Ajudava os alunos no contraturno escolar na execução das tarefas de casa e na consolidação de aprendizados dos conteúdos escolares. Pouco tempo depois, foi convidada a assumir uma turma numa escola local substituindo emergencialmente uma professora que havia pedido desligamento repentinamente. Compreende e aceita a proposta como uma oportunidade, encarando essa realidade como um novo desafio que a vida lhe colocara e escolhe responder a ele abraçando essa nova circunstância concreta como ocasião de amadurecimento, aprendizagem e construção de uma identidade profissional. De alguma

maneira, Camile tinha uma intuição de que responder aos desafios do cotidiano parecia ser um ponto importante na construção da sua formação como profissional. Ela nos conta:

“Eu fui desafiada a encarar aquela realidade e assumir aquilo ali que para mim foi muito positivo, porque trouxe para mim uma maturidade muito grande. Eu tinha apenas 18 anos. Então estar na frente de um pai e poder falar que a criança se machucou, estar na frente de um pai dizer que a criança não lanchou ou como foi a rotina dela na escola produzir m relatório escolar tudo isso eu tive que fazer com 18 anos.

Cursar a faculdade de pedagogia surge logo em seguida como uma exigência da realidade em que estava inserida, após a experiência considerada exitosa com a referida turma. Camile relata seu encantamento com o espaço da pedagogia, que, segundo nos conta, foi marcado por diversos encontros e aprendizados. É também onde se interessa em especial pelo tema da alfabetização. “Fiz belos encontros na faculdade”, diz. Camile, ainda ficou por cerca de 3 anos trabalhando nesta escola, quando então recebeu um convite para trabalhar num centro educativo: uma iniciativa do terceiro setor com financiamento internacional, que atua no âmbito do reforço escolar. Nesse cenário, entende que a vida lhe chamara a colocar em prática aquele tema que lhe chamou tanta atenção durante a graduação em pedagogia. Assim nos conta:

“No reforço, que era um reforço escolar, apesar de ter toda a característica de uma escola – porque lá você realmente alfabetiza as crianças – você realmente faz com que elas aprendam coisas que nas escolas muitas vezes não acontece.”

Após um ano como professora atendendo alunos do primeiro ano, por uma necessidade do centro educativo, recebe o convite e assume a função de coordenadora pedagógica. Ampliava-se a escala do desafio, mas, sobretudo, alargava-se o senso de responsabilidade. Camile foi dando respostas às situações que a vida lhes colocava, buscando sempre encontrar a que mais lhe parecia significativa. Ela conta:

“Assumir a coordenação pedagógica, que, pra mim também foi outro grande desafio (...), porque depois que você está acostumado a estar na sala de aula, a manter o ritmo, a organizar uma rotina, alfabetizar as crianças, a levar a sério a vida daquelas crianças que você encontra. Eu fui chamada agora não só olhar mais para as crianças, porque quando você é professor você cuida do seu mundo, o seu mundo é a sua sala de aula. Quando você é coordenador você é chamado a olhar todas as salas de aula e o mundo que é cada professor. Então eu tive essa grande experiência que foi coordenar... eu cheguei a coordenar assim 16 professores. Então, cada um no seu mundo, cada um no seu universo, cada um com as suas demandas pessoais e de trabalho”

Camile classifica a sua trajetória no centro educativo como “uma experiência incrível”, como algo que foi para ela uma fonte de muitos aprendizados pessoais e profissionais, mas, sobretudo, como uma experiência chave na constituição da sua

identidade como docente. O próprio ambiente, as vicissitudes de um trabalho na periferia com circunstâncias duras e muitas vezes desfavoráveis, mas, sobretudo, os encontros significativos com os sujeitos locais, ressoaram – e ainda ressoam – afetivamente em Camile, sendo ocasião de provocar a sua subjetividade e o seu posicionamento no mundo e na vida. Camile demonstra uma *porosidade* espiritual para se deixar tocar pela realidade não apenas no âmbito afetivo, mas, também na abertura a um sentido presente nas circunstâncias. A realidade de fato a toca profundamente e os desafios não lhe deixara indiferente. “Trabalhar no centro era matar um leão por dia”. Sobre isso, nos conta:

“para mim um ponto principal é o fato de ser na periferia. Ali você lida com coisas que você nem imagina, porque hoje pensando na realidade que eu vivo e que é real, estar na periferia parece que é viver em uma ilha. Eu dizia que quando eu passava ali da Baixa do Fiscal parecia que eu estava em outro lugar e realmente a experiência é assim. (...) Tudo é muito diferente e para mim qualquer pessoa deveria passar pela experiência de estar lá. Eu aprendi a dar valor a minha vida, aprendi a dar valor a minha família, eu aprendi a dar valor ao pouco e ao muito. Porque às vezes você não sabe dar valor. Aprendi também o que se chama pobreza e o que se chama miséria. Não é porque às vezes você não consegue enxergar que aquilo realmente existe que tem pessoas que passam fome, que tem pessoas que tem uma casa, que não tem estrutura de casa. Eu pude verificar tudo isso com os meus olhos. Eu pude entender o que é um abuso, eu pude entender o que é uma violência. De trabalhar com pessoas que tinham um olhar cultural totalmente diferente do meu, inclusive, pelo fato da ONG ser italiana, de ter uma diretora que era italiana. Então, também havia um choque cultural ali, muitas vezes que eu precisava enfrentar e que eu precisava por vezes conduzi da melhor forma. Então, para mim foi uma grande experiência”

Durante a pandemia, deixou o trabalho no centro educativo para se dedicar a gravidez e à maternidade. Conta-nos que não foi uma decisão fácil. Exigiu dela reexaminar seus valores e tomar uma decisão difícil. Em toda a sua trajetória, imprimiu-se em Camile uma compreensão sobre o trabalho como forma de realização e ascensão social, como uma possibilidade de dar uma vida melhor e mais digna para a sua família. No centro, havia experimentado inúmeras situações que lhe davam a certeza de que ali era o seu lugar no mundo. Havia um senso de coerência e identidade pessoal naquilo que realizava, tanto no trabalho com os alunos como com os professores. No entanto, a vida lhe convocara para algo diferente que ela ainda estava aprendendo a lidar. Uma circunstância nova que mudou profundamente a sua posição no mundo. Um outro acontecimento lhe atravessara. Sobre isso, ela nos conta:

“se você me pergunta: você amava o trabalho que você realizava? Como era para você realizar esse trabalho? Era tudo que eu tinha! Eu não me imaginava fora daquela realidade, mas, porém, a minha realidade agora era outra, né? Era uma mãe, era eu me tornando mãe ali com todos os anseios, ainda com todas as novidades do momento. Eu sabia que não dava para eu ser mãe somente

pensando no meu trabalho, por exemplo. O meu trabalho era importante para mim, mas, que agora a minha família era mais importante. Eu precisava pensar na minha família antes de pensar no trabalho, apesar da remuneração ser algo importante também para a minha família então foi um dilema”.

Camile se vê diante de um dilema axiológico que expressa a sua relação com a vocação. Estavam em conflito dois valores que lhes eram muito caros e que se sentia chamada a realizar. Seu desafio não era escolher entre algo bom e algo ruim, mas, responder a uma elaboração mais complexa e mais sofisticada ao questionamento sobre o que a vida pede dela neste momento específico, nesta circunstância específica, sobre qual o sentido da hora que deve ser realizado. Essa síntese valorativa de sentido não aconteceu sem certa tensão existencial. Após seu desligamento do centro educativo, estreitou o contato com uma amiga que vivia um percurso com seu dilema particular. Com seus próprios desafios e após fechar uma instituição de ensino por conta da pandemia, esta amiga estava oferecendo aulas particulares para os filhos de algumas outras amigas e conhecidas que apresentaram dificuldade de adaptação com as aulas online. Havia pedido apoio a Camile para preparação de aulas, compartilhamento de materiais e experiências. Camile nos conta que começou a se encantar com aquela realidade, sobretudo pela personalidade que lhe era própria. Eram grupos pequenos de alunos e com a possibilidade de um acompanhamento mais personalizado de cada um deles.

Acompanhando e aproximando-se cada vez mais dessa experiência, Camile testemunha a transformação e o nascimento de uma escola onde viera a trabalhar em seguida como professora de educação infantil. Volta à sala de aula após a experiência de maternidade, com desafios de uma realidade nova, com turmas pequenas e tendo que aprender mais profundamente métodos que hoje considera mais adequado para o ensino de alfabetização e matemática, além do contato com o método clássico. Esse contato parece ter ajudado Camile a ordenar alguns fatores da sua vida que ainda careciam de sedimentação, como, por exemplo, o lugar de articulação das duas vocações: a docência e a maternidade. O retorno ao trabalho nessa nova experiência se colocou para ela como uma experiência significativa através de uma correspondência a um desejo de unidade que se revela numa sede de integração dos fatores importantes da própria vida. Ela nos conta:

“A questão concreta, muito forte e para mim, um grande momento da minha vida que foi aprendendo o método clássico. Que é justamente você não só valorizar o que é belo, o que é bom e que é verdadeiro, mas, é de fato você usar

a tradição como um meio para analisar o que é verdadeiro. Para mim o método clássico é isso: é você ir a fundo, na raiz, na origem das coisas e mostrar isso para as crianças. Então, foi um novo desafio porque eu tive que estudar, eu tive que aprender. Hoje eu tenho que ler muito, eu tenho que organizar a minha rotina. Isso foi um diferencial também para que eu me tornasse a mãe que eu sou hoje. Hoje eu ofereço para minha filha outras vivências que eu tenho certeza que eu não ofereceria se eu não tivesse contato com essa aprendizagem que eu tive. Então eu digo que o Senhor cuidou de tudo. Assim no momento certo, me colocando no lugar certo. Depois eu posso estar mais perto porque minha filha pode ir comigo para a escola, estar lá comigo. Eu posso acompanhar um pouco mais. Então isso para uma mãe é um sonho de ter seu filho perto, de poder educar.”

De certa forma, no contato com Camile me chamou atenção o fato de que a experiência da maternidade havia lhe dado uma certa distância, não no sentido de desconexão com a realidade, mas, de uma observação em perspectiva. Como quem, acometido por uma miopia, afasta o papel um pouco para enxergar melhor as letras. O trabalho, ainda necessário, havia sido relativizado em algum nível, dando espaço para uma ampliação do âmbito vocacional. De fato, Camile entende que o ser professora não compete com o ser mãe, mas, que a experiência de ser mãe, contribui de maneira significativa com o seu ser professora e vice versa. Essa sua elaboração axiológica, numa perspectiva mais integrativa, parece estar ligada na raiz à sua experiência religiosa. Isto é, a partir de um Outro que "cuida", que deu-lhe a oportunidade de estar no "lugar certo".

Quando solicitada para descrever um evento ou situação significativa, Camile seleciona duas situações para compartilhar e contribuir com esta pesquisa. Uma delas no centro educativo, quando já era coordenadora pedagógica e outra na escola onde leciona atualmente como professora de educação infantil. É interessante perceber esse movimento que ela faz partindo de uma necessidade de integrar as experiências em uma trajetória muito pessoal e uma narrativa existencial coesa. “Eu acho que os dois fatos se completam”, justifica. Camile não separa os vividos de maneira estanque, mas, os observa em camadas, num só golpe de vista, preservando o horizonte de totalidade das coisas que viveu. Tudo se conecta. Tudo é uma trama que vai ganhando forma na medida em que vai se construindo. A sua trajetória existencial se organiza com densidade, como a sedimentação de uma rocha, mas, sem o ônus da rigidez. Maleável, se moldando, como que dançando com a sua circunstância, ela vai integrando as vivências e construindo experiência numa narrativa tenaz e agradável. Organicamente. Sem artificialismos. Move-se assim.

No primeiro caso, ela descreve uma situação em que uma das crianças atendidas pelo centro educativo lhe relatara uma situação de abuso. Antes de descrever a situação, Camile faz questão de apresentar o contexto em que sua presença é convocada pela circunstância. Há em seu relato, um elemento chave para uma construção significativa que é o senso de convocação pessoal por parte da circunstância para que seja dada uma resposta pessoal, única, como expressão do caráter de algo único que todo ser humano possui. Ela relata:

“o primeiro fato, e que para mim foi muito marcante é uma realidade, que... descrevo essa situação como algo negativo, mas, que me fez abrir os olhos para uma questão real mesmo. Então, as crianças lá, elas tinham muitas dificuldades... dificuldades mesmo... seja na base, dificuldades em relação a família, dificuldades em tudo na vida. A criança já nasce sabendo que ali ela vai ter que enfrentar grandes situações. Um fato que me marcou, como educadora mesmo, foi no dia que a criança relatou para mim que ela foi abusada. Porque lá, pra mim, além do que você possibilitava enquanto é aprendizagem, você era uma presença. Você por vezes se tornava o pai e a mãe, o vizinho, aquele que cuidava. Era de fato encontrar uma pessoa que estava ali salvando sua vida. Era assim que você se sentia ao se deparar com algumas crianças e esse fato, assim, além de ter me deixado destruída, depois eu entendi também, que o fato de ser educadora naquele lugar não salvaria o mundo, não ia salvar tudo. E que existe um fator que é o ser humano, o ser humano ele é capaz de muitas coisas. Eu pude entender que eu enquanto educadora faria grandes coisas, poderia fazer grandes coisas, mas que eu não iria salvar o mundo, que a minha contribuição para aquelas crianças era ser uma presença, de forma tal, que levasse a vida delas a sério. Que proporcionasse para elas aprendizagens, que elas pudessem transformar o meio, o espaço e a vida. Então eu me dei conta disso. Claro que eu precisei se ajudada porque não é uma realidade que você enfrenta assim sozinha, né? Então, esse fato eu levarei comigo para sempre.”

O contato com aquela situação coloca Camile frente a uma convocação pessoal, uma provocação à sua liberdade para agir no mundo, ao mesmo tempo em que lhe vinha à consciência um senso de proporção diante da vida. “Não ia salvar tudo”. Diante daquele drama humano encarnado, que se punha fora do seu campo de ação solucionar de maneira exaustiva, pareceu vir à tona para ela, ao mesmo tempo o reconhecimento do seu recurso e também do seu limite no que tange os meios de ação. Ela descreve como ouvir o relato de abuso da criança a impactou e ressoou afetivamente em si mesma:

“eu fiquei assim, sem chão. E ele, ele fixou o olhar em mim para ver qual seria a minha reação naquele momento. Eu não consegui dizer uma palavra. Só o abracei, porque, assim... eu tinha que ser forte, né? Na hora as lágrimas vieram porque eu ali entendi tudo, ali eu entendi porque ele era assim, eu entendi porque que ele ficava agitado, nervoso e que por outro lado, ele encontrou em mim um ponto para desabafar algo que era doloroso, que era absurdo, que machucava ainda enquanto pessoa, enquanto criança e de pensar assim: meu Deus! Eu tenho uma vida completamente diferente disso. Eu tive a oportunidade de ter uma infância completamente diferente disso aqui. Então eu o abracei muito, fiquei por minutos aqui assim, só no abraço e perguntei

para ele se ele já tinha contado isso para alguém. Ele falou: - não adianta ninguém vai acreditar em mim, mas você acredita? Eu falei: Eu Acredito.”

Não se tratava de encontrar o drama de uma humanidade abstrata ou conceitual, mas, uma pessoa concreta, com uma história concreta e com um drama concreto. Era uma pessoa, um *eu* que se colocava diante dela e como resposta digna, à altura do gesto, haveria de ser, nada menos que, se colocar como uma presença diante daquela criança, reconhecendo-a como pessoa. “Levando a vida dela à sério”. A busca por apoio para o devido acompanhamento dessa criança e os demais desdobramentos, inclusive legais, do caso, demonstram o quanto Camile se engajou, não só como uma presença disponível ao encontro, mas, que se moveu e se ocupou do destino daquela criança. Um encontro gera ressonâncias, como pedras atiradas no centro de um lago produzem pequenas ondas, círculos concêntricos que se dissipam, e aquele encontro gerou repercussões e desdobramentos. Muito emocionada durante essa parte da entrevista, ela relata como elaborou aquela experiência.

“eu não vou esquecer nunca isso. Por vezes eu ainda me pego rezando por esse menino, assim, pedindo que hoje ele tenha uma vida melhor, que ele tenha conseguido sair daquela ... daquele vício ali, né? Daquela situação. Então, pra mim, foi uma situação que eu levarei para sempre. Até do quanto que, talvez, eu fui importante para ele naquele momento, sabe? Entre outras situações que eu vivenciei ali, foi uma que me marcou muito. Assim naquele momento eu pude entender que o meu ser educadora, de ser professora naquele espaço foi além. Fez sentido não porque foi bonito, porque não foi bonito, não foi positivo, fez sentido porque naquele momento eu consegui ser uma pessoa para aquele menino. Ele encontrou em mim a possibilidade de aqui eu posso me inspirar. Então faz sentido para mim porque o meu trabalho não foi só mecânico. Não foi só de lá e bater meu ponto mesmo com tudo que eu enfrentava assim um trabalho grandioso”

No segundo caso, já na escola onde trabalha atualmente, como professora de educação infantil. Como de costume, Camile sempre se preocupa em explicar o contexto, um convite gentil para uma compreensão mais ampla do seu interlocutor, uma forma que favorece a intersubjetividade o acesso à vivência. Relata a diferença contextual como “fui de um extremo ao outro”. Se por um lado, forjou sua experiência como professora na periferia, em ambientes marcados muitas vezes pela falta e pela ausência de recursos materiais e sociais, desta vez, lida com um tipo de contexto de uma escola particular, com pessoas com recursos financeiros. Camile pareceu lidar muito bem com esse choque de contexto e transitar muito bem em ambas características sociais bem distintas e até opostas. Reconhece nesta escola um espaço que favorece e cultiva experiências significativas. Com uma cultura organizacional e visão que prioriza o tema das virtudes e da educação integral. Sobre a relação com as crianças e o ambiente escolar, nos conta:

“quem está lá hoje tem um sentido e tem um desejo por educação que eu também nunca encontrei. Como hoje eu vejo a escola como uma bolha. Assim, quem está ali está buscando uma educação. Está indo... está nadando contra a maré. Eu sinto assim essa realidade muito forte. Então isso vem à tona com a aprendizagem, com a simplicidade das crianças... as crianças são muito simples lhe tratam com muito carinho, com muito amor. Então isso para mim foi uma coisa muito diferente. Apesar de eu, como adulta, entender que são realidades completamente diferentes. Para mim, as crianças, elas foram levadas a pensamentos, a comportamentos que trazem virtudes. E que trazem assim um espiral no sentido, de crescimento e de conhecimento absurdo.”

Com essa nova experiência, o modo como se constrói o processo de identidade profissional de Camile passa por uma nova mudança. Desta vez, o imperativo ético de buscar aprimorar-se como profissional lhe convocara a estudar mais. Conta que se sentiu muito provocada quando recebeu algumas crianças oriundas da modalidade de ensino domiciliar (*homescholling*) que já se apresentavam muito fluentes em leitura, compreendendo o significado das palavras, com repertório de vocabulário incomum para a idade além de capacidade de articulação e inferências. Ao ser provocada com uma pergunta de uma aluna de 5 anos numa aula em que ensinava a possibilidade de uma letra possuir mais de um som, Camile se viu diante do germe de uma questão filosófica sobre a possibilidade da existência das coisas que reposiciona a relação professor-aluno, se conectando com a raiz do fenômeno educativo.

Aquilo ali para mim virou a minha chave. Essa criança de cinco anos me trouxe a possibilidade de entender que um conteúdo, por mais bobo que ele seja, está diretamente ligado à forma como você é, como você traz e o que você traz. Claro que tem hora que você vai ensinar que essa letra tem um som, mas, assim, o que eles me pedem não é só sobre aprender o som das letras, mas, é que a vida importa, porque a vida tem sentido... Que eu poderia existir ou não, mas, eu existo e que eu sou importante neste mundo. Mas, porque eu sou importante neste mundo? O que eu vou fazer neste mundo com o conhecimento que eu estou aprendendo? (...) Eu, enquanto educadora, quando ensino o som das letras, por exemplo, quero que eles aprendam. Não tem um só o desejo que eles consigam ler e escrever, mas, eu tinha um desejo de vida para aquelas crianças que faz toda a diferença. Então, assim naquele momento o que ela me falou da existência dela, que eu poderia nem fazer essa associação, mas, eu fiz. Então, essa experiência foi significativa para mim por isso. Eu entendi que tudo o que eu levo para a sala de aula tem a ver com quem eu sou, tem a ver com o que eu acredito, tem a ver com o que eu quero para a vida deles.”

Numa perspectiva relacional, parece haver um ponto de inflexão no modo como Camile articula as dinâmicas entre compreender-se a si mesma como professora e também como polo de relação com o outro. De fato, seu coração parecia tocado pela presença daquelas crianças para além de um bem que poderia fazer para elas (no caso, ensiná-las algo, ler e escrever por exemplo). O “desejo de vida” que tem pelas crianças reorienta a sua postura existencial para que não esteja somente diante de uma tarefa (certamente um bem), mas, sobretudo diante de um outro, reconhecendo-o como alguém que possui um

coração, que é ele mesmo um bem (certamente um bem muito maior). Afirmar o outro como um bem, como algo a quem destino o meu gesto a fim de fazê-lo (o outro) durar, parece corresponder no seu íntimo um senso profundo de identidade pessoal.

Fiquemos com as suas palavras quando, ao fim da entrevista eu perguntei o porquê dela achar importante essas duas situações que ela contou e que mensagem ela julga ser a mais importante do seu relato. Ela responde:

“eu acho que, assim, pra mim as duas experiências que eu contei servem para dizer o quanto cada um é importante. Então, eu diria que cada um, dentro daquilo que é chamado a fazer... que quando você leva a sério aquilo que, quer seja por vocação, quer seja (...) porque você precisa fazer aquele trabalho, por uma questão de remuneração... e que depois você, às vezes é chamado para estar em casa cuidando dos filhos, mas que ali há uma realidade. Eu queria dizer que qualquer realidade que lhe é dada, que vale a pena ser levada a sério. Que vale a pena ter uma atenção. Porque nas duas situações eu poderia não me envolver, eu poderia não olhar para isso (...) Na primeira, não que eu acho que ali não tem um pouco de saída, mas, na segunda eu poderia ter olhado de uma outra forma. Mas, assim, eu acho que serviram, que o Senhor me deu como presente para dizer: a vida importa, a realidade importa, vale a pena ter atenção com isso aqui, vale a pena levar a vida a sério. Eu acho que assim, para pessoas adultas é um chamado de levar a vida a sério. Levar a sua realidade à sério. Porque quando você leva a sério, você fica atento ali às coisas que aparecem.”

Aqui, novamente a experiência religiosa de Camile se coloca como um ponto de apoio para orientar a questão do sentido. Esse sentido, se apresenta para ela tanto nas experiências propriamente ditas, tanto na compreensão de que tais situações possuem em sua origem um significado transcendente. As situações são prenes de um sentido, uma ocasião de apreensão também de um Outro que oferta tais experiências como “presentes”, isto é, como algo que é dado, que lhe convoca e que ela apreende um significado pessoal que ressoa na vida como um todo. Conhecer um pouco das experiências de Camile na sua trajetória como educadora realmente foi muito enriquecedor para essa pesquisa. O jeito leve e descritivo com que relata suas vivências, mostra que não se trata de uma pessoa que vive distraída das situações próprias da vida, muito pelo contrário, ela se mostra atenta não apenas às circunstâncias concretas, mas, se deixa afetar pela realidade. Não perde a conexão dos eventos com o todo. Não os deixa isolados como quem constrói memórias superficiais. Sedimenta o vivido num horizonte de sentido, gerando experiências significativas que podem ser compreendidas e transmitidas com riqueza ímpar.

4.2 Jadson: Eu não posso limitar o meu trabalho somente aos aspectos técnicos, mas, também esse aspecto humano, esse aspecto de sentido.

Meu primeiro contato com Jadson aconteceu no ano de 2010 quando trabalhamos juntos numa escola tradicional em Salvador, na Bahia. Eu estava na condição de recém contratado por tal instituição e ainda em fase de integração com a equipe. Fomos devidamente apresentados e minha integração previa conhecer um pouco da dinâmica de trabalho de cada membro da equipe. Lembro-me de uma figura séria e silenciosa que trabalhava ciosamente na organização de uma biblioteca de um instituto de teologia desativado há alguns meses. Salvo engano, estava separando livros que ainda poderiam ser aproveitados por outras instituições ou doados para alguns sebos na cidade e que ainda não haviam sido acometidos pelo mofo e ações do tempo. Em meio aos livros empoeirados, alguns raros e temas curiosos, começa a se revelar para mim uma figura simpática e interessada por mitologia e filosofia antiga. Na época, Jadson já cursava licenciatura em filosofia. Dessa experiência de trabalho juntos surgiu uma amizade que perdura até os tempos atuais, com projetos em comum e que sempre foi marcada pela relação com a educação. Fizemos o curso de psicologia juntos assim como algumas formações na área clínica e de facilitação de grupos. No entanto, Jadson enveredou profissionalmente para o ensino de filosofia no ensino médio logo ao concluir a sua licenciatura e já atua na área desde 2011. Atualmente, ensina filosofia e sociologia no ensino médio numa escola particular em Salvador.

Com 42 anos, Jadson aceitou prontamente participar dessa pesquisa. Tivemos um pouco de dificuldade de conciliar agenda, mas, sempre com paciência e tranquilidade que lhes são características, foi sempre muito solícito e aberto. Conheço de perto o processo por qual passou como professor e os desafios que enfrentou, incluindo uma quase desistência da profissão, mas, sempre se mostrou, para mim, como um ponto de curiosidade e interesse compreender como ele elaborou as vivências da época conturbada sedimentando numa experiência. Jadson é muito pródigo em descrever as coisas que viveu, sem máscaras e sem dourar a pílula. Expõe suas vulnerabilidades de modo tão honesto e verdadeiro que chega a constranger seu interlocutor, mas, não num sentido negativo. Serve à verdade como um modo de vida e isso torna a sua presença inspiradora. Possui uma autoconsciência que o ajuda a se posicionar de maneira justa e significativa

diante dos acontecimentos. Com olhar atento e humilde, sorve das vivências o que puder lhe fazer crescer, sem pudores ou apegos desordenados aos próprios juízos.

Sua compreensão sobre sua trajetória para tornar-se professor articula uma ideia de relação com o destino. Em sua narrativa, Jadson incorpora à sua personalidade bem o estilo de ironia socrática. Ao ser perguntado sobre como escolheu ser professor, responde sem pestanejar: “Eu não escolhi, enfim a vida foi me encaminhando e eu fui aí aceitando”. Aponta isso não no sentido de que isso aconteceu por acaso, mas, entendendo que o tornar-se professor, foi uma certeza que foi sendo construída ao longo da vida articulando coisas que escolhe e que não escolhe. Elege como marco e germe dessa consciência um acontecimento em que se deparou quando tinha apenas 8 anos de idade. Conta:

eu me lembro quando eu tinha por volta de uns 8 para 10 anos de idade mais ou menos, uma prima minha faleceu tragicamente. Ela devia ter uns 15 anos. Ela foi estender a roupa na casa dela, no quintal da casa dela e o arame onde ela estendia, era uma espécie de muro compartilhado, lá no bairro de São Cristóvão, que você conhece. (...) ela então foi eletrocutada. Eu me lembro que não fiquei triste, eu não lembro exatamente que sentimentos eu tive porque eu não sabia exatamente o que era aquilo que estava acontecendo, mas eu ficava me questionando por que ela tão nova, tão jovem e tinha que falecer.

Embora não reconhecesse em si uma ressonância afetiva diante da morte trágica da sua prima, tal acontecimento se coloca como um marco por ter sido o primeiro contato de Jadson com o tema da mortalidade e da finitude. A perplexidade do questionamento sobre a morte é um tema muito caro à filosofia de maneira geral e no específico, um tema pelo qual Jadson tem se interessado bastante ao longo da sua vida. Provocado por questionamentos sobre a finitude, sentido da vida e mortalidade, já no ensino médio, passa a se interessar pelas disciplinas da filosofia e pela psicologia como forma de compreender e lidar com os questionamentos que convivera e que a vida lhe fizera desde o falecimento da sua prima. Sentiu-se provocado a fazer esse caminho e cursar filosofia.

Como tudo que projetamos ser, de alguma forma povoa antes o nosso imaginário, a possibilidade de ser professor ainda não estava no campo do possível para Jadson. Tal impossibilidade parecia ser ainda mais segura pela repercussão negativa que lhe ressoou afetivamente o comportamento de um professor, quando ainda estava no ensino médio, que atuava na área de exatas. Essa vivência parece ter marcado muito Jadson negativamente, mas, sobretudo fora para ele uma ocasião de apreender um juízo pessoal e significativo que se torna, posteriormente, orientador em algumas de suas condutas. Ao ser questionado, sobre essa repercussão negativa, Jadson responde que esse professor era

“muito rígido, não sorria na sala e demonstrava uma infelicidade naquele trabalho que ele estava realizando”. Tal exemplo ganhou contornos de uma aversividade e de uma negativa posicionada: “Se um dia for professor – Deus me livre e guarde – eu não vou ser igual a você”, diz. No entanto, como nos conta em seguida, em 2013, próximo de completar 3 anos de docência ele se viu numa situação muito parecida com aquele professor alvo de sua crítica. Diz: “um dia de fato, me peguei na sala de aula, não muito satisfeito, mais feliz nos carros que eu consertava anteriormente (...) tendo mais satisfação em consertar um carro do que dando aulas”. Jadson havia sido mecânico automotivo desde os 13 aos 23 anos de idade, onde trabalhou na oficina do seu tio. O sentimento de falta de sentido com o trabalho o fizera decidir por “chutar o balde no final do ano”. Desgastado e sem perspectiva de melhora, Jadson arrastava o trabalho como uma sina destinada ao fracasso. De uma destinação quase certa, a perspectiva começara a mudar quando, num desabafo de corredor – momento em que o professor encontra o outro na tradicional troca de turmas e salas – encontra um outro professor, que também era seu amigo e lhe dá um conselho que o deixara intrigado. Nos conta

Aí eu encontro com Murilo no corredor. Daí falei para ele: Murilo, tá difícil aqui, algumas turmas aí, tá complicado eu não sei se isso aqui é pra mim não. Ai, Murilo chegou e disse assim, isso no corredor mesmo, tipo aquele negócio de troca de turma ali, né? Entre uma aula e outra, daí ele disse: “Se aproxime dos alunos”. Eu disse: “tá bom, tchau!” E fui pra minha aula e ele foi para aula dele. Mas aí aquilo ficou martelando, martelando, eu não lembro exatamente o mês que isso aconteceu, assim, se foi no primeiro semestre, se foi no segundo semestre... não lembro exatamente. Eu sei que aquilo ficou martelando (...) ficou marcado na minha cabeça.

As palavras daquele professor, talvez despretensiosas, mas, na direção do que parecia ser significativo, ecoaram na personalidade de Jadson, numa mistura de incógnita e correspondência. Seu conselho lhe parecera tão simples e óbvio que não tinha a aparência da solução que talvez estivesse nas suas expectativas. A provocação da sua liberdade com aquela afirmação: “aproxime-se dos alunos” não tornara as coisas mais fáceis e claras. Havia uma tensão que foi inaugurada a partir daquele encontro furtivo no corredor, de uma situação prosaica e corriqueira. Do encontro mais banal, num diálogo tão breve, insurge uma tensão que poderia tornar-se um critério para Jadson, algo que tivesse potencial de estar na base do ser professor. É possível notar, que tal evento não ocorreu sob o protagonismo do campo afetivo, mas, numa percepção que provocou a sua inteligência para uma direção.

Convivendo com Jadson é muito comum ouvi-lo repetir uma frase do filósofo espanhol José Ortega y Gasset (1883-1955), publicada originalmente na obra *Meditações de um Quixote* (1914), que diz: “Eu sou eu e minha circunstância, e se não a salvo a ela, não me salvo a mim”. A provocação feita pelo seu amigo e professor nos corredores da escola era um convite a agir sobre a sua realidade e se instalar nas suas circunstâncias. Ao escolher a situação significativa para compartilhar conosco, Jadson, como bom *storyteller*, escolhe uma situação com todos os elementos de uma boa história: enredo, personagem, ambiente, mensagem central. Assim, nos conta:

Uma situação que me marcou esse período foi com uma turma do segundo ano, Eu lembro da turma, lembro da localização lá na escola e lembro também do nome da aluna (...) aí, foi o que aconteceu: Eu passava atividades em todas as turmas após a aula. Então eu tinha um esquema assim, né? Eu chegava, falava com a galera, dava bom dia, falava com a turma. Pedia para que eles se organizassem, se sentassem em seus respectivos lugares e aí fazia a chamada. Eu tinha uma espécie de passo a passo ali, que eu mais ou menos utilizava e aí recolhia as atividades que eu passei na aula anterior, se fosse o caso e tal. Só que nessa turma em específico eles não tinham a tal atividade que eu passei na aula passada. Ninguém tinha e aí todos ficariam sem a nota. Sem a respectiva pontuação naquele dia ali. Isso começou a causar um transtorno na sala, tipo nesse dia não teve aula porque eles argumentaram, criticaram, brigaram, eu também perdi minhas razões ali.

Como um modo de lidar com suas inseguranças, Jadson apostou em estruturas comportamentais mais rígidas para tentar controlar as situações. As aulas eram estruturadas com rotinas claras e expectativas gerenciáveis, de fato, esses costumam ser preditores de sucesso quando o assunto é aprendizagem e gestão de conteúdo. Do ponto de vista racional, estava tudo certo, então, por que as coisas não haveriam de fluir? No entanto, algo inesperado havia acontecido, de fato, as coisas claramente saíram do controle naquela aula. O caos e a discórdia haviam ganhado espaço na interação e provavelmente haviam quebrado a *vitrine* que se colocava entre a relação professor – aluno. Animosidades e sentimentos aversivos estavam à mostra e ocupavam o espaço da mediação entre as partes. Professor e alunos daquela turma do segundo ano do ensino médio estavam agora com a relação estremecida, embora não houvesse uma indisposição, a relação era meio que pautada por artificialismo burocráticos e regras de convivência que mantinha tudo em seu lugar. Era o tipo de superficialidade relacional que não sustentaria um confronto de maneira saudável e resolutiva. Mas, o ciclo foi quebrado:

aí uma aluna, essa aluna que eu não vou falar o nome, ela chegou calmamente e falou comigo: Professor eu acho que o senhor pode ter se enganado. Dê uma olhadinha direitinho nas suas anotações e tal, não sei o que, porque... pode ter acontecido alguma coisa, mas, aqui na turma, o senhor não passou essa atividade. Então assim, quando eu parei em casa e fui verificar, aí realmente

foi a única turma que eu não tinha passado da atividade. Eu passei em todas as turmas exceto para aquela.

Em sua narrativa, Jadson enfatiza bastante o modo como a aluna o interpelou. O modo tranquilo e sereno da sua abordagem não o fez querer defender-se ou justificar-se, mas, foi para ele um ponto de verificação. Aquela aluna havia se comunicado com ele em um nível pessoal, expressando as mesmas necessidades que os demais alunos estavam expressando, mas, numa linguagem pessoal e atenta. Esse confronto também se colocou para ele como um marco, o ponto de inflexão sobre o modo como as relações entre professor – aluno deveriam ser construídas. Na sua trajetória como professor, Jadson possuía várias crenças sobre o papel do educador “professor não pode errar... escrever errado no quadro... coisas que eu não deveria deixar acontecer. Não dar ousadia para aluno. Uma delas é não pedir desculpa aos alunos”. De alguma maneira, aquela aluna, a sua coragem de interpelar o professor de maneira pessoal, havia colocado em cheque essas crenças, dando a oportunidade de refletir sobre a sua prática e mudar a rota. Nos diz:

Então, aquilo ficou martelando na minha cabeça, assim, como fazer? Eu estou errado, eu fiz besteira aqui e tal... é não tem jeito, eu vou ter que chegar e pedir desculpa aos alunos, é o jeito. Acabou então que eu fui para a sala e aí falei com a galera, dei bom dia, o pessoal não estava muito disposto a me ouvir justamente por causa do último encontro e aí eu falei para eles: eu quero falar uma coisa muito importante... eu pedi desculpas e aí a galera teve uma mudança completa total de postura em relação a minhas aulas. Eu passei novamente a atividade que eu não tinha passado, na verdade passei a bendita atividade e recolhi na outra aula. Na aula seguinte, no caso, na terceira aula depois do evento, quando eu chegava na sala os alunos já estavam arrumados e discutindo uns com os outros para fazer silêncio, para prestar atenção na aula, para que eu pudesse dar aula. Eu senti por ter um negócio assim absurdo, uma mudança assim drástica e eu atribuo ao fato dessa aluna ter tido essa paciência, no meio daquela situação desgastante. Onde eu não queria aceitar que eu estava errado. (...) ela teve essa paciência (...) acho que isso foi uma calma que ela teve ali naquele momento de estresse em pedir que eu revisse, com jeito, com paciência.

Sobre a repercussão afetiva daquele evento, Jadson revela uma frustração que lhe gerou inúmeras reflexões sobre como realizar o seu trabalho e sobre as bases axiológicas onde estavam alicerçados os seus esforços como profissional. Tal acontecimento também lhe foi revelador sobre o modo como se relacionava com o tempo, com a sua realidade, mas, sobretudo, do modo como compreendia a si mesmo enquanto professor e as suas representações sobre da identidade docente. Certas crenças, pareciam não fazer sentido com características da sua personalidade e o modo como entendia ser seu lugar no mundo. Essa tensão, inicialmente foi fonte de muita frustração, como nos conta:

Que eu me lembre fiquei um tanto frustrado. Talvez porque eu era falho como qualquer pessoa falha, tipo, eu não poderia controlar isso de não errar ou acertar e tal. Tinha também essa insatisfação. Eu já estava cansado. Acho que a ideia de querer um resultado daquilo que eu faço. Achar que dependia só de mim. Acho que tinha essa crença também, de que para a aula ser boa, depende de mim, depende do tempo gasto preparando as aulas, depende de não errar e também de fazer tudo perfeito. Acho que tinha essa crença de ser muito perfeito, assim, não fazer nada errado, seguir todos os passos do que foi planejado e isso me consumia tempo, e um tempo que eu não sabia muito bem articular. Então às vezes eu perdia a noite, eu dormia 1 hora, 2 horas da manhã. Eu lembro que tinha essa situação, eu passava o fim de semana muito tenso em preparar as aulas da semana seguinte, então assim, tinha um certo alívio quando a semana acabava, mas, a tensão da semana seguinte já começava ali no sábado de noite. Porque eu já tinha que estar com tudo pronto pra semana seguinte e estar tudo pronto, tinha que ser tudo perfeito. Tinha que tá tudo já esquematizado, um plano de aula, o que eu ia falar, o que eu não ia falar então, eu perdia tempo relendo textos.

Na tradição grega, existe uma palavra *hybris*, que se refere ao comportamento de exagerar, passar a medida. O pecado de *hybris* é a desmesura. Para os gregos antigos, essa expressão se referia a uma confiança excessiva na própria capacidade de dobrar a realidade, uma certa insolência contra o inevitável, o que geralmente sempre terminava em punição divina. Essa pertinácia, uma espécie de teimosia existencial, fazia com que a pessoa aplicasse energia demasiada onde não se deveria aplicar, como uma compulsão voluntarista. Ao debruçar-se num ritmo e metas construídas a partir de ideais inatingíveis e de perfeição, na medida em que se dedicava ciosamente às tarefas, Jadson via a erosão da sua força de vontade ser drenada a cada ciclo semanal, num desgaste de sua energia vital, que levado a termo, quase acarretara na sua desistência da docência.

Existe uma gravura do início do século XVI, feita pelo gravurista Hans Sebald Beham (1500-1550) intitulada *Das Unmögliche* que personifica um adágio em língua alemã que orienta que a pessoa nunca se proponha a fazer aquilo que lhe seja impossível de fazer. Na intenção de controlar a sua circunstância, Jadson se colocava numa “tarefa hercúlea” de gastar horas em planejamentos, tentando prever cada situação que acontece em uma sala de aula e “não via o resultado dos seus esforços”. Ainda nos diz:

“Eu tinha uma frustração com relação a não obter o resultado desejado desse planejamento. Desse esforço hercúleo em fazer, em preparar isso para os alunos. Então, (...) o mesmo tempo que eu estava sendo um pouco aquele professor (de exatas mencionado anteriormente na entrevista) que eu disse que não queria ser, eu não tentava ser porque eu queria dar o melhor para aqueles alunos, mas só que eu não tinha um resultado. Uma frustração era que não via, eu não via na postura dos alunos o resultado do meu esforço em preparar e aplicar aquela aula”

No modo como Jadson elabora sua experiência, embora se reconheça algum tipo de identificação – numa perspectiva mais topográfica – com o comportamento do seu professor de exatas do ensino médio, uma diferença também é demarcada. Havia um claro movimento de busca de não se tornar aquilo que reconhecia como inautêntico na sua própria identidade como docente. Isso parece ser para ele um fator de sentido fundamental para a compreensão da sua própria experiência. Aquela frustração era um sinal, punjante, de um desejo de dar o melhor para os seus alunos, de algo que o colocava existencialmente em um conflito com o seu *dever ser* e que também atendia como um critério de avaliação da própria experiência.

De fato, a ordem e rotina, eram fatores fundamentais para processos exitosos de aprendizagem, inclusive os mais significativos, não se trata de subestimar a importância de um bom planejamento. Mas, a aposta total de que o planejamento moldaria a realidade foi como achar que se conhece uma cidade apenas lendo o seu mapa. E como quinhão dessa distorção ocorre o sufoco da subjetividade. Isto é, aquele *eu* que deve emergir de uma ação educativa era abafado por uma burocracia projetual.

O modo como Jadson organizou as vivências, integrando na sua história de vida conduziram-no para um caminho em que, a mudança de postura frente ao trabalho como professor, deveria passar por uma autoconsciência, por uma compreensão das próprias dinâmicas e de um senso de proporção estrutural. Em outras palavras, uma nova relação com o trabalho nasceria de uma nova compreensão do eu, não, imaginado a partir dos ideais de perfeição e representações sobre a identidade docente, mas, de um realismo, uma observação interessada das suas próprias dinâmicas, do seu próprio movimento. Nessa observação, a direção do amadurecimento era para fora, para além. Reconhecer os próprios limites e dessa abertura, ousar conectar-se com os alunos.

O contato pessoal com outros professores, fora do ambiente escolar, também com suas limitações, pudera dar alternativa frente um certo um sentimento de isolamento irracional, como se ele fosse a única pessoa que comete erros. Não que se deve mirar baixo, mas, tal senso de humanidade comum preconiza que erros, inadequações, limites e sofrimentos, fazem parte da experiência humana, é algo pelo que passamos como condição humana. Esse senso, parece deixar Jadson mais confiante em arriscar e se abrir para um processo de desenvolvimento para além da performance acadêmica. Nos conta:

Essa demonstração da minha imperfeição, isso conectou com eles (os alunos). (...) Eu ser uma pessoa normal, de carne e osso, que tenho erros, tenho defeito, esqueço coisas e tal, escrevo errado no quadro. Isso foi até uma situação muito interessante... numa determinada aula, eu não consegui escrever a palavra *perverso*, uma hora eu botava “r” num lugar, ora em outro, só que são dois “r”. Aí um aluno muito maldoso na época disse: o senhor não sabe escrever. E aquilo ficou me incomodando muito. Até que um certo dia conversando com minha cunhada, que é professora de português, depois de ter tomado uma cervejinha e tomando uma certa coragem, eu perguntei a ela: (...) você escreve no quadro, como é isso assim, tipo você já escreveu alguma palavra no errada? Ela respondeu: Claro, meu filho, que eu já escrevi. Não sou um robô. Eu falei: professor de português também escreve errado, como é que eu não vou escrever.

Aqui se apresenta uma apreensão de um juízo pessoal a partir de um acontecimento, um encontro com alguém que humaniza as relações, personificando-as. Essa liberdade de ser parece produzir em Jadson uma espécie de certeza moral de que educar é uma comunicação do modo como se relaciona com a realidade. Numa disponibilidade de abertura para a própria circunstância, sem máscaras. E se tratando de educação essa realidade sobretudo urge o encontro pessoal. Esse posicionamento existencial de que o ensino deve nos atravessar enquanto história, que o modo como a narrativa da nossa vida é contada, passa profundamente pelo modo como nos posicionamos diante da realidade, pelo modo como respondemos a ela. Esconder-se não lhe parecia mais uma alternativa. Estava convencido de que a necessidade da presença do professor na sala de aula diante dos alunos tem sua razão de ser no encontro pessoal com eles. Apenas um *eu* que surgiu convoca outros a dizer *eu* também. Jadson compreende a educação como mais do que técnica, como um encontro de pessoa a pessoa. Conta-nos:

Dentro desse processo eu percebi que a educação não era só (...) o ensinar tecnicamente falando. Não é só um método tal do assunto tal (...) mas, tem uma postura também. Tem uma postura, uma atitude, um modo de se relacionar também. Então ali, esse modo de se relacionar, verificando essas situações que o aluno se encontra, essas possibilidades, é o fazer ou não fazer, porque fez, porque não fez. Então esse relacionamento foi o que me fez mudar em relação a chutar o balde. Foi assim, se o aluno não está absorvendo nada do que eu estou passando, então, se eu não consigo alcançar esse objetivo e se consertar um carro é melhor do que dar aulas, então, vou sair daqui e voltar lá pra oficina. Então antes eu trabalhei na oficina dos 13 anos até os 23 anos. Eu achava que se eu não estava cumprindo aquele meu objetivo eu estava me frustrando, de certa maneira, então, eu deveria sair, mas, aí o sentido da educação não é somente esse: o aprender... também é aprender de fato, mas, assim, o aprender não se dá só pelos métodos que foram colocados lá na faculdade. O que se descobre, no decorrer do nosso processo de amadurecimento enquanto professor, (...) não era só essa coisa técnica, eu não sou um robô e, se eu fosse um robô, e se fosse essa parte técnica não poderia aprender de outras maneiras. E de outras maneiras que eu falo é sem um professor. Parece que é possível até um determinado ponto, mas sempre vai ter uma limitação. (...) Então, de fato, eu me aproximei mais, compartilhando um pouco mais até da minha vida, às vezes até um pouco demais. Mas, também

isso deu significado, dá mais significado ali naquele momento naquele encontro ali.

Preservar uma tensão para o significado do gesto educativo, manter uma tensão no olhar, uma tensão reflexiva que provoca um imperativo ético. Diante das pessoas, nada de automático deve ter mais espaço do que um ato da consciência. Uma frase atribuída a Sócrates reza que “*uma vida irrefletida não merece ser vivida*”, esse esforço consciente de manter presente o olhar atento para perceber o significado nas situações cotidianas, um estado de constante atenção para uma consciência, que ativamente, reconhece e preserva a opção mais significativa que deve guiar o nosso agir. Assim, nos diz:

Eu acho que a preocupação basicamente de qualquer profissão é você dominar os aspectos técnicos, as teorias. Acho que tudo isso é importante. A gente precisa mesmo fazer isso, inclusive como psicólogo. Mas, aí às vezes, a gente se esquece que a gente está com outro ser humano e que nós também somos um ser humano, com limitações, com questões, com possibilidades, com pontos positivos também. Essas situações, ensinado, me fizeram lembrar que me ensinaram também primeiro. De vez em quando, me lembra também que eu não posso limitar o meu trabalho somente aos aspectos técnicos, mas, também esse aspecto humano, esse aspecto de sentido. Então, não tem problema se eu estou dando um assunto e daquele assunto a coisa vá se ramificando para outras questões, que estão fora da aula, mas, que ajuda talvez o aluno a vislumbrar alguma situação, alguma possibilidade na vida dele, no trabalho, a resolver uma situação ou que pelo menos ele verifique também essa postura... essa postura de como lidar com as questões da vida de uma outra maneira. E vendo como o professor está lidando com aqueles dilemas. Então muitas vezes, uma treta em sala, uma situação mais tensa, pode ser uma oportunidade da gente agir consciente, de agir com maturidade e o aluno verificar aquilo ali para ele, poder ver que não existe somente as outras possibilidades, mas, que existe também aquela possibilidade de sentido. (...). Então, acho que aprendi um pouco isso, que é um exercício diário lidar com aqueles jovens, que estão aprendendo, não deixam de estar aprendendo.

4.3 Rodrigo: Existe uma espécie de encaixe entre a forma que eu sou e a atividade que eu desenvolvo.

A participação de Rodrigo nesta pesquisa deu-se através da indicação de um outro participante que havia se tornado recentemente seu colega de trabalho numa das escolas onde Rodrigo atua como professor de História. Já o conhecia de algumas outras atividades e por conta, também de amigos em comum. Havíamos conversado algumas vezes por ocasião de alguns encontros sociais e formativos, mas, sempre em conjunto com outros professores e amigos. Com a indicação, fiz o convite para sua participação nesta pesquisa através do *whatsapp*. Rodrigo aceitou prontamente participar. Nessa tratativa a conversa fluiu de modo muito claro, objetivo e assertivo. Marcamos e fizemos. Essa objetividade inclusive parece ser um traço estável da sua personalidade. Uma característica sua.

Rodrigo é transparente e direto. De personalidade forte, não faz rodeios para dizer o que pensa mesmo com opiniões impopulares. Sua narrativa não tem floreios. É pragmática, crítica e até um pouco cética em alguns momentos, mas, não de um jeito entediante ou nihilista. O papo com ele foi muito agradável, com um clima de tensão pelo inesperado e uma preocupação de manter um realismo da narrativa. Se existe uma certa ideia de que experiências de sentido se apresentam invariavelmente numa narrativa romantizada, filosófica ou poética, não é o caso. O contato com Rodrigo me provocou muito. É uma percepção do sentido das coisas de maneira nua, crua, clara, firme e assertiva. Sem invólucros. É a sua dinâmica própria.

Rodrigo, tem 36 anos, é licenciado em história e atualmente é professor da rede pública (municipal e estadual), de uma universidade – “ligado por uma pelezinha”, como nos disse – e também do Ensino Médio de uma escola particular em Salvador, na Bahia. Conta-nos que teve a sua primeira vivência de sala de aula em 2009, como voluntário de um cursinho pré-vestibular realizado na paróquia em que frequentava, num bairro periférico de Salvador. Relata que apesar de certa resistência de sua parte, acabara cedendo à insistência de um amigo que estava na organização do projeto. Ainda nos diz que não estava no seu horizonte de possibilidades tornar-se professor, sobretudo por conta do ideário social sobre as condições de trabalho serem precárias e a remuneração insuficiente. Nos conta que:

“Teve um professor de história, por exemplo, fui perguntar para ele como era ser professor, alguma coisa nessa linha e ele falou, me perguntou se eu queria ter família, se eu queria ter filhos e não sei o quê e tal, como quem diz assim: você não vai conseguir sustentar. E aí, talvez por causa disso, eu não tinha uma inclinação pra ser professor”.

Apesar de desencorajado, decide cursar a licenciatura em História motivado sobretudo pela busca de uma conformidade com seu centro de interesse. Preferia que fosse assim, ao invés de escolher uma outra área apenas para fins de profissionalização. Durante a graduação, não teve muito interesse em fazer estágios docentes e acabou fazendo apenas os estágios obrigatórios na área de pesquisa para comprimento de créditos. No final do curso, conta que já tinha percebido que acabaria por enveredar pelo caminho da docência “por uma questão de sobrevivência mesmo” além de questões relacionadas a projeto de vida. Estava em vista de se casar e formar sua família. Diante desse contexto, parte para “o pragmatismo”, procurando emprego e estudando para concursos. O ideário das pessoas acerca de vivências significativas acaba por estar, muitas

vezes, associado a descoberta de um propósito, de um ideal, de algo extraordinário. Embora essa dinâmica se apresente assim em muitos casos, tal contexto não parece ser o modo como Rodrigo se move e se orienta no mundo. Ele apresenta uma postura no mínimo curiosa e provocativa: persegue, de maneira obstinada e pragmática, a melhor forma de responder à sua circunstância concreta. Buscando sempre maneiras claras e significativas de dar respostas, mesmo que tenha que impor a si mesmo um desconforto de curto ou médio prazo. Rodrigo parece se orientar, com muita tranquilidade até, para objetivos e metas, não dando tanta ênfase para os desconfortos que costumam desmotivar um perfil mais idealista. A postura pragmática e crítica, longe de gerar um distanciamento dos significados das vivências, faz com que Rodrigo preserve uma conexão e o nexo das suas decisões com o todo, numa busca de integração das diversas áreas da sua vida. Sem sentimentalismos, tudo acaba sendo uma peça, uma engrenagem que se encaixa para movê-lo na direção do que deseja lograr. Tomemos como exemplo o modo como a docência é inserida como possibilidade concreta para Rodrigo. Sua falta de interesse inicial em ser professor não o impediu de tomar esse modo de atuação como um meio de agir sobre a realidade com fins de realização pessoal e profissional, com o objetivo de lograr sonhos e projetos, mas, sem estar desconectado de um senso de serviço e entrega.

Em 2011, enquanto aguarda a convocação de um concurso para professor que havia passado e “por uma urgência financeira”, ingressa num mestrado onde foi bolsista. Em seu relato, conta uma certa resistência com o mundo acadêmico:

“Com o mestrado tinha uma perspectiva de receber uma bolsa, então essa bolsa ajudava bastante e também já me colocava num patamar melhor perante o mercado de trabalho. Ali eu tenho um mestrado, já tinha uma experiência de pesquisa um pouco maior. Só que eu já entrei no mestrado um pouco resistente. Então, a resistência que eu tinha no início lá, com não dar aula, eu já estava tendo uma resistência maior agora com o mundo acadêmico. Já não estava com muita paciência para aquele negócio ali, enfim, mas de qualquer forma algumas pessoas ali me orientaram. Tanto Murilo como João Carlos, enfim, aí eu estava ali um pouco arrogante no início, me achando um pouco superior a tudo ali, mas, resolvi fazer. Não adianta eu ficar lutando contra as coisas. Vou fazer esse mestrado, foi bom”.

Apesar da falta de entusiasmo com o ambiente acadêmico, Rodrigo, continua sua trajetória, dessa vez, encorajado por pessoas que o ajudaram num ajuste de rota: uma indisposição afetiva e uma autoimagem ativa não pareciam uma base segura para apoiar o seu centro decisório. Tais companhias pareciam lhe devolver a proporção existencial, lhe restituir ao devido e justo lugar, direcionando o seu senso de dever a partir de outras potências e movimentos internos. Mesmo resistente, opta por viver aquela experiência e

dela colhe um juízo positivo. A sua experiência não é reduzida ao juízo prévio que ele tinha sobre a mesma. Nota-se, que nos marcos que sedimentam a sua trajetória como professor e no que tange o seu percurso profissional, os encontros que Rodrigo fez parecem ocupar lugar central e flutuam entre polos que, como num pêndulo, orbitam no binômio encorajamento-desencorajamento. Os encontros com pessoas e o desdobrar das circunstâncias, ora o encorajavam, ora o desencorajavam. No entanto, ainda outro encontro o conduzira para a docência, Rodrigo relata:

“No mesmo ano de 2011, também se inicia uma experiência importante que foi um contato que eu tive com um professor de cursinho pré-vestibular, não sei se você conhece o Gabriel que é acólito lá do padre José. É um professor de história de uma escola particular (...) aí, enfim, eu consegui o contato dele por uma iniciativa própria mesmo, um padre falou com outro e tal aquela coisa e aí eu comecei a acompanhar as aulas de Miguel e ser monitor de cursinho pré-vestibular e aí o cursinho pré-vestibular já abriu essa possibilidade também de um rendimento mais alto, etc.” (...) De qualquer forma eu assistia muitas aulas e fui pegando um pouco o gosto. Ele é engraçado e tal, tinha toda aquela dinâmica de cursinho mesmo, só com o toque um pouco mais clássico, né? Ele tinha um pouco mais de cultura, vamos dizer assim, em relação aos demais, então, era uma referência um pouco mais consistente.”

Neste relato, Rodrigo parece se render – nunca facilmente – a personalidade de um verdadeiro educador. Uma pessoa que encarnava alguns ideais que exerciam sobre Rodrigo uma certa atração e que, não só o convidava a agir no mundo por meio da docência, mas, mostrava como fazer isso através do emergir da sua própria personalidade. Este professor se tornara para ele “uma referência um pouco mais consistente”. Tal presença, que articulava um modo de ser professor de maneira muito orgânica e bem-humorada, parecia dar a Rodrigo o contorno claro e existencial de uma prática docente que não só não excluía a personalidade do educador, mas, que a considerava como base e insumo principal para o seu pleno cumprimento. Como bom pragmático, não podia ignorar algo que via dar certo, algo que funcionava.

Em sua trajetória, Rodrigo foi demonstrando uma capacidade de dar resposta às circunstâncias de maneira criativa e engajada em diversas atividades ligadas à docência, abrindo frentes de trabalho e formas de consolidar sua carreira como professor. Desta vez, nos relata uma experiência profissional como produtor de conteúdos para disciplinas de um eixo de formação geral numa universidade em que também atuou como professor. Nos conta:

“No próprio ano de 2014, iniciei uma outra frente aí que foi numa universidade particular (...) Murilo terminou pegando uma coordenação e aí, nessa coordenação, eu entrei para fazer um projeto é que era um projeto de

implementação das disciplinas do chamado eixo de formação geral, que são disciplinas que existem na universidade que são ministradas a todos os alunos, independentemente do curso e eles são os temas transversais aqueles temas que o MEC obriga que a instituição aborde: educação socioambiental, questões étnico raciais, de gênero (...) aí a gente elaborou esse material Marcelo eu. Também iniciei o ensino lá na universidade. Tive experiência tanto no presencial como no ensino a distância.

Quando solicitado a descrever uma experiência significativa que viveu como educador, Rodrigo elenca algumas situações que são conectadas por alguns fios que tentarei descrever a partir das suas especificidades e conexão com sua dinâmica própria.

Ele nos conta:

“Bom, o que mais chama minha atenção é quando a gente é surpreendido por alguma resposta ... vamos dizer assim, você já não está esperando... então, por exemplo, no ano passado eu organizei um seminário e de um modo geral o seminário foi bem ruim. Então os alunos só estavam querendo cumprir aquela tabela ali, cumprir atividade. Muitos se negaram a fazer a atividade etc. Então eu ficava dando chances... olha vamos fazer mais uma sessão de seminário na próxima aula ... fazia com que aqueles que fizeram seminário ruim repetisse e tal. Mas aí, tinha um aluno lá que o pessoal disse que ele tinha dislexia, alguma coisa assim, (...) mas, eu achava ele um aluno razoável, muito calado, mas aí, é justamente esse aluno foi o que conseguiu fazer uma apresentação que eu não esperava. Ele conseguiu se expressar muito bem, conseguiu ter um domínio sobre o assunto, eu fazia uma pergunta e ele sabia responder em cima daquilo então teve uma compreensão. São momentos assim que mais (...) importam, sabe? Que mais dão sentido ao trabalho. Aí você pensa: foi bom estar aqui para ver acontecer”

Dois elementos parecem fazer parte da sua reflexão sobre o aspecto significativo deste evento. Em primeiro lugar, não parece se tratar apenas de surpreender-se com a performance acadêmica de um aluno, mas, de alguma maneira, Rodrigo parece manter como regra um estado de atenção que não deixa escapar à consciência quando algo surpreendente acontece. Contra toda expectativa, preserva um certo mistério diante dos olhos, uma abertura ao emergir da novidade que é cada pessoa. Vê-la como uma expressão única e irrepitível, que não pode ser esgotada no seu comportamento típico ou mesmo num diagnóstico psicopatológico. Em segundo lugar, a busca por preservar a capacidade de se surpreender, indica uma boa fé na realidade e na possibilidade de um sentido ser revelado para olhos que souberem perceber. Esse posicionamento mantém saudável o seu espírito crítico e pragmático, não lhe desgastando a esperança, evitando que caia numa postura cínica e niilista.

Outro elemento que Rodrigo destaca como significativo tem a ver com o vínculo com os alunos oportunizado pelo dia-a-dia da sala de aula. Nesse sentido, o que parece

chamar mais a sua atenção é o elemento de gratuidade e incontrolabilidade do encontro.

Nos diz:

“outro tipo de experiência é quando, vamos dizer assim, por alguma razão os alunos criam um vínculo com você. Aí já não é tanto uma questão que não passa muito pela técnica, no sentido se eles estão aprendendo ou não. Às vezes ele nem parece estar aprendendo muita coisa, mas, como eles têm esse desejo de aproximação, de ter um vínculo... então, por exemplo os meninos abraçarem você... é legal também, né? (...) você fica se perguntando por que que acontece isso, o porquê (...) o que é que eles veem aqui que eles se atraem? Assim, alguma coisa tem, pode não ser claro para eles, pode não ser claro para mim também, mas, tem uma coisa aí e aí eles ficam (...) alegres quando você chega”.

Apesar da compreensão do vínculo afetivo como uma disposição própria do ser humano, algo presente em sua natureza, as condições em que ele acontece parecem estar revestidas de certa gratuidade e incontrolabilidade. Nunca se sabe o que pode um encontro. Dele pode surgir uma experiência de profunda intimidade, de uma proximidade radical e também o reconhecimento de uma humanidade comum. É a partir do encontro que a interpessoalidade pode se construir de maneira efetiva e eficaz.

Ainda um outro aspecto parece se fazer presente no relato do Rodrigo: a conjugação, sem prejuízos, de aspectos aparentemente antagônicos ou contraditórios, mas, profundamente ligados. Os encontros carregam em si um elemento de surpresa, algo de inesperado. De fato, eu me surpreendo quando acontece, como se não esperasse por aquilo. No entanto, tal acontecimento me corresponde como se eu sempre esperasse por ele. Ainda sobre o tema dos encontros, Rodrigo relata a sua experiência com as turmas noturnas. Diz:

“no estado, como ensino a noite, já são adultos. Existe também esse vínculo... é um pouco menos (...) físico, um pouco menos tátil. Não tem tanto esse contato de abraço, etc, mas tem um certo companheirismo ali e de diálogo mesmo. A pessoa fica contando lá seus problemas de onde trabalha e tal. Então tem alunos, por exemplo, que eu tenho no WhatsApp (...) com 40 anos... 50 anos de idade. Aí de vez em quando a gente se fala... já teve uma vez, um desses alunos com quem fui lá no Bonfim comer carne de sol. Então esses vínculos, sobretudo com esse pessoal da noite, são interessantes porque já são pessoas adultas, mas, sempre com uma frustração (...). Não é que o cara tá indo assim, crescendo do ponto de vista do aprendizado, assim, significativamente. Mas, humanamente, de qualquer forma, há um crescimento ali, entende? Porque ele se relaciona, há uma conversa, às vezes o cara tira uma dúvida, às vezes ele aprendeu alguma coisa ali numa conversa que você nem percebe, que não está ensinando nada, mas ele está pegando, ou você aprende alguma coisa dali daquele ambiente que ele vive, das condições que se passa etc. Sabe mais história, sabe que enriquece um pouco seu imaginário. (...) saber assim, a vida das pessoas é sempre algo interessante.”

Ao descrever uma dinâmica que ultrapassa a relação de ensino-aprendizagem, Rodrigo parece acreditar que a dimensão do encontro pode ser não apenas estruturante de

toda relação humana, mas, fonte pródiga de crescimento e desenvolvimento pessoal. Assim, empreender relações afetivas saudáveis e significativas com os seus alunos e exercer o seu trabalho a partir de um significado, como expressão de si mesmo, são ocasiões de viver experiências de sentido no contexto da profissão docente. Cultivar encontros humanos significativos contribuem profundamente para a qualidade das relações interpessoais, e mais que isso, respeita a dinâmica própria humana, se alinhando a uma perspectiva antropológica que compreende o ser humano como pessoa e por isso, sempre disponível para o encontro humano.

O trabalho docente, pela sua especificidade, acaba por possibilitar também a expressão da criatividade do educador, provocando-o e de certo modo, exigindo seu empenho e crescimento pessoal e profissional. Isto, não só do ponto de vista do seu amadurecimento técnico, mas sobretudo da sua capacidade humana. Assim, nos processos que compõem a sua atividade profissional, há sempre a possibilidade de que ele se sinta não apenas dono do seu processo produtivo – imprimindo nele uma personalidade – mas, responsável pelos resultados para aqueles a quem atende, explicitando assim a dimensão da responsabilidade que está sob suas mãos e o caráter de missão do seu trabalho. Sobre esse aspecto significativo do trabalho como professor, Rodrigo relata a sua experiência como produtor de conteúdo na universidade:

“Na universidade, o ponto de satisfação que eu mais tive foi escrever o material. (...) foi bem positivo não só escrever, tem materiais aí que eu uso até hoje, eu leio e falo: isso aqui pode estar ruim, mas, assim, foi eu que escrevi. (...) Eu uso aquilo mil vezes, eu uso aquilo na escola pública... os assuntos, por exemplo, que quando eu sou cotado para ensinar sociologia, eu pego meus assuntos aqui e tal, passo para os outros professores: vamos alinhar essa aqui, vamos todo mundo fazer isso aqui... aí vamos falar a cidadania... tá lá. Já tá com material escrito mastigadinho ali e tal e aí quando eu vejo aquilo pronto, sei lá, para mim é uma satisfação de realizado aquilo. E também o quanto aquilo facilita a minha vida. Dali para frente, quanto de problema aquilo resolve? Já tenho ali uma série de coisas prontas, que, ali eu vou burilando, vou mexendo, pego um trecho dali... eu passo uma atividade, entendeu? São esses pontos assim que dá um pouco de sentido”

Ao selecionar e relatar esse fato, Rodrigo não parece compreender essa tarefa como uma espécie de privilégio, mas como algo pelo que foi responsável, ou seja, como um valor que tem também um caráter objetivo. Sua experiência de sentido não se reduz a uma satisfação criativa, mas, uma alegria na utilidade, em facilitar o trabalho de outros professores. Além disso, o fato do material ter sido produzido por ele, da sua autoralidade, expressa um elemento de personalidade que, mesmo reconhecendo imperfeições no

resultado, se torna uma ocasião de apreensão de sentido por via da expressão do seu caráter de algo único.

Certa altura da entrevista, perguntei a ele se, hoje, após um certo caminho já trilhado de mais de uma década de docência, aquela previsão do professor de história que o desencorajou no início estava correta. Ele responde que não e aponta para um certo reducionismo na concepção sobre o trabalho apresentada naquele momento. Uma certa redução materialista. Na análise daquele professor, citado no início deste texto, foram consideradas apenas as dimensões materiais e financeira. Uma descrição alijada da totalidade dos fatores presentes na realidade. Não se pode pretender compreender uma coisa sem compreender também o seu sentido. Diz: “não estou rico e hoje, tenho minha família e a sustento vivendo com dignidade”. Também o questionei sobre o porquê ele faz o que faz. Responde:

“bom de certa forma, a essa altura do campeonato, você já está fazendo. Então essa já é o início da resposta. Porque você está fazendo isso... e porque não mudar? Aí, é a questão: porque não mudar isso? No meu caso, eu percebo que existe uma espécie de encaixe entre a forma que eu sou e a atividade que eu desenvolvo. Não sei, acho que seria uma resposta um pouco pobre, talvez, mas, assim, não me parece que eu estou aqui para fazer algo mais ou menos, entendeu? Pode mudar? Pode! eu posso fazer isso em outro lugar? Posso! Sei lá, mas, a minha praia seria essa, né? Como o pessoal gosta de dizer”

Após muito hesitar ao longo da sua trajetória como professor, hoje, Rodrigo percebe a docência como o seu lugar no mundo. Como aquilo que mais se encaixa no modo de vida que escolheu ter. É interessante notar que não se trata de uma compreensão subjetivista sobre o trabalho, isto é, quando este é vivenciado de maneira parcial orientado exclusivamente na direção de servir a propósitos meramente subjetivos, tais como ter uma boa carreira, sentir-se útil e ativo, ser uma referência para os outros, etc. Estes propósitos são insuficientes para encontrar sentido no trabalho. Embora podendo estar presentes em algum nível, quando perseguido exclusivamente, roubam a conexão com o valor objetivo da tarefa e se tornam obstáculos à realização de sentido. No caso do relato de Rodrigo, há a valorização da tarefa, sem perder de vista a compreensão de que sua execução lhe traz um senso de coerência e de identidade pessoal, se sente conectado pessoalmente com aquilo que faz, restaurando o nexos entre o que faz e o quem é. O seu lugar no mundo.

Por fim, embora não pareça ser muito o seu estilo, é possível fazer um paralelo simbólico com o modo como Rodrigo constrói sua experiência e sua identificação com a

profissão docente. Aqui o faço por minha conta e risco, sendo fiel às impressões e *insights* que foram gerados e elaborados pela ressonância do seu relato em mim, seu interlocutor direto.

No livro *O herói de mil faces* (1949), o escritor americano Joseph Campbell, descreve um padrão básico de estrutura narrativa presente nas mais diversas culturas e mitologias. Na sua hipótese, Campbell acredita que essa estrutura, que intitulou de *monomito*, estaria presente em maior ou menor grau em todos os mitos. Essa estrutura, possui algumas etapas que parecem fazer parte do percurso que Rodrigo fez como professor. Tal intuição aparece na etapa intitulada *O Chamado da Aventura*, quando um problema ou desafio se coloca para o protagonista, convocando-o para uma aventura. Aparece também na etapa seguinte, intitulada *Reticência ou Recusa do Chamado*. Nela, o protagonista se recusa ou hesita em aceitar o desafio ou aventura e, por fim, a etapa intitulada *Encontro com o mentor ou Ajuda Sobrenatural*, onde o protagonista encontra um mentor que o faz aceitar o chamado ajudando-o a treinar e desenvolver habilidades para cumprir a sua aventura. Enquanto convivia com suas palavras, essas etapas descritas logo acima iam fazendo sentido para mim. Sua resistência e hesitação para aderir aos apelos para a prática docente algumas circunstâncias parece ser um ingrediente para construir uma tenacidade, além de certo contorno de prudência. Esta rara virtude, que muitas vezes é reduzida conceitualmente a uma espécie de cautela, preserva em seu significado a arte do bem agir, do agir orientado por uma racionalidade, por uma razoabilidade e uma abertura a um encontro. Os encontros com Marcelo, Petrini e Miguel serviram-lhe como a ajuda para aderir a realidade. Pessoas mais experientes, que na autoridade por presença que exerciam, ajudaram-no a reconhecer esse chamado da realidade e a aderir à ele. Uma jornada que ainda se segue, a experiência de Rodrigo parece ser bem expressa nessa dinâmica.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E ELABORAÇÃO DA EXPERIÊNCIA- TIPO.

Analisando as experiências de sentido dos três participantes desta pesquisa, tivemos contato com histórias de vida, trajetórias no âmbito educacional muito ricas e encarnadas de modo muito próprio e pessoal. Como parte da nossa proposta metodológica, aceitamos o desafio de encontrar, em meio aos relatos e experiências plurais, um ponto de unidade, algo que pudéssemos caracterizar e comunicar, a partir dos seus elementos essenciais. Assim, foi possível identificar nas entrevistas, uma essência comum que descreve experiências de sentido no contexto da atuação dos participantes como docentes. Desse modo, buscamos nesta seção reconstruir os resultados colhidos na forma de uma *experiência-tipo*²⁵ dando ênfase às estruturas invariantes e essenciais, presentes nas vivências relatadas pelos participantes e suas dinâmicas próprias, com o objetivo de generalizar qualitativamente os resultados alcançados.

Buscamos ser sempre fiéis ao que se mostrou a nós enquanto fenômeno, e para melhor compreender as invariantes da experiência dos participantes, na presente seção também foram realizados alguns diálogos não só com alguns conceitos, autores e método já trazidos em nosso referencial teórico, mas, também com outros teóricos que nos pareceram iluminadores dos vividos compartilhados. Deixando claro, sempre quando for necessário, como isso emergiu na experiência dos participantes desta pesquisa. Dito isso, queremos compreender essas estruturas da experiência de sentido, mas, sem perder de vista a vitalidade própria de uma experiência encarnada.

5.1 *O que é uma experiência de sentido e seus aspectos invariantes.*

O logoterapeuta colombiano Enfren Martínez (2012), apresenta uma definição de sentido que recorreremos para o nosso trabalho. A escolha por essa definição nos pareceu mais coerente com a natureza do método fenomenológico, por estar mais centrada numa descrição de como ela repercute no sujeito que a vivencia. Além disso, diversos aspectos dessa definição se mostraram presentes nos relatos dos participantes desta pesquisa dando-nos oportunidade de vitalizar os conceitos apresentados. Assim, ele define o sentido como “uma percepção afetiva e cognitiva de valores que convidam a pessoa a agir de uma forma ou de outra, diante de uma determinada situação ou na vida em geral, dando-lhe coerência e identidade pessoal” (MARTINEZ, 2012, p.94).

²⁵ Como já apresentado na seção Metodologia deste trabalho, o termo faz referência a uma das diretrizes do método fenomenológico do G. van der Leeuw, 1933/1964.

O primeiro aspecto dessa descrição se refere a ser uma *percepção afetiva*, isto é, de uma vivência que ressoa afetivamente no sujeito, uma vivência emocional²⁶ que se apresenta a ele com significado pessoal, que ecoa nele, gerando uma ressonância interna. Assim, Camile se emociona com a história de abuso de um aluno e também se alegra com a inteligência de sua aluna na escola onde ensina atualmente; Rodrigo se sente feliz com o desempenho de um aluno em sala de aula, esse aluno possuía um diagnóstico de dislexia, e se sente realizado por testemunhar tal evento e com a gratuidade e incontrolabilidade da construção dos vínculos afetivos com os alunos ; e Jadson se sente tocado emocionalmente com o modo como sua aluna o aborda no meio de uma discussão em sala de aula. Uma vivência emocional, não se trata de uma exacerbação dos sentimentos ou de uma evasão estética do vivido significativo, mas, uma capacidade de deixar-se afetar, comover-se, ser tocado pela realidade.

Não sendo apenas uma percepção afetiva, falamos de um segundo aspecto, também ligado a *uma percepção, só que em nível cognitivo*. Isso quer dizer que uma vivência de sentido não apenas tocará afetivamente, mas, ressoará na inteligência do sujeito dando uma certa direção, uma orientação. Ressoa na consciência como a “*coisa certa a fazer*”. Não é algo óbvio que o impacto dos acontecimentos ressoe sempre no sujeito que o vivencia. Tal impacto, poderia ser ignorado, como uma forma de proteção, de defesa ou mesmo como expressão de um viver inautêntico²⁷. No caso específico dos entrevistados, essa ressonância encontra a abertura dos sujeitos à experiência. Camile, é provocada pela situação do relato de abuso, entende “a coisa certa a se fazer”, buscando os meios afetivos (suporte para a criança), institucionais (aciona a direção do centro e familiares) e legais (aciona o Conselho tutelar), assim como também reflete sobre a importância de voltar a estudar diante dos questionamentos de suas alunas no caso mais recente que nos conta; já Jadson, diante do imbróglio com sua turma, decide reconstruir a relação com os alunos e mudar a sua postura como professor; Rodrigo decide mudar sua postura mais ativa em relação ao mestrado e após tanto hesitar, aceita o desafio de ser professor.

²⁶ “Os estados emotivos não só determinam, mas, constituem em sua origem a intencionalidade em quanto abertura que revela o ser do mundo (...) São as situações emotivas que nos abrem (ou fecham), ao mundo em suas diversas possibilidades. (...) A consciência emocional é, em primeiro lugar, consciência do mundo”. (BRUZZONE, 2015, p. 115).

²⁷ Segundo Perez Soto; Guberman (2005) o conceito de inautenticidade se refere a uma “qualidade da existência não genuína, isto é, que não escuta a voz da consciência” (p. 71)

Essa percepção afetiva e cognitiva *tem por seu objeto um valor*. A fim de servir à um percurso mais didático, julgamos necessário trazer alguns pontos sobre o tema dos valores no contexto da Logoterapia, sem ter a pretensão de esgotar o tema. Já foi dito que do ponto de vista filosófico, Frankl se apoia na axiologia do fenomenólogo alemão, Max Scheler (1874-1928) e que o conceito de valor é um conceito central na teoria motivacional de Frankl, uma espécie de chave interpretativa da experiência vital. Para ele “o que nos permite compreender o valioso da vida, independente da estreiteza de suas circunstâncias, é precisamente a apreensão de toda a riqueza do reino dos valores” (FRANKL, 1989, p.81). Nesse sentido, faz-se necessário explanar brevemente a compreensão de Scheler sobre os valores dado o seu papel central na axiologia de Frankl.

Segundo o filósofo Batista Mondin (1980), Scheler rejeita a tese de que os valores são simplesmente estados subjetivos e

“subtrai a moral daquelas visões subjetivistas ou positivistas que foram moda no fim do século passado (XIX): nominalismo, psicologismo, pragmatismo, formalismo kantiano, ideologismo neokantiano, positivismo, etc.” (MONDIN, 1980, p. 189)

Para Scheler, “os valores são objetos autenticamente objetivos, dispostos em ordem eterna e hierárquica” (idem). Sua crítica recai sobretudo ao formalismo ético kantiano que propõe o “dever” como elemento central da ética, compreendida também como “ética do ressentimento”, porque propõe o dever, em detrimento da alegria da vida (REALE, 2006, p. 185). Nesse sentido, para Scheler, o fundamento da ética não é o dever, mas, o valor, ou seja, o homem é atraído e age em função dos valores. Para ele os valores não são criados, são percebidos de forma intuitiva. A relatividade histórica não caracteriza os valores em si e são produtos da percepção.

O filósofo italiano Giovanni Reale (2006), afirma que

na opinião de Scheler, todos esses méritos (de Kant) se anulam pela fundamental e errada equação com qual Kant identifica a priori com formal. E precisamente contra essa identidade que se volta o pensamento de Scheler, o qual se mantém fiel ao apriorismo e a universalidade da norma moral, definindo, porém, materialmente, isto é, concretamente, a esfera dos valores. O que Scheler sustenta é a existência de proposições a priori (ou seja, necessárias e universais) e, no entanto, materiais, já que as matérias sobre as quais elas versam não são fatos, e sim essências, isto é, os valores. Desse modo, Scheler pretende chegar a fundação de uma ética a priori, não formal, mas material (aqui, "material" se opõe a "formal"): ética material dos valores e não dos bens. (REALE, 2006, p. 187)

Frankl se alinha com o pensamento de Scheler sobretudo na materialidade dos valores e no seu caráter personalista. Quanto a esse aspecto, Mondin (1980) afirma que “o caráter personalista da axiologia scheleriana emerge também da teoria dos modelos pessoais. Segundo Scheler, os modelos pessoais conferem substância, concretude e, poder-se-ia dizer, corporeidade aos valores” (MONDIN, 1980, p.189). Ainda, na sua visão, os valores são constituídos de forma hierárquica.

Além de exercerem atração, característica que lhes é típica, os valores são concretizados e materializados – para usar uma terminologia scheleriana – pelos atos humanos quando esses, na unicidade do gesto e na facticidade da existência, apreendem e realizam um sentido único. Assim sendo, as situações únicas exigem respostas igualmente únicas, assim como é a vida e cada ser humano (FRANKL, 2011, p. 72). É dessa forma que a unicidade das respostas humanas se liga ao reino dos valores. Em outras palavras, mesmo considerando “o caráter de algo único” dos fenômenos humanos, Frankl não deixa de considerar que há um conjunto de sentidos que são partilhados por outros seres humanos, de maneira transversal, nas diversas culturas e períodos da história. São como que “sentidos universais”, que Frankl denomina por valores. Desse modo, diante da provocação das circunstâncias, os nossos entrevistados relataram serem atraídos por valores.

Quando estamos diante de uma experiência de sentido um dos seus sinais mais evidentes diz respeito ao senso de convocação pessoal com que a realidade nos afeta, nos toca e nos provoca. Não só percebemos afetivamente e cognitivamente esses valores, mas, não podemos ficar indiferente a eles. Existem situações em que a radicalidade da realidade exige uma resposta, exige que a pessoa se posicione de maneira pessoal e única. Ela precisa se colocar no jogo. Dessa forma, realizar valores compreende como o indivíduo, atraído e movido por algo que o ultrapassa, se posiciona concretamente diante das circunstâncias, isto é, na forma como responde a elas de maneira única e irrepetível. Assim, é possível notar de modo muito presente nos relatos dos participantes a presença dessa tônica da urgência do *chamado pessoal*.

Essa convocação pessoal, por assim dizer, *conduz a pessoa à ação*. Descobrir um sentido, no confronto com a realidade, deve necessariamente integrar o campo da moralidade, ou seja, do agir humano concreto. Parafraseando um pensamento atribuído à Sócrates que diz *verdade conhecida é verdade obedecida*. Abrindo a pessoa então, para

além de si mesma, para além da própria experiência. Gerando uma espécie de plenitude, um senso de *coerência e identidade pessoal*, que, só é experimentada quando se é capaz de captar o que é valioso, o que se define e se apresenta como a opção mais valiosa e isso, nota-se prodigamente nos relatos dos participantes da pesquisa tanto no âmbito da convocação pessoal como pelo *call to action* com o que são interpelados. Camile entende a pedagogia como uma vocação, algo a que ela é chamada a responder, se sente mais si mesma e no lugar certo diante de cada desafio que a vida lhe colocou; Jadson, vive uma mudança drástica e radical que vai da desistência da profissão à realização como professor, incluindo a construção de uma identidade profissional; já Rodrigo, apresenta um senso de coerência entre o que faz e quem é, nota um “encaixe entre seu jeito de ser o ato de ensinar”, esta é a “sua praia”, como diz.

5.2 *Conhecimento de si e experiências de sentido*

Joseph Fabry (1984) aponta situações onde a noodinâmica²⁸ aparece como dinâmica existencial. Estas situações onde esse dinamismo se concretiza são entendidas por ele como locais privilegiados onde o sentido tende a se revelar. São como rotas especiais para encontrar sentido. Numa delas, a *busca da verdade sobre nós mesmos*, é de onde se deriva uma capacidade de desenvolver uma postura de auto-observação e não apenas de um conhecimento da nossa condição existencial concreta. O desafio do autoconhecimento, ou da verdade sobre nós mesmos, não deve se encerrar no conhecimento da própria subjetividade e estados psíquicos, mas, deve abrir-se para penetrar mais profundamente na experiência subjetiva, tocando-lhe o seu sentido, a sua estrutura própria enquanto experiência humana (ALES BELLO, 2014). É verdade que o que se é como pessoa, passa por um conhecimento das dinâmicas que nos constitui, porém, esta, deve contemplar também os elementos específicos de sua condição de pessoa humana. Camile, se vê confrontada com situações novas e mudanças desafiadoras e constrói uma trajetória profissional muito própria, construindo a cada desafio novo uma identidade profissional integrada a quem é como pessoa; Jadson reconhece que mesmo uma situação complexa e aversiva como uma confusão em sala de aula pode ser uma oportunidade de agir com mais consciência e orientador por valores, compreendendo certa conexão entre um imperativo ético e acomodação ontológica; Rodrigo consegue ir descortinando possibilidades de atuação profissional, desenvolvendo novas habilidades e

²⁸ Isto é, aquele dinamismo próprio da dimensão noética expresso na abertura humana a ser atraído por valores e diante disso, decidir livre e responsavelmente coloca-los em ação.

incorporando-as à sua trajetória como professor, descortinando novos meios de ser professor a cada contexto novo que a vida lhe trouxe .

Assim, nos relatos dos participantes apresentou-se uma capacidade de observar e aderir à própria noodinâmica acontecendo, a avaliar o que lhes apareceu à consciência de maneira ativa. Em outras palavras, relatam um despertar de um olhar sobre si mesmo, não só numa perspectiva de dar-se conta do que lhes acontece, de observar a sua própria dinâmica, mas, disso, construir os fundamentos de um posicionamento existencial autêntico a partir de sua estrutura humana fundamental, expressão do seu “caráter de algo único” (FRANKL, 1989).

5.3 A realização de valores criativos como lugar de experiências de sentido

Os entrevistados também trouxeram aspectos dessas experiências de sentido como a possibilidade de reconectar-se, enquanto professor com o ato de educar, fazendo dele uma expressão da sua personalidade, e com isso restaurar o nexos necessário que o professor deve ter com o seu trabalho, explicitando o seu caráter de missão. Nesse sentido, os entrevistados relataram se sentirem diante de algo que não podiam se furtar. Responsáveis por algo que só eles podiam realizar. Essa é também outra rota privilegiada do sentido, também apresentada por Fabry (1984) e um dos atributos antropológicos mais caros à Logoterapia: a responsabilidade. De maneira sintética, é possível defini-la como a capacidade de responder ao que a vida te provoca. Como uma capacidade de aderir a esse sentido descoberto na situação concreta. Tornar as nossas ações dependentes do sentido percebido. Frankl (1989) dá um exemplo, de como essa personalidade pode perpassar o ato profissional, dando-lhe um rosto. Ele diz:

Efetivamente, o que é que se passa, por exemplo com o médico? O que é que confere um sentido ao seu agir? Será por ventura o fato de se comportar de acordo com as regras da arte? O fato de, num determinado caso, dar ao doente essa ou aquela injeção ou receitar-lhe um medicamento? Não, a arte médica não consiste apenas em conduzir-se em conformidade com as regras da arte. A profissão médica dá à personalidade médica, pura e simplesmente, o quadro de contínuas oportunidades para esta se realizar plenamente através do cunho pessoal que imprimir à respectiva obra profissional. (FRANKL, 1989, p. 161)

O mesmo foi percebido pelos nossos entrevistados, quando em alguns momentos receberam a gratidão ou alguma manifestação afetiva dos alunos. Em alguns casos até se fazia referência à capacidade de conhecimento que o professor possuía, sua didática ou o domínio dos conteúdos. Porém, o elemento motivador da gratidão e manifestação afetiva

não se apresentaram nesses moldes. O aluno se dirige àquele *caráter de algo único* que transcende e perpassa o ato profissional.

Um ponto importante é que nossos entrevistados foram unânimes em reconhecer que, não se trata de descuidar-se do aprimoramento técnico e pedagógico, inerente à profissão docente. Ser um bom professor, passa indiscutivelmente por um caminho árduo de estudo, preparação e atualização contínua, além dos princípios da profissão, porém, não é óbvio que um bom professor e perfeito profissional encontre sentido na sua tarefa ou até mesmo na sua vida. O que ficou claro para nossos entrevistados é que para encontrar sentido no que fazem, é necessário que o educador viva o seu trabalho com sentido. Isto é, fazer com que as atividades e experiência dentro do contexto educacional, sejam vividas com o que há de mais valioso: a pessoa que a realiza e para quem realiza.

5.4 Os valores vivenciais: os encontros como fonte de sentido

Ao realizar valores vivenciais, isto é, em que se acolhe gratuitamente da realidade, na entrega à beleza, e no enriquecimento de nossa subjetividade através de nossas vivências sejam elas afetivas ou estéticas (FRANKL, 1989, p. 83), é possível dar uma resposta concreta ao esvaziamento das relações no ambiente educacional e até mesmo do próprio sentido de educar. A humanização do ambiente educacional, o favorecimento e o cultivo de relações significativas com os alunos e o saneamento das relações de trabalho entre pares são valores importantes e afirmados pelos nossos entrevistados como fundamentais para experiências de sentido no contexto da docência.

Essa perspectiva não seria estranha ao próprio escopo do ato de educar que supõe o componente afetivo como condição para que ocorra de modo pleno e íntegro²⁹. Em outras palavras, os participantes da pesquisa parecem acreditar que não é possível enquadrar o ato de educar num modelo mecânico, de mero transmissor de conhecimento,

²⁹ Embora não faça parte do nosso referencial, é amplamente difundido o pensamento do teórico da educação francês, Henry Wallon (1879-1962) sobre a centralidade da afetividade no desenvolvimento humano. Seu pensamento se baseia no argumento de que o ser humano desde o seu nascimento é envolvido pela afetividade e que o afeto desempenha um papel fundamental em seu desenvolvimento e no estabelecimento de boas relações sociais. Nesse sentido, acredita que a qualidade das relações afetivas contribui como um catalizador na aprendizagem escolar, como uma ferramenta de facilitação da aprendizagem. O papel do professor, nessa dinâmica, vai além de ser um transmissor de conhecimentos, mas, sobretudo mediador no processo do desenvolvimento tendo a afetividade como meio principal. Sobre o tema da afetividade na educação, ver: VASCONCELOS, Mário Sérgio, A afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. Educ. Soc., Campinas, vol.25, maio/agosto, 2004 e WALLON, Henry, O desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. Revista Didática Sistemática, vol.4, julho/dezembro de 2006.

sem aviltá-lo do seu significado. Tal hipótese não apenas seria um elemento *fragilizador* do processo educativo em si, mas, em última instância, inviabilizaria a sua própria realização. Assim, não se pode prescindir do afeto como catalizador da relação ensino-aprendizagem. Não há processo educativo genuíno sem vínculo, sem afeto.

Além disso, levar em consideração a qualidade das relações interpessoais no trabalho docente tem uma implicação no bem-estar psicológico do professor. Respeita uma dinâmica humana própria e se alinha com a perspectiva antropológica que compreende o ser humano como pessoa e, por isso, sempre disponível para o encontro humano. No fundo, isso significa dizer que o professor, pelo fato de ser pessoa, tem a sua própria estrutura, sua própria dinâmica pessoal a disposição para o encontro como gerador de sentido.

Sobre a relação entre valores vivenciais e as relações interpessoais, convém apresentar ainda um elemento que se fez presente no relato dos participantes. Parte-se do princípio que o encontro humano é a essência de uma relação de comunhão. No fundo, “ser pessoa quer dizer ser essencialmente autotranscendente em algo, valor ou tarefa, ou em alguém, mediante o amor. Essa afirmação diz que estamos naturalmente preparados para o encontro humano pelo fato de sermos pessoas” (ALMADA, 2013, p. 112-113).

Uma das figuras que exerceu forte influência na antropologia de Frankl foi o filósofo judeu Martin Buber (1878-1965). Educador e humanista, Buber sentiu a crise do relacionamento humano na civilização moderna. Em sua perspectiva, a ênfase numa cultura tecnocrática – típica desse modelo societário – provocou um distanciamento entre as pessoas, obscurecendo aquilo que compreende como a dimensão central da esfera relacional na vida das pessoas. Para ele, tal contexto cultural, produziu como consequências o isolamento, a alienação e uma relação obsessiva consigo mesmo, uma espécie de hipertrofia do *self* que por sua vez, gerou uma fobia moderna por intimidade (HYCNER, 1995).

Embora o presente trabalho não trate da questão do individualismo nas relações interpessoais, incluindo o ambiente educacional, a afirmativa desse caráter relacional fragilizado por uma cultura em que as relações são drenadas em suas possibilidades, pode ser bastante útil para entender o papel do encontro humano como fonte de experiências de sentido. Em sua principal obra *EU e TU* (1923), Buber desenvolve aspectos importantes sobre a esfera do inter-humano e os elementos da natureza relacional da

existência humana. Grosso modo, para Buber, todo existir humano é marcado por um caráter dialógico essencial tendo presente duas polaridades, o EU-TU e o EU-ISSO. Trazendo para o contexto dos participantes da nossa pesquisa, a relação educativa, para que seja ocasião de realização de sentido, deve privilegiar modelos de relação que se apresentem como EU-TU, respeitando assim, a dinâmica humana de ser essencialmente um ser relacional, e portanto, autotranscendente. Segundo Aquino, “É apenas no encontro dialógico face a face que é possível captar a essência do ser humano (AQUINO, 2013, p.80).

Nossos pesquisados conseguiram encontrar pessoas ao longo do caminho que foram facilitadores de experiências de sentido. Estes encontros, acabaram por promover o ambiente educativo a um âmbito do encontro humano no qual aqueles que interagem se dão com sua consciência responsável e sua confiança e por isso, um ambiente propício à aprendizagem. Em outras palavras, e para usar os referentes intencionais desse trabalho, que o ambiente educativo se torna uma ocasião de realizar valores vivenciais.

5.5 O encontro como acontecimento e ponto de inflexão existencial

Foi dito anteriormente em nosso referencial teórico, na seção sobre aprendizagem da docência, que os saberes de experiência eram formados a partir de diversas fontes e mobilizados de acordo com as exigências próprias da sua atividade profissional. Essas experiências foram se integrando às personalidades dos entrevistados nos diversos encontros significativos que fizeram na esfera pessoal e também profissional. Para Tardif (2014), os saberes de experiência são o centro unificador dos demais saberes, uma espécie de núcleo. Coube, através de uma aproximação compreensiva da experiência de sentido dos entrevistados, testemunhar como essas experiências se colocaram como um recurso de posicionamento e enfrentamento de situações que se impuseram no cotidiano de uma dinâmica escolar. As contribuições de Larossa (2002) sobre o tema, ajudou-nos a entender o papel do acontecimento na construção da identidade docente, e o lugar da experiência como marca daquilo que é pessoal, próprio e intransferível, uma ressonância que deixa marcas de modo único e particular. Essa perspectiva parece corroborar com o modo como o filósofo francês Claude Romano compreende o tema do acontecimento e da experiência.

Sobre o termo experiência, Romano (2012), se refere a algo de único e irrepetível. Uma realidade que transforma profundamente aquele que a viveu. Ao descrever essa

realidade antropológica, faz uso do termo acontecimento. Para ele, o acontecimento se diferencia dos fatos (fatos intramundanos) que se apresentam com uma estrutura linear e ordenada. Previsibilidade e certo controle. Enquanto horizonte de compreensão, um fato sofre poucas variações. É previsível e necessário para nos guiarmos no dia-a-dia.

O acontecimento por sua vez, se diferencia dos fatos intramundanos pelo seu caráter de imprevisibilidade. Diante dele, instaura-se uma novidade radical, um ponto de inflexão existencial. Não se enquadra no paradigma de causa – efeito e nem é passível de ser controlado ou previsto. Ele possui em sua base uma quebra de expectativa, algo de surpreendente. Impensável antes de acontecer. Romano (2012), caracteriza o acontecimento a partir de quatro pontos: 1) “atribuição singular” – o acontecimento toca de modo singular a cada pessoa que é atravessada por ele; 2) “caráter instaurador-de-mundo” – para a pessoa atravessada pelo acontecimento, o mundo entra em jogo a partir do seu surgimento; 3) possui uma “anarquia constitutiva” – o acontecimento não pode ser explicado pelos contextos preexistentes, uma vez que inaugura seu próprio contexto de interpretação e; 4) “impossibilidade de qualquer datação cronológica” – o acontecimento não advém em um tempo cronológico, antes “abre o tempo ou o temporaliza” (p. 80).

Durante seus relatos, nossos participantes descreveram diversos eventos que podem ser caracterizados como experiências de sentido, mas, alguns deles, tiveram um caráter diferente. Um ponto de virada, uma espécie de aventura sem retorno, algo que, tocando-lhes, modifica quem viveu. Muda sua visão de si, dos outros e do mundo. Já não se é mais o mesmo depois de ser atingido por sua dinâmica gratuita, incontrolável e irreversível. “Acende sua humanidade” (ROMANO, 2012, p.230). Esse acontecimento, não tem a sua origem na pessoa que o viveu e foi afetada pela sua presença. Compreendê-lo não gerará um conhecimento empírico, mas, a certeza de que modificou a pessoa que o viveu e o mundo.

Muitas vezes, esse acontecimento se apresenta de maneira caótica, a partir de uma situação dramática, em outras vezes, diante de um encontro surpreendentemente positivo. O fato é que estar diante de um acontecimento, da sua incontrolabilidade e gratuidade se apresentam como algo que convoca pessoalmente a pessoa a dar uma resposta vívida, que seja expressão do seu caráter de algo único. Da sua pessoalidade irrepitível, de uma resposta que só ela pode dar. Assim, Camile foi atravessada pelo encontro que fez aos 13 anos com o padre assim como pela maternidade. Isso mudou radicalmente seu modo de

ver o mundo, a si mesma e sua existência, sendo um divisor de águas na sua vida; Jadson, foi atravessado pela interpelação furtiva do seu colega de profissão numa dica de corredor sobre relacionar-se com os alunos, com a confusão em sala de aula e com a postura da aluna que abriu diálogo para que as coisas se resolvessem de maneira pacífica; e Rodrigo deixou reverberar a presença e o modo de um professor que ensinava com a sua personalidade e encarnando valores lhe eram caros.

5.6 Valores de atitude: sobre preservar o sentido diante do sofrimento

Para a introdução da possibilidade de realização de sentido a partir dessa terceira categoria axiológica, deve ser levado em consideração que nem sempre o professor dispõe de recursos para realizar valores criativos e vivenciais. De fato, a profissão docente nem de longe é reconhecida por apresentar as melhores condições de trabalho. Na maioria das vezes, ela é compreendida como fonte de sofrimento e considerada uma profissão satisfatória apenas sob certas condições. Nessa perspectiva, a atividade docente pode até ser entendida como fonte de sentido, desde que se modifiquem os aspectos infra estruturais considerados como elementos estressores e geradores de sofrimento, implementando medidas de melhoria da qualidade de vida no trabalho ou quando a docência apresenta um significado especial na vida do professor, capaz de enriquecê-lo existencialmente (AQUINO; DAMÁSIO; SILVA, 2010, p. 146).

Os valores de atitude se apresentam como uma possibilidade do sujeito se posicionar diante da vida afirmando um significado apesar de uma situação de adversidade. Essa categoria de valor advoga que mesmo quando se esgotam os recursos do sujeito, não necessariamente esgotam-se as possibilidades de realização do sentido. Em outras palavras, Frankl compreende que mesmo numa situação onde não é possível realizar valores criativos e vivenciais, ainda há a possibilidade de encontrar sentido no modo como o sujeito se posiciona frente a algo que não pode mudar.

Não se está falando, de uma postura passiva diante da realidade. Quando a realidade pode ser mudada, é dever do ser humano fazer – isso corresponde à realização de valores criativos. Um olhar mais atento e sensível pode intuir que há uma correlação entre esses valores: os valores de atitude supõem sempre uma mudança interior, uma verdadeira criatividade pra dentro e o caráter de incompletude que tem o gesto humano, marcado pela facticidade nos obriga a aceitar o limite, voltando-nos para os valores de atitude (ALMADA, 2013, p. 77).

Desse modo,

se no caso de o professor acreditar que a docência seja um fardo, que trabalha por obrigação por ser um meio único de subsistência, não havendo possibilidade de se desvincular do cargo, ele ainda poderia realizar sentido ao utilizar o trabalho como um meio; um meio para um fim, como, por exemplo, sustentar sua família, e no qual ele poderá ter outras vivências valorativas, tornando-se mais suportável um sofrimento inevitável (valores atitudinais). (AQUINO; DAMÁSIO; SILVA, 2010, p. 142)

De fato, nem sempre as situações dolorosas levam a viver os valores de atitude ou permitem outras possibilidades de sentido. Como vimos, o homem não é livre de certas condições, mas, sua liberdade consiste em escolher qual atitude adotar diante delas. Isto é, dar testemunho do potencial humano de transformar uma situação de sofrimento numa conquista humana.

Um conceito importante para entender a concretização de valores de atitude como estratégia de enfrentamento é o que Frankl denominou de autodistanciamento, que se refere à capacidade que o ser humano possui de distanciar-se de si mesmo e das situações em que está inserido. Para ele

o homem é capaz de distanciar-se não apenas de uma situação, mas de si mesmo. Ele é capaz de escolher uma atitude com respeito a si mesmo e, assim fazendo, consegue tomar posição, colocar-se diante de seus condicionamentos psíquicos e biológicos [...]. Assim, o que importa, logo, não são os condicionamentos psicológicos, nem os instintos por si mesmos, mas, sim, a atitude que tomamos diante deles. É a capacidade de posicionar-se dessa maneira que faz de nós seres humanos (FRANKL, 2011, p. 27)

Nessa perspectiva, o ser humano pode colocar-se acima de uma situação para poder responde-la inspirado por seus valores indo além dos condicionamentos. Isso pode ocorrer por meio de um processo de autocompreensão. Isto é, na medida em que se compreende, torna-se capaz de distanciar-se de si mesmo e posicionar-se diante das circunstâncias. Por exemplo, diante de impulsos agressivos, a pessoa pode se posicionar e escolher o que fazer, para depois agir. (SILVEIRA; MAHFOUD, 2008, p. 572).

Fabry (1984) coloca *a consciência da capacidade de escolha* como um dos lugares privilegiados onde a noodinâmica pode se expressar. Tal faculdade, se opera no ato de acessar as diversas possibilidades no mundo do possível, e trazer, através de uma eleição e do ato humano, para o “mundo do real”. Retirar do reino das possibilidades e trazer, através de um ato livre, para a realidade (LUKAS, 1989). Nesse sentido, pode-se observar

no relato dos participantes da pesquisa o desenvolvimento desta capacidade nas situações em que tiveram a oportunidade de devolver à consciência o seu campo de potência, isto é, verificar na circunstância concreta onde puderam exercer a sua capacidade eletiva. Essa tensão pelo sentido a ser realizado pode ser facilmente ilustrada nos relatos dos nossos entrevistados no dilema de Camile entre sair do trabalho e se dedicar exclusivamente à maternidade assim como na resposta que teve que dar ao caso de abuso; no conflito interno de Jadson, em ser coerente com os seus princípios e restaurar o relacionamento com a turma, fazendo um percurso de humildade e conexão; e na escolha pragmática de Rodrigo de enfim se dedicar à docência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido neste trabalho se ocupou de apresentar uma possibilidade de diálogo entre os saberes de experiência, a partir dos pensamentos de Tardif e Larossa, articulando-os, com experiências de sentido na visão da Logoterapia. Nesse sentido, buscou-se inicialmente fazer uma contextualização sobre o tema da aprendizagem da docência, sobretudo como este foi se configurando ao longo dos anos a partir de um processo paulatino de profissionalização da docência. Seguiu-se pela eleição da categoria dos saberes docentes como uma descrição de como os professores aprendem a ser professores. Dentre a categoria dos saberes docentes haviam algumas abordagens disponíveis, no entanto, foi-nos útil a tipologia apresentada pelo professor canadense Maurice Tardif. Em especial, chamou a nossa atenção, e se tornou um dos objetos dessa pesquisa, os saberes de experiência, que, segundo o referido autor, é uma espécie de núcleo, que não só unifica os demais saberes, mas, mobiliza-os conforme a circunstância vai interpelando o professor a dar respostas às vicissitudes da prática docente.

Apesar da descrição dada por Tardif sobre a composição dos saberes de experiência, ainda paira sobre esse conceito um elemento misterioso, que não empreende uma explicação mais operacional. Pessoalmente, não considero isso um problema, inclusive, tendo a reconhecer como uma honestidade intelectual, isto é, parece que, embora bem fundamentado, o tema dos saberes de experiência se coloca como um conceito aberto, passível de articulação com outras compreensões, diálogos e composições. A meu ver, não parece se tratar de uma imprecisão teórica, mas, de preservar a subjetividade humana o seu elemento de inesperado, de emergência da novidade.

Essa abertura conceitual deu-nos a oportunidade de trazer para a discussão sobre os saberes de experiência as contribuições do professor Jorge Larossa, sobretudo com a introdução do tema da experiência a partir da repercussão do mundo no sujeito que o experimenta, que é atravessado por ele. Com uma linguagem envolvente e muito própria, suas contribuições instauraram pontos-chaves para desdobramento da nossa reflexão como que demarcando a presença da subjetividade no campo do conhecimento. Em algum nível, e apesar de alguns fatores de discordância já sinalizados no referencial teórico desta pesquisa, a compreensão de Larossa sobre os saberes de experiência colocam a subjetividade como uma fonte fidedigna de conhecimento sobre algo. Ao recolocar a subjetividade como forma autêntica de conhecimento sobre algo, deu-nos a chance de

trazer o método fenomenológico como um interlocutor nesta pesquisa, não apenas como um recurso operativo, mas, como um recurso compreensivo que de modo rigoroso nos oferece além de um meio de acesso aos vividos uma forma de reconstruir a estrutura da experiência.

A ênfase na subjetividade presente nesse conceito tão chave da formação docente nos colocou uma pergunta: como apreender as experiências subjetivas que nos constituem? Sendo radicalmente íntima, a experiência pode ser conhecida e transmitida para terceiros? Aqui, sobretudo nos ajudou as contribuições de Ales Bello, não só na delimitação daquilo que se mostra como parte da realidade, através das vivências subjetivas e intersubjetivas, mas, na classificação e tipos de experiência e sua capacidade de preservar algo de objetivo na subjetividade, esse sim, seu ponto de transmissão. Através de uma metodologia adequada, isto é, que preservasse a subjetividade como fonte de conhecimento sem incorrer num solipsismo, mas, que, através de sucessivas reduções se chegasse à essência do que se busca conhecer, tocando a sua estrutura, compreendendo-a e dando a conhecer a terceiros.

Assim, buscou-se colher estes elementos nos relatos dos nossos entrevistados, em especial num tipo de experiência que pudesse ser destacada como um acontecimento, que fosse pinçada como um ponto de inflexão, um marco histórico, usando os termos escolhidos por esta pesquisa: como experiências de sentido. Isso, através da apreensão e compreensão dessas vivências a partir da sua descrição, análise e reconstrução das experiências de sentido dos participantes, e, após isso, encontrar, a estrutura de uma experiência de sentido com seus elementos essenciais e invariantes. Esse processo seguiu as diretrizes propostas por Van der Leeuw, conforme descrito na seção de metodologia do presente trabalho, que ofereceu a essa pesquisa sobretudo um caminho para a adequada apreensão do fenômeno que se busca conhecer, além das etapas para ordenação e reconstrução da experiência.

Nesse sentido, acredito que o objetivo de descrever como os professores vivenciaram e elaboraram suas experiências de sentido na prática docente foi alcançado satisfatoriamente. Conhecer as experiências de Camile, Jadson e Rodrigo foi ocasião de testemunhar, através das suas narrativas, o modo como construíram e consolidaram uma identidade docente profundamente atrelada ao seu amadurecimento como pessoa. O vivido, elaborado, transformado em experiência, se tornou um critério para seus

posicionamentos pessoais diante dos desafios da profissão, mas, mais que isso, se colocaram como um ponto integrador das suas personalidades.

A escolha de trazer como contribuição para a nossa investigação a Logoterapia e a Análise Existencial teve como intenção, colocar um elemento novo na discussão sobre a temática dos saberes de experiência. Alguns estudos sobre a aprendizagem da docência se apresentam como importantes e muito úteis na compreensão do problema da formação docente, no entanto, em sua maioria, desenvolvem-se privilegiando uma ou outra dimensão exclusivamente, deixando na penumbra, temáticas importantes como os valores e uma antropologia que considera certas qualidades humanas como fundamentos da prática docente. Esse trabalho também tem como intenção provocar uma reflexão sobre a necessidade de melhoria no ambiente educacional, não só em aspectos técnicos, pedagógicos, didáticos ou mesmo a otimização das políticas organizacionais, que de fato, apresentam-se como um caminho necessário, mas dispendioso. É fundamental dar tempo e espaço, no ambiente escolar para que o professor possa se formar adequadamente, de uma maneira integral, isto é, levando em consideração a totalidade da pessoa do professor.

Do ponto de vista dos dados que surgiram a partir dos relatos dos professores que colaboraram com esta pesquisa, queremos destacar alguns elementos que consideramos mais relevantes. Primeiramente, o modo como estes elaboraram suas experiências significativas apresentaram aspectos que em muitas ocasiões seriam considerados apenas como subjetivos e com uma certa barreira de intransmissibilidade. Já dissemos que uma metodologia apropriada para investigação do subjetivo e do intersubjetivo é possível realizar uma compreensão das experiências sem incorrer numa descrição solipsista. Também dissemos que a fenomenologia, como recurso teórico e também como um método próprio de investigação das vivências, pôde nos dar uma dimensão não apenas das vivências subjetiva dos participantes, do seu caráter intersubjetivo, sobretudo na pessoalidade do pesquisador, mas, também no seu aspecto invariante, essencial e comum a todo o ser humano.

Assim, as experiências descritas puderam ser uma fonte de conhecimento não apenas em nível existencial (quando nos enriquecemos com a vivência de um outro), mas, também antropológico (quando aprendemos algo sobre o que somos num nível mais profundo e essencial). Desse modo, pareceu-nos não só possível, mas, também salutar, derivar aspectos estruturais daquilo que compartilhamos como humanos, como um senso humanidade comum. Através dos relatos individuais desses professores, das descrições

daquilo que vivenciaram, puderam indicar um percurso que embora individual e próprio apresentam-se como um recurso para uma formação humana do professor.

Outro aspecto que nos pareceu importante é que esta pesquisa também pôde demonstrar, a partir dos relatos de experiências dos participantes, a capacidade que a experiência de sentido tem de catalisar processos de aprendizagem da docência, no desenvolvimento sobretudo de habilidades intrapessoais e interpessoais tanto entre pares como com os alunos. No confronto com a realidade, o modo como sedimentaram suas experiências significativas, esses professores forjaram uma identidade docente, isto é, num modo como esses se concebem e se reconhecem como professores e a partir disso os valores que pautam suas ações e como conduzem sua prática. Educar, sobretudo parece ser entendido por eles como uma comunicação de quem se é, da sua forma própria de lidar com a realidade.

A própria definição de experiência significativa, o tema do autoconhecimento, da realização dos valores criativos, experiências e atitudinais se apresentaram nos relatos dos professores pesquisados como recursos importantes para a construção de suas identidades docentes. Também o tema dos encontros humanos como fonte de experiências significativas se destacou apontando sobretudo para uma possível conclusão de que um ambiente com relações interpessoais saudáveis podem ser preditores de vivências significativas no âmbito laboral. Apareceram também aspectos ligados à motivação afetiva e relações orientadoras de experiências significativas.

Pessoalmente, preciso confessar que falo do aspecto do desenvolvimento profissional e formativo do professor com um certo receio. É possível que uma leitura apressada entenda que propor experiências de sentido como recurso formativo, se confunda como uma aposta ideológica, que assume função de entorpecimento das dimensões políticas e dos dramas sociais próprios da profissionalização docente, ou mesmo como uma ideia abstrata e pueril. A nossa proposta intenciona justamente o contrário. O modo como encaramos o que vivemos influencia no modo como nos construímos como pessoa. Em última instância, a provocação apresentada nessa explanação e que foi exemplificada pelos nossos entrevistados é de que o sujeito sempre é capaz de valorar e optar por qual atitude tomar frente ao acontecimento, inclusive os dolorosos. E isso é diferente de uma postura passiva diante da realidade.

O fato, é que o caráter de luta inerente à existência humana se realiza a partir daquilo que pode ser modificado, ou seja, a partir de valores criativos. O presente trabalho quer levantar como ponto a ser considerado, que, ter no horizonte da sua prática docente uma possibilidade concreta de realização de experiências de sentido, pode ser um recurso importante não só para responder criativamente aos apelos da realidade concreta, mas, também um recurso para que o educador não pereça e desista. Há sempre uma possibilidade de realizar sentido, mesmo frente àquilo que se impõe como circunstância inevitável, isto é, sempre é possível responder.

Assim, ainda sobre as contribuições da Logoterapia e Análise Existencial para os saberes de experiência podemos citar um diálogo fecundo de mútua colaboração sobretudo sobre o conceito de experiência e sua possível correlação com o termo sentido. Outro ponto que parece ter um potencial de diálogo frutífero com os saberes de experiência é o tema dos valores, do modo como pensado pela Logoterapia, indo além do aspecto de atribuição subjetiva e construindo um senso de humanidade comum. Ainda nesse sentido, acredito que o jeito muito peculiar que a Logoterapia e Análise Existencial compreende o sofrimento e o axioma da inevitabilidade do sentido, pode ser uma contribuição importante para o professor na aprendizagem da docência, não só como um recurso protetivo, mas como uma contribuição para a construção de uma cultura escolar mais resiliente. Também nos pareceu interessante e bastante frutífero que este trabalho pudesse dialogar com outras pesquisas empíricas que de alguma forma se ocuparam deste tema, evidenciando pontos de convergência e divergência. No entanto, por falta de fôlego e exiguidade do tempo de finalização e entrega da dissertação não o fizemos. Deixamos registrado como possibilidades não realizadas e um encorajamento para pesquisas futuras ou mesmo publicações.

Por fim, longe de fechar as possibilidades, o presente trabalho teve a intenção de colocar novos pontos de interrogação e apontar a necessidade de cada vez mais, buscar novos caminhos de compreensão de fenômenos tipicamente humanos. Isso, tendo como postura motivadora considerar mais fatores da realidade. A aprendizagem por experiência como fenômeno humano, carrega em seu bojo uma especificidade que, penso, deve ser levada em consideração em sua abordagem. Desses elementos trazidos até aqui, pode surgir uma proposta formativa, que ao invés de se restringir a transmissão de conteúdo, pudesse ajudar os professores a elaborar e reconstruir experiências de sentido, criando um ambiente não só onde se compartilha os vividos, mas, a partir de um aprofundamento das

vivências, tornarem-se encontros geradores de experiências que além de darem vitalidade aos conceitos, serem critérios de condução de situações no ambiente escolar, fossem, sobretudo, o lugar de construção da identidade docente.

Este trabalho se propôs a ser uma humilde contribuição para a pesquisa em educação que se dedica a estudar a experiência subjetiva de um dos seus agentes. Esta modalidade tem se mostrado muito rica e profícua e tem despertado o interesse de muitos. Pareceu-nos claro que o acesso às vivências de agentes de processos educativos pode ser uma forma de produção de conhecimento em educação não ignorando os sujeitos que vivenciam, mas, devolvendo-lhe uma espécie de dignidade gnosiológica por vezes obscurecida por uma espécie de pertinácia impessoal e neutra.

O recurso do “mistério” sempre me pareceu a postura mais digna para aproximar-se da grandeza humana, por duas razões. Primeiro porque ele supõe o respeito por parte do seu investigador, que esteja atento que o seu objeto (a quem se dirige a atenção) fale. Nesse sentido, a postura fenomenológica é uma postura essencialmente contemplativa. Segundo, porque ao contrário do que se pensa no senso comum, mistério, não é aquilo que não pode ser conhecido porque está oculto, mas aquilo que não se esgota por grandeza ontológica. Desse modo, buscou-se uma aproximação das experiências desses professores com respeito e reverência, levando em consideração fatores que, em alguns casos, foram deixados de lado. Aberto a ouvir. Nunca o esgotando. Urge deixar o humano falar. Que essa pesquisa, no humilde espaço que lhe cabe no âmbito acadêmico, seja um dos lugares possíveis da sua voz.

7 REFERÊNCIAS

ALES BELLO, A. Culturas e religiões: uma leitura fenomenológica. Tradução de A. Angonese. Bauru: EDUSC, 1998.

_____. A fenomenologia do ser humano: traços de uma filosofia do feminino. Tradução de A. Angonese. Bauru: EDUSC, 2000.

_____. Fenomenologia e ciências humanas: psicologia, história e religião. Tradução de M. Mahfoud & M. Massimi, Bauru: EDUSC, 2004.

_____. Introdução à fenomenologia. Tradução de M. Mahfoud, Bauru: EDUSC, 2006.

_____. Intrapessoal e interpessoal: linhas gerais de uma antropologia filosófico-fenomenológica. In: SAVIAN FILHO, J (org). Empatia. Edmund Husserl e Edith Stein: Apresentações didáticas, São Paulo, Edições Loyola, 2014.

_____. Pessoa e comunidade: Comentários: Psicologia e Ciências do Espírito em Edith Stein, Belo Horizonte, Editora Artesã, 2015.

_____. O sentido das coisas: por um realismo fenomenológico. Tradução de José Queiroz - São Paulo: Paulus, 2019.

ALMADA, R, O cansaço dos bons: a logoterapia como alternativa ao desgaste profissional, 1ª ed. Vargem Grande Paulista- SP: Editora Cidade Nova, 2013

AMATUZZI, M. M. Apontamentos acerca da pesquisa fenomenológica. Estudos de psicologia. v. 13, n.1, 5-10, 1996.

_____. A subjetividade e a sua pesquisa. Memorandum, 10, 2006. p.93-97 Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a10/amatuzzi03.pdf>, Acesso em: 12 out. 2020.

_____. Por uma psicologia humana, 2 ed, Campinas: Alínea, 2008.

_____. Pesquisa fenomenológica em psicologia. *in*: BRUNS, M.A.T.; HOLANDA, A.F (orgs.). Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas. Campinas - SP, Alínea, 2011.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ANDRADE, C. C.; HOLANDA, A. F. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 27, p. 259-268, 2010.

AQUINO, T. A. A. Logoterapia e análise existencial: uma introdução ao pensamento de Viktor Frankl, São Paulo, Paulus, 2013.

AQUINO, T. A. A.; DAMÁSIO, B.F.; SILVA, J. P.; (orgs), Logoterapia & Educação: fundamentos e práticas, Paulus, São Paulo, 2010.

BATTHYÁNY, A. (org.). *Logotherapy and Existential Analysis: Proceedings of the Viktor Frankl Institute Vienna, Volume 1.* [S. l.]: Springer, 2016. p. 53–74. E-book. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-319-29424-7_7

BATTHYANY, A; GUTTMANN, D. Pesquisa empírica em logoterapia e psicoterapia orientada ao significado: uma bibliografia comentada. Zeig, Tucker & Theisen, Incorporated, 2005.

BARREIRA, C. R. A. Análise fenomenológica aplicada à psicologia: recursos operacionais para a pesquisa empírica. *In: Diálogos com Edith Stein: filosofia, psicologia, educação*, São Paulo: Paulus, 2017.

BARREIRA, C. R. A.; RANIERI, L. P. A entrevista fenomenológica, *Anais do IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos - SIPEQ*, 2010. Rio Claro, 2010.

_____. Aplicação de contribuições de Edith Stein à sistematização de pesquisa fenomenológica em psicologia: a entrevista como fonte de acesso às vivências. *In: Edith Stein e a psicologia: teoria e pesquisa*, 1ª Edição, Belo Horizonte: Artesã Editora, 2013.

BICUDO, M.A.V.; ESPOSITO, V.H.C. (ORGS). (Org.). *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Unimep, 1994.

BICUDO, M. A. V. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. *In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. (Org.). Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica*. 1ªed.São Paulo: Editora Cortez, 2011, p. 29-40.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, vol.22, no 74, Abril/ 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf> . Acesso em: 15 nov. 2020.

_____. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM, 2004.

BRUZZONE, D. *Afinar la conciencia: educación y búsqueda de sentido a partir de Viktor Frankl*. Buenos Aires: San Pablo, 2011.

_____. *Pedagogia de las alturas: logoterapia y educación*. Cidade do México: Ediciones LAG, 2012.

_____. *Hacerse Persona: Uma abordagem fenomenológica*, Cidade do México, Ediciones LAG, 2015.

CARVALHO, C. R. de; GRIGOLI, J. A. G. A aprendizagem da docência: um estudo focalizando professoras de séries iniciais do ensino fundamental. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, [S. l.], n. 28, 2013. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/169>. Acesso em: 26 mar. 2022.

CRESWELL, J.W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*, 2. ed. Porto Alegre: Artmed,2007.

COELHO JÚNIOR, A. G. Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl. In: Marina Massimi; Sávio Passafaro Peres. (Org.). História da Psicologia Fenomenológica. 1ed. São Paulo: Loyola, 2019, v., p. 275-302.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. Revista Cocar. 2007, 1(2):31-40.

DARTIGUES, A. O que é a Fenomenologia. 3ed. São Paulo: Moraes, 1992.

DUQUE, H.; ARISTIZÁBAL DÍAZ GRANADOS, E. T. . Análisis fenomenológico interpretativo: Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. Pensando Psicología, [S. l.], v. 15, n. 25, p. 1–24, 2019. Disponível em: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/2956>. Acesso em: 10 outubro 2021.

ESPINOSA, N. A. A consciência como princípio: releitura à luz da Logoterapia de Viktor Frankl, São Paulo, Paulinas, 1998.

ETCHEBEHERE, P. R. El espíritu desde Viktor Frankl. Una lectura en perspectiva filosófica. Buenos Aires: Agape Libros, 2011.

FABRY, J. A busca do significado, Edições Paulinas, São Paulo, 10

FAYAD, M. M., A condição humana: uma reflexão sobre a ontologia fenomenológica sartreana, Campinas-SP, Editora Alínea, 2010.

FEIJOO, A. M. L. C. DE .; GOTO, T. A.. É Possível a Fenomenologia de Husserl como Método de Pesquisa em Psicologia?. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 32, n. Psic.: Teor. e Pesq., 2016 32(4), 2016.

FLICK, U. Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Bookman Companhia, 2004.

FINI, M.I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M.A.V.; ESPOSITO, V.H.C. (ORGS). (Org.). Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Unimep, 1994.

FRANKL, V. Fundamentos Antropológicos da Psicoterapia, Zahah Editores, Rio de Janeiro, 1978.

_____ Psicoterapia e Sentido da Vida: Fundamentos da Logoterapia e Análise existencial, 3 ed, Tradução: Alípio Maia de Castro, Editora Quadrante: São Paulo, 1989.

_____ Psicoterapia para todos, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1990.

_____ A psicoterapia na prática, Campinas – SP, Papirus, 1991.

_____ Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 1994.

_____ Um sentido para a vida: Psicoterapia e humanismo, 11 ed, Aparecida (SP), Ideias & Letras, 2005.

_____. A vontade de sentido: fundamentos e aplicações da Logoterapia, 2 ed, São Paulo, Paulus, 2011.

_____. Logoterapia e análise existencial: textos de seis décadas, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2012.

_____. Psicoterapia e existencialismo: textos selecionados de Logoterapia - 1ª ed. São Paulo: É realizações, 2020.

FREITAS, M. L. Pedagogia do sentido: contribuições de Viktor Frankl para a Educação, 1ª Edição, Editora - IECVF, Ribeirão Preto: SP, 2017.

GARCIA, C. M. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GASPAR, Y. E. Ser voluntário, ser realizado: investigação fenomenológica numa instituição espírita, Franca (SP), Unifran, 2013.

_____. Unidade na diversidade: investigação fenomenológica de experiências de encontro inter-religioso. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

GASPAR, Y. E.; MAHFOUD, M. Uma leitura histórica do conceito de experiência e uma proposta de compreensão do ser humano em seu caráter essencial: experiência elementar e suas implicações para a Psicologia. Anais do 3º Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, São Bernardo do Campo, São Paulo, 3, 2006.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, v. 31, n. Educ. Soc., 2010 31(113), p. 1355–1379, out. 2010.

GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. O projeto na pesquisa fenomenológica, Anais do IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, São Paulo, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto, p. 63-92, 1995.

GIUSSANI, L. Educar é um risco: como criação de personalidade e de história. Bauru: Edusc, 2004.

GOMES, W. A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. Psicologia USP, 8 (2), 305-336, 1997.

_____. Fenomenologia e pesquisa em psicologia. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

GORZONI, S. D. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. Cad. Pesqui., 2017 47(166), p. 1396–1413, out. 2017.

GOTO, T. A. O fenômeno religioso: a fenomenologia em Paul Tillich, São Paulo, Paulus, 2004.

_____. Introdução à psicologia fenomenológica – A nova psicologia de Edmund Husserl. São Paulo: Paulus, 2007.

GUIMARÃES, A.C. O conceito de mundo da vida, Cadernos da EMARF, Fenomenologia e Direito, Rio de Janeiro, v.5, n.1, p.1-150, abr./set.2012

HOLANDA, A. Fundamentação fenomenológica da pesquisa no vivido. In I. COSTA, A.; HOLANDA, A.; MARTINS, M; TAFURI, I. (Orgs.), Ética, linguagem e sofrimento (p.171-183). Brasília: Abrafipp, 2003.

_____. Pesquisa fenomenológica e psicologia eidética: elementos para um entendimento metodológico. Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas. Campinas: Alínea, 41-64, 2003.

_____. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. Análise psicológica, v. 3, n. 24, p. 363-372, 2006.

HUSSERL, E. Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica. Trad. M. Suzuki. Aparecida: Idéias e Letras, 2006.

_____. A Crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental: uma introdução à filosofia fenomenológica. Trad. D. F. Ferrer. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2008.

HYCNER, R. De pessoa a pessoa: psicoterapia dialógica, São Paulo, Summus, 1995.

LARROSA J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, nº 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr, 2002.

_____. Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga Neto. — Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEITE, R. V; MAHFOUD, M. Posicionamento pessoal, continuidade da tradição e transformação da escola na comunidade rural de Morro Vermelho, *In*: Edith Stein e a psicologia: teoria e pesquisa, 1ª Edição, Belo Horizonte: Artesã Editora, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

LUKAS, E. Logoterapia: a força desafiadora do espírito. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

_____. Mentalização e saúde: a arte de viver e Logoterapia. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

IMBERNÓN, F. Formação Continuada de Professores. Porto Alegre, Artmed, 2010.

_____. Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

MAHFOUD, M.; MASSIMI, M. A pessoa como sujeito da experiência: contribuições da fenomenologia. *Memorandum*, 14, 52-61. 2008. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a14/mahfoudmassimi02.pdf> . Acesso em: 10 out. 2020.

MAHFOUD, M. & MASSIMI, M. (orgs), Edith Stein e a Psicologia: Teoria e Pesquisa, 1ª Edição, Belo Horizonte: Artesã Editora, 2013

MAHFOUD, M. Experiência Elementar em Psicologia: aprendendo a reconhecer. Brasília: Universa; Belo Horizonte: ArteSã, 2012.

MARTINEZ ORTIZ, E.(org) Manual de psicoterapia con enfoque logoterapéutico (1a. ed.), Bogotá – Colômbia, Manual Moderno, 2013.

MIGUEZ, E. M. Educação em busca de sentido: pedagogia inspirada em Viktor Frankl. São Paulo: Paulus, 2014.

_____. Educação em Viktor Frankl: entre o vazio existencial e o sentido da vida. 2015. 165f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122015-164230/ptbr.php> Acesso em: 22 jun. 2021.

_____. Educação em Viktor Frankl: entre o vazio existencial e o sentido da vida, Editora Brazil Publishing, Campinas, SP, 2019.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. *Revista do Centro de Educação da UFSM*. v. 29, n.02, 2004. Disponível em: www.ufsm.br/ce/revista/ . Acesso em: 09 set. 2021.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2010.

MONDIN, B. Introdução à filosofia: problemas sistemas autores obras. 3ª edição. Ed. Paulinas, São Paulo, 1983.

NOBLEJAS, M. A. Visión antropológica y del mundo en la psicoterapia centrada en el sentido *In: MARTINEZ ORTIZ, E. (org) Manual de psicoterapia con enfoque logoterapéutico (1a. ed.)*, Bogotá – Colômbia, Manual Moderno, p.63-85, 2013.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.

_____. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. Cad. Pesqui., 2017 47(166), p. 1106–1133, out. 2017.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, vol.22, no 74, Abril/2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274 . Acesso em 12 nov.2020.

PEREIRA, I. S. A vontade de sentido na obra de Viktor Frankl. *Psicologia USP*, v.18, n.1, p.125-136, 2007.

_____ A ética do sentido da vida: fundamentos filosóficos da Logoterapia. Aparecida, SP: Editora Ideias & Letras, 2013.

_____ A ontologia dimensional de Viktor Frankl: o humano entre corpo, psiquismo e espírito, *Logos & Existência - Revista da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial* 4 (1), 2-13, 2015.

PÉREZ SOTO, E.; GUBERMAN, M. Diccionario de Logoterapia, 1ed. - Buenos Aires, Lumen Hvmanitas, 2005.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Rev. Fac. Educ.* [online]. 1996, vol.22, n.2, pp.72-89.

_____ Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PETER, R. Viktor Frankl: a antropologia como terapia, São Paulo, Paulus, 1999.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação)

PINTOS, C.G. *Un hombre llamado Viktor*, San Pablo, Buenos Aires, 2016.

_____ Principios filosóficos de la psicoterapia centrada en el sentido *In: MARTINEZ ORTIZ, E. (org) Manual de psicoterapia con enfoque logoterapéutico* (1a. ed.), Bogotá – Colômbia, Manual Moderno, p.87-106, 2013.

RAMALHO, B. L; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMALHO, B. L; NUÑEZ, I. B, *Formação, representações e saberes docente: elementos para se pensar a profissionalização dos professores*, Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

RANIERI, L. P; BARREIRA, C. R. A. A empatia como vivência. *Memorandum*, 23, p. 12-31, 2012 Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a23/ranieribarreira01>> Acesso em 12 novembro de 2020.

REALE, G. *História da filosofia 6: de Nietzsche a Escola de Frankfurt*. G. Reale, D. Antiseri: [tradução: Ivo Storniolo]. - São Paulo: Paulus, 2006. - (Coleção História da filosofia: volume 6)

ROMANO, C. *El acontecimiento y el mundo*. Tradução Fernando Rampérez Salamanca: Ediciones Sígueme, 2012.

SCHELER, M. A posição do homem no cosmos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

SILVEIRA, D. R. & MAHFOUD, M. Contribuições de Viktor Emil Frankl ao conceito de resiliência. *Estudo de Psicologia*. Campinas 25(4) pp. 567-576. out-dez 2008. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n4/a11v25n4.pdf>> Acesso em 30 julho 2015.

SOKOLOWSKI, R. Introdução à fenomenologia. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

TANCREDI, R. P. Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 13. Jan/Fev/Mar, p. 05-24, 2000.

_____. Saberes docentes e formação profissional. 16 ed. Petrópolis, RJ: 2014.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento *In*: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M., CHARLIER, E. (orgs). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?* Porto alegre, RS: Editora Artmed, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. v. 1, n. 4, p. eoria & Educação 215-253, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. Formação dos professores e contextos sociais. *Formação dos professores e contextos sociais* Porto: Rés, 2001.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério, *Formação de Profissionais da Educação*, Educ. Soc. 21 (73), Dezembro, 2000.

VALLE, J.E.R. Experiência religiosa: enfoque psicológico, São Paulo, Ed: Loyola, 1998.

VAN DER LEEUW, G. (1964). *Fenomenología de la religión* (E. de la Peña, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica, 1964. (Publicação original de 1933).

APÊNDICE 1**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****I - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: INVESTIGAÇÃO FENOMENOLÓGICA DE EXPERIÊNCIAS DE SENTIDO EM PROFESSORES: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE A LOGOTERAPIA E OS SABERES DE EXPERIÊNCIA

2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Danillo Holzmann Leão

Cargo/Função: pesquisador

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **INVESTIGAÇÃO FENOMENOLÓGICA DE EXPERIÊNCIAS DE SENTIDO EM PROFESSORES: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE A LOGOTERAPIA E OS SABERES DE EXPERIÊNCIA**, de responsabilidade do pesquisador Danillo Holzmann Leão, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como as experiências de sentido podem contribuir para a compreensão dos saberes de experiências no processo de aprendizagem da docência em professores da Educação Básica.

A participação nesta pesquisa se dará através de uma entrevista, por videoconferência, em data e horário combinado de acordo com sua conveniência e disponibilidade do pesquisador. Essa entrevista durará o tempo aproximado de 40 minutos, e será gravada com a sua anuência após apresentação e assinatura deste TCLE. Em seguida, os relatos gravados serão transcritos com cuidado para que sejam mantidos os estilos de linguagem de cada participante, preservando a maneira como este se expressa. Assim, nesta entrevista, você será convidado a dar descrição concreta e detalhada das suas vivências, conforme o seu cotidiano, e será provocado a refletir sobre elas, através de descrições

retrospectivas, além de detalhá-las o máximo possível, dando ao entrevistador o acesso às experiências vividas e que se quer investigar.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios, tais como: uma reflexão sobre as suas vivências oportunizando certo crescimento e desenvolvimento pessoal; uma consciência maior das suas próprias vivências ressignificando-as e integrando-as ao modo como você aprendeu a ser professor (aprendizagem da docência); divulgação dos resultados do projeto através de publicação de artigos, capítulos de livro e apresentação em eventos acadêmico-científicos, mantendo sempre seu sigilo e anonimato.

Caso aceite, você participará da construção dos dados da pesquisa, que ocorrerá a partir da entrevista, que não conterà identificação pessoal, mas poderá ser utilizado um codinome. Devido à coleta de informações, você poderá enfrentar riscos de nível mínimo, tais como: sentir-se constrangido/a ou desinteressado em responder a questões relacionadas ao tema; possibilidades de rememorar episódios traumáticos; sentir-se desmotivado/a pela proposta como participantes da pesquisa.

Ressaltamos que os riscos desta pesquisa são mínimos, tendo em vista que manteremos sigilo das informações e das reflexões que emergirem da entrevista. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será mantida em sigilo e, portanto, você não será identificado nominalmente. No entanto, caso queira, você poderá, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Ressaltamos que toda a pesquisa será conduzida de acordo com as diretrizes do *Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS* para pesquisas em ambientes virtuais.

Informamos também que os resultados desta pesquisa poderão ser publicados em artigos de revista, capítulos de livros ou apresentados em eventos científico-acadêmicos sem, contudo, apresentar identificação do participante.

Quaisquer dúvidas que você apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e você caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana. Esclarecemos ainda que, de acordo com as

leis brasileiras, você terá direito a buscar indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. Quando necessário, você terá direito a ressarcimento de despesas, tais como com transporte, alimentação etc. provenientes devido à pesquisa. Asseguramos que você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes desta pesquisa.

Este termo será assinado em todas as folhas em duas vias, sendo que uma via ficará com o pesquisador e a outra será entregue a você, onde consta o contato do pesquisador, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Danillo Holzmann Leão

Endereço: Rua Acalanto, 08, São Cristóvão, 41500-460, Salvador- Bahia.

Telefone: 71 99186 5703, **E-mail:** danillo.holzmann@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UEFS

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n – Novo Horizonte – Feira de Santana (BA) **Telefone:** 75 3161 8124, **E-mail:** cep@uefs.br

Horário de atendimento: 13:30 às 17:30.

O Comitê de Ética em Pesquisa é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A missão do CEP é salvaguardar os direitos e a dignidade dos participantes da pesquisa. Além disso, o CEP contribui para a qualidade das pesquisas e para a discussão do papel da pesquisa no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento social da comunidade. Contribui ainda para a valorização do pesquisador que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada. Dessa forma, dúvidas em relação aos procedimentos éticos da pesquisa podem ser esclarecidas no CEP.

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5
Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO

O pesquisador esclareceu devidamente os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa INVESTIGAÇÃO FENOMENOLÓGICA DE EXPERIÊNCIAS DE SENTIDO EM PROFESSORES: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE A LOGOTERAPIA E OS SABERES DE EXPERIÊNCIA e após ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário da pesquisa; consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada à pesquisador e outra a via que a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Danillo Holzmann Leão
Pesquisador